

*Le langage qu'un homme parle est un monde dans lequel il vit et agit ;
il lui appartient plus essentiellement que la terre et les choses qu'il nomme son pays.*

Romano Guardini

RÉSUMÉ :

L'auteur y traite de son expérience de travail au sein d'écoles à discrimination positive dont la population scolaire est essentiellement composée d'enfants immigrés. Elle y a créé des petits groupes (5 à 10 enfants) de stimulation du langage dans lesquels elle accueille des enfants de deux ans et demi à quatorze ans. Ces groupes se composent de primo-arrivants qui ne possèdent aucune notion de la langue du pays d'accueil, d'enfants accusant un gros retard de langage et/ou d'importantes difficultés de communication. Le travail trouve son fondement dans la méthode d'apprentissage de la langue aux enfants sourds (la méthode verbo-tonale mise au point par Gubérina), celui qui apprend une langue étrangère étant lui aussi, d'une certaine manière et à un certain degré, sourd car tributaire du crible phonologique de sa langue maternelle. Le rôle fondamental de l'audition, du corps et de la prosodie dans l'apprentissage de la langue est mis en évidence. Afin de favoriser leur développement, l'auteur a adapté deux techniques de base du travail de la langue avec les enfants sourds : le "rythme corporel" et le "rythme musical". Ces deux techniques sont travaillées en symbiose, le rythme corporel faisant appel à des mouvements somatiques globaux pour favoriser la mise en place des organes phonateurs et le rythme musical travaillant de manière plus spécifique le rythme et l'intonation.

La description d'une séance de stimulation du langage illustre concrètement le propos.

L'auteure relève ensuite quelques éléments d'évaluations et établit des liens entre cette activité et le travail pédagogique notamment par l'aide que ces séances apportent à l'élaboration d'une conscience phonologique indispensable à l'acquisition de la lecture et de l'orthographe.

MOTS-CLÉS :

Apprentissage - Bilinguisme - Langage - Intégration sociale - Enfant.

UNE EXPÉRIENCE QUI PREND CORPS : LA LANGUE EN MOUVEMENTS

par Claire FABER-ANDRÉ

SUMMARY : Langage embodied : experience on the move.

The author shares her working experience with children in schools using positive discrimination. In those schools almost all children are migrants. The author has set up small language stimulation groups of 5 to 10 children ranging from age 2 1/2 to 14. Some of those children are 1st generation migrants. They have absolutely no knowledge of the language spoken in the host country. Others are children presenting a severe language delay and/or important communication difficulties.

The core approach originates in a method designed to teach language to deaf children (the verbo-tonal method set up by Guberina). The underlying principle is that someone learning a foreign language is, somehow and to some degree, deaf in the sense that he remains dependent on the phonological sieve of the mother tongue. The paper enhances the crucial role of hearing, body and prosody in language learning. The author has adapted two basic language techniques from her work with deaf children : "body rhythm" and "musical rhythm". To stimulate the development of children, the two techniques are used simultaneously : body rhythm involves global body movements in order to stimulate proper positioning of the speech organs. Conversely, musical rhythm focuses more particularly on rhythm and intonation.

To illustrate her point, the author describes a language stimulation session in detail.

She then discusses some assessment aspects and finally points out the connections between this activity and teaching. She explains the contribution of these sessions to the construction of a phonological awareness which is vital for the acquisition of reading and spelling skills.

KEY-WORDS :

Learning - Bilingualism - Language - Social and school integration - Child.

INTRODUCTION

J'ai travaillé pendant 27 ans comme thérapeute du langage pour les enfants, adolescents et jeunes adultes sourds. L'école et le centre dont je faisais partie pratiquait la méthode verbo-tonale mise au point par le professeur Petar Guberina*, linguiste (Institut de Phonétique de Zagreb). Cette méthode offrait une approche tout à fait originale de l'apprentissage de la langue aux personnes sourdes. Elle comprenait trois techniques indissociables : une logopédie spécifique basée sur l'exploitation du champ auditif optimal, le *rythme corporel* et le *rythme musical*.

Actuellement, je travaille (deux matinées par semaine) au sein d'écoles à discrimination positive dont la population scolaire est essentiellement composée d'enfants immigrés. J'y ai créé des petits groupes (5 à 10 enfants) de stimulation du langage dans lesquels j'accueille des enfants âgés de deux ans et demi à quatorze ans. Ces groupes peuvent se composer de primo-arrivants ne possédant aucune notion de notre langue, d'enfants accusant un gros retard de langage et même plus largement d'enfants en difficulté de communication. Les déficiences de ces deux dernières catégories d'enfants ont des origines très personnelles et nous orientons chacun d'entre eux, selon leur besoin et dans la mesure de nos possibilités, vers des remédiations plus adaptées à leurs difficultés spécifiques.

J'ai choisi d'ancrer ce travail de la langue dans le rythme corporel dans lequel j'incorpore des comptines du *rythme musical*.

FONDEMENTS THÉORIQUES

Du point de vue théorique, ce travail se fonde sur la méthodologie mise au point par Guberina.

1. L'adaptation de la méthode verbo-tonale

Guberina* va créer, à partir de la méthode d'apprentissage de la langue aux sourds, une méthode d'enseignement d'une langue étrangère (SGAV, structuro-globale audiovisuelle) fort de ce simple constat : *“Entre le sourd qui apprend sa langue maternelle et celui qui apprend une langue étrangère, il n'y a qu'une différence de degré : l'un et l'autre structurent l'audition selon leur propre système, l'un déterminé par des facteurs pathologiques, l'autre par le “crible” phonologique* de sa langue maternelle, lui-même issu d'un long processus de réduction des immenses possibilités discriminatoires*.* Ceci va constituer l'originalité de sa manière d'aborder l'apprentissage d'une langue étrangère*.

Le crible phonologique est le résultat d'un long processus d'élimination de tous les sons qui ne font pas sens dans le système linguistique de la langue maternelle*. Très tôt, les nouveau-nés sont physiologiquement *“capables de discriminer et de reproduire un nombre considérable de stimuli acoustiques mais il ne conserve cette faculté de discrimination que dans la mesure où elle est utile”**.

C'est la raison pour laquelle celui qui apprend une langue étrangère ne discrimine pas certains sons de cette langue lorsque ces sons n'existent pas dans sa langue maternelle ou qu'ils n'y sont pas pertinents. Dans une certaine mesure et d'une certaine manière lui aussi est sourd. Ainsi un phonème inconnu ne va pas être repéré comme tel mais bien comme le son de sa langue qui lui ressemble le plus. Un exemple connu de tous : de nombreux italiens remplacent le “u”, qui n'existe pas dans leur langue, par un “ou” (qui existe) et diront “mour” pour “mur”. L'exemple suivant illustre le cas de sons non pertinents dans la langue d'origine : les Espagnols confondent “z” avec “s” (ils perçoivent “poison” comme “poisson”). Pourtant ils savent prononcer “z” dans des mots comme *mismo, desde, rasgo*, mais ils n'en sont pas conscients car ces variantes sonores n'ont en espagnol aucune valeur distinctive*.

C'est l'audition qui conditionne l'articulation et la méthode d'apprentissage d'une langue étrangère mise au point par Guberina va travailler avant tout au niveau de la perception auditive et secondairement seulement au niveau de la phonation. Le principal organe de la phonation devient incontestablement *l'oreille*.

La prise en compte de l'existence universelle d'un crible phonologique régissant l'ap-

* Guberina P.1939

* Guberina P. 1965

* Troubetzkoï 1939, 1986

* Intravaia 2000, 40

* Guberina P. 1974; 1984

* Werker J.F. & Tees R.C. 1984; 1990

* Intravaia 2000, 47

* Renard 2002

prentissage d'une langue étrangère ou d'une langue seconde impose des changements dans la manière d'aborder cet apprentissage. La pratique est désormais soumise à une double évidence :

- l'inanité de répéter et de faire répéter plusieurs fois la même chose
- la nécessité *d'agir d'une part sur le modèle proposé et d'autre part sur les conditions de perception et de restitution des sons perçus par l'enfant.*

L'émetteur doit modifier son message en fonction des erreurs décelées et le récepteur doit être mis dans des conditions de réception qui affinent ses possibilités de perception et de restitution, non seulement par rapport au modèle entendu mais aussi par rapport à la perception qu'il a de ce qu'il produit lui-même. Il s'agit donc de travailler en profondeur la dynamique de la boucle audiophonatoire. Dynamique d'ajustement entre l'audition et la phonation qui opère à coups d'approximations successives et échappe à une analyse rationnelle.

La prosodie est un moyen très efficace d'agir à ce niveau. En effet, cette réduction progressive de la capacité de discriminer tous les phonèmes jusqu'à ne plus repérer que ceux constituant le système linguistique d'une langue déterminée, est intrinsèquement lié à la prosodie de cette langue.

La *prosodie* comprend essentiellement tout ce qui concerne l'intonation et le rythme et donc leurs composants fondamentaux que sont : hauteur, intensité, accent, durée... Ces éléments prosodiques précèdent l'articulation*. Ils seront indispensables à la structuration de la parole et à sa compréhension. Or, toute modification apportée à un ou plusieurs de ces éléments va jouer sur le timbre des phonèmes de la chaîne sonore et donc nuancer la manière dont ils sont perçus.

Les constituants prosodiques sont étroitement liés aux mouvements *corporels* du locuteur* : mimiques, attitude de tout le corps... Si l'on demande simplement à quelqu'un de se déplacer : "et maintenant tu viens ici" ou si on l'exige parce qu'on est très fâché, la différence de tension s'exprimera à travers le regard, l'expression du visage et l'attitude du corps tout entier ! L'importance primordiale de la prosodie dans l'élaboration d'un système linguistique éclate joyeusement dans des sketches d'imitateurs que nous entendrons (et verrons), par exemple, parler chinois alors qu'ils n'articulent aucun mot de cette langue. Si le rôle essentiel de la prosodie dans l'expression de l'affectivité et du sens n'échappe à personne, il est nécessaire d'insister sur le fait que "du point de vue phonétique, on peut dire que la prosodie constitue en quelque sorte la forme globale dans laquelle se moulent les phonèmes"*.

On comprendra dès lors davantage ce choix d'un travail de la langue à partir du rythme corporel et du rythme musical. Ces deux techniques faisant entre autre la part belle à la prosodie, l'une l'inscrivant à travers tout le corps et l'autre valorisant davantage la mélodie.

2. Le rythme corporel et le rythme musical

Le *rythme corporel* fait appel aux mouvements corporels globaux pour faciliter le placement et les mouvements des organes phonateurs. Les mouvements sont conçus en fonction de caractéristiques des phonèmes à émettre : ouverture ou fermeture, tension ou relâchement, brièveté ou longueur. Ils visent à sensibiliser l'enfant à ces caractéristiques et à lui faire prononcer les phonèmes sans qu'il doive réfléchir à la position de ses organes phonateurs.

En plus des qualités précitées, certains mouvements

- reprennent macroscopiquement un aspect caractéristique de l'articulation du phonème travaillé. A titre d'exemple, le mouvement du "K" en plus de ses qualités de brièveté et de tension, simule, en grand, le retrait de la langue. Enfin, ce même retrait est favorisé par une légère inclinaison de la tête en arrière.
- soulignent une caractéristique visuelle du phonème à émettre, par exemple la projection des lèvres en avant pour le "ch" (que l'on présente associé au "ou"). Le "ou" grâce à l'arrondissement et à la projection des lèvres vers l'avant facilite l'articula-

* Boysson-Bardies B. de 1996

* Guberina P. 1985

* Renard 2002. 15

tion du “CH”. Le “u” voyelle antérieure serait encore plus favorable mais il est majoritairement absent des langues des participants et le “ou”, même ignoré de la langue maternelle, s’acquiert plus aisément.

Il faut souligner que l’important est de mettre en évidence et de faire ressentir les caractéristiques fondamentales des phonèmes et donc qu’aucun mouvement n’est définitivement fixé mais doit s’adapter aux qualités kinesthésiques et aux possibilités motrices de l’enfant. Avec les petits, par exemple, on peut utiliser un support qui possède la caractéristique de base du phonème à produire.

De manière générale cette technique travaille beaucoup sur les contrastes et le rythme, notamment

- sur l’opposition son/ silence (sans silence pas de langage possible).
- sur l’induction silencieuse de sensations corporelles mettant en évidence, par ex. les caractéristiques opposées du son à travailler : en silence mettre tout le corps en état de tension avant de travailler un son relâché.
- sur l’induction silencieuse du rythme du mot ou de l’expression travaillée, en se dandinant, se balançant, dansant... : par ex. le pas de valse pour préparer “*qu’est-ce / que / c’est ?*”. Varier la place de l’accent et l’intonation selon le sens.

Quel que soit le son travaillé, il doit toujours être présenté comme un moyen *d’expression*, être chargé de *sens* : le “a”, par ex., pourra exprimer dès le départ joie, étonnement, rire, peur... en jouant simplement sur l’intonation et le rythme.

Pour les mots et encore davantage pour les phrases, on exécute un mouvement lié, global dans lequel on inclut éventuellement un mouvement de rappel du phonème qui présente une difficulté particulière. Il ne s’agit surtout pas de mettre bout à bout des mouvements correspondant aux différents phonèmes à émettre. C’est impossible si on veut respecter le rythme et l’intonation. On se retrouverait en contradiction profonde avec le but poursuivi.

La technique du *rythme musical* travaille plus spécifiquement le *rythme* et l’*intonation* en utilisant comme *matériau de base des syllabes* reprises dans des comptines afin d’imprégner l’enfant de la prosodie de la nouvelle langue et d’améliorer son articulation par un effet retour du rythme et de la mélodie. Il y a un effet d’entraînement, c’est un plaisir. Ce qui est à travailler est clairement cerné.

Ce travail du rythme et de l’intonation à partir de syllabes contribue beaucoup à l’élaboration progressive d’une conscience phonologique de la langue seconde. Délimiter les mots d’une phrase et les scinder en syllabes est une activité particulièrement difficile pour la plupart des élèves. Cela peut s’expliquer à la fois par des caractéristiques propres à la langue française et par des caractéristiques liées au système linguistique de la langue première. Contrairement à beaucoup d’autres langues l’accent tonique en français n’est pas très marqué et ne concerne pas chaque mot mais seulement la dernière syllabe d’un groupe rythmique. Y délimiter les mots n’est donc pas tâche aisée et ceci d’autant moins que le français utilise beaucoup les liaisons. Il se caractérise aussi par une relative égalité des syllabes et le maintien du timbre des voyelles quelle que soit leur place dans la chaîne phonétique. Cela rend le découpage en syllabes plus difficile. En portugais d’Europe, par ex., les voyelles atones sont à peine audibles. De même, de ce point de vue, les doubles consonnes offrent beaucoup de difficultés à bien des participants. Un seul exemple : les turcs ne débutent jamais un mot par une double consonne et pour arriver à prononcer un mot tel que “sport” ils introduiront une voyelle entre les deux consonnes et sport pourrait devenir par ex. “siport”. Nos voyelles nasales (absentes des langues des participants) posent également beaucoup de problèmes d’identification des syllabes d’un mot, car dans plusieurs langues, il n’existe pas de syllabes se terminant par une consonne. C’est, entre autre, le cas de nombreuses langues africaines. On peut comprendre dès lors la prononciation “ma-nger” de beaucoup d’Africains, l’association “ng” existant par ailleurs dans leur langue*.

La capacité de donner sens joue ici un rôle prépondérant pour lever les ambiguïtés

* Pierret 2002

d'une scission maladroite en mots ou en syllabes.

Les comptines s'accompagnent de mouvements et peuvent être visualisées par divers symbolismes : notation musicale, graphisme, blocs de couleur...

Deux éléments fondamentaux du rythme sont valorisés dans les comptines :

- La *pause* (ou intervalle) sans laquelle le rythme n'existe pas. C'est elle qui crée la structure rythmique en scindant le stimulus continu de base.
- L'*accent* : l'accentuation d'un élément d'une suite rythmique (en général, le premier ou le dernier), permet d'appréhender la structure comme un groupement, c'est à dire comme une forme prégnante, le groupement étant une caractéristique fondamentale de notre perception*. La répétition de ces groupements crée le rythme.

* Gestalt

De son côté, l'intonation qui dans la plupart des langues se manifeste par un paramètre auditif qu'on appelle la mélodie, est la marque première et nécessaire des langues. Elle sous-tend les groupes rythmiques en leur donnant vie.

En *rythme musical*, la mélodie et la parole sont travaillées en utilisant la voix chantée et la voix modulée. En voix modulée, on parle normalement mais on donne une importance exagérée aux différentes hauteurs des éléments de la parole.

Cette brève explication concernant le *rythme corporel* et le *rythme musical* permet, sans doute, de mieux saisir l'originalité du travail des rythmes phonétiques dans la méthode verbo-tonale et de ne pas confondre ce travail avec une *éducation rythmique*. Les bienfaits d'une éducation rythmique ne doivent plus être démontrés mais le ou les buts poursuivis sont différents. En effet, rien ne permet de penser que la capacité de battre un rythme avec les mains ou aux instruments, de le marcher, d'en comprendre une réalisation symbolique à caractère visuel, soit transférable à la parole. La méthode verbo-tonale préconise le travail du rythme, de la mélodie, de l'articulation, dans la situation qui sera celle de leur utilisation. L'instrument de la parole est la voix. Il s'agit donc de travailler d'emblée les paramètres de la parole avec l'instrument de leur réalisation, et non à travers des médiateurs tels que les instruments de musique par exemple. Tous les éléments de la parole : souffle, rythme, intonation, articulation... sont entraînés de manière intégrée, chacun influençant l'autre, tels que dans une situation réelle de communication.

LA PRATIQUE

Avant d'aborder ce point, je tiens à rappeler qu'il s'agit de petits groupes de stimulation du langage. Une activité qui voudrait ouvrir plus grand : les oreilles, le cœur et... la tête afin de faciliter l'accès des enfants à cette langue seconde vecteur de leur scolarité et de leur insertion sociale. Il n'y est donc pas question de supprimer tous les accents et toutes les erreurs (en supposant que cela soit souhaitable et possible ! ?) mais de favoriser un niveau de communication confortable, c'est-à-dire sans efforts exagérés d'expression ou d'écoute.

1. Déroulement d'une séance :

Tous les participants sont en cercle, en situation de communication.

1. *Mise en train très dynamique en rythme corporel* sur des syllabes. Mouvements simples.

2. *Travail en rythme corporel et rythme musical* des phonèmes choisis : ex. : é ⇔ è et le "s".

a) Travail en *rythme corporel* en incluant immédiatement une signification :

é ⇔ eh ! d'interpellation.

è ⇔ de répulsion, c'è sale...

Jouer sur toutes les intonations afin de multiplier les sens possibles. A cet égard, le choix du vocabulaire est très important, plutôt que d'accumuler les substantifs, on privilégiera tous les mots qui en articulant les éléments d'un lexique très restreint permettent de déployer les significations, d'exprimer une pensée, des sentiments, de soutenir des raisonnements, d'assouvir sa curiosité... Sont introduits et favorisés dès les

1^{ières} séances: les prépositions, les conjonctions, les pronoms personnels et interrogatifs, les auxiliaires, de petites expressions verbales... certains adverbes... Pour ces derniers, la priorité absolue est donnée à “ne... pas” qui double le potentiel linguistique.

A titre d'exemple, pour é / è, je joue avec “et”, “c'est”, “mais” et les pronoms personnels. Petits jeux à partir de “toi **et** moi”; “lui **et** elle”; “vous **et** moi”... “ Pas moi **mais** toi”, “pas lui **mais** eux”...

Travail du “s”, en *rythme corporel*.

Reprise: “c'est sale”. Associer ensuite à ce qu'ils connaissent déjà: c'est..., c'est...

b) Travail en R. *musical*. Ex. deux comptines: une pour le “è”, une pour le “s”.
(La syllabe accentuée est imprimée en gras.)

Pa ta ka Pa ta ka	to sa
Pa ta ka Pa ta kè	toto sa
Qu'est -ce que c'est ?	sa si
	toto si
	tous assis

Phonétiquement, dans la 1^{ère} comptine, il y a retrait progressif de la langue dans la bouche. Dans la 2^{ème}, la position articuloire du “s” est préparée par celle du “t” et la tension plus longue du “s” est mise en évidence par celle très brève du “t”.

1. Amplification de l'expression et / ou exercices d'audition pure

Amplifier: ex. Qu'est-ce que c'est ? Je ne \cup sais pas. Et toi ? Moi non plus. Tant pis ! Et toi ? Moi bien, c'est... (Le signe \cup représente la liaison.)

Audition: En rapport avec les phonèmes travaillés, je choisis des mots dans lesquels il faudra repérer le phonème exact sous peine de confusion de sens. Afin que tous les enfants se retrouvent à chance égale dans l'expression de ce qu'ils ont entendu, on choisit ensemble un geste qui va représenter chaque mot. Minimum trois mots que je prononce en me cachant le visage. Bien d'autres exercices sont possibles.

La séance se termine toujours sur un même petit rite de “fin”.

Au cours de ces séances *rythme corporel* et *rythme musical* sont indissociablement liés. Ils s'interpénètrent mutuellement. Une comptine incorporée au travers des mouvements corporels globaux l'illustre parfaitement. Ces deux techniques ont été décrites comme des interventions cloisonnées et successives uniquement pour des raisons de clarté de l'exposé. De même, l'amplification de l'expression peut rebondir sur n'importe quel élément travaillé en cours de séance et donc ne pas se retrouver nécessairement en fin de celle-ci.

2. La correction des erreurs

Les principes de correction sont ceux prônés par la verbo-tonale* mais leur réalisation bénéficie de l'apport du *rythme corporel* et du *rythme musical*. Si par exemple un “i” est prononcé “è”, on le présentera en le combinant à une consonne en général bien émise par les enfants et dont les qualités fondamentales peuvent entrer en synergie avec le “i”. Le “t” donne d'excellents résultats: il ne présente le plus souvent aucune difficulté pour les enfants, il est tendu et bref. Montés sur la pointe des pieds les enfants donnent des coups de poings vers le plafond et ouvre brusquement les mains en disant “ti” à chaque coup donné. Si cela ne suffit pas on peut émettre le “ti” en tapant les poings contre le mur ou dans les mains de plus en plus vite. La vitesse augmente la tension et entraîne les sons vers les aigus. On peut aussi s'accroupir et dans une détente brusque sauter en étendant les bras et les mains vers le haut tout en criant ti. Une fois le son bien ou mieux émis, on peut l'introduire dans une comptine qui aidera à stabiliser la correction. Comme :

* Intraivaia 2000

ta ta
ta ta **ti**
ta ta **tou**
tout **petit** ?

L'accent est posé sur la dernière syllabe pour préparer la question. Ceci afin de profiter de l'intonation ascendante du questionnement et de l'accent sur la dernière syllabe ; ces deux éléments favorisant une montée dans les aigus. On exagère les contrastes en jouant sur la voix modulée : "tout" émis dans le registre normal, "pe" dans les bases, "tit" très aigu. Lorsque le "s" n'offre pas de difficulté, il peut favoriser davantage l'émission du "i" car il est plus aigu et sa tension peut se maintenir ; ce qui permet de l'augmenter progressivement jusqu'à un paroxysme sur lequel est articulé le "i". Dans ce cas la compagne pourrait devenir :

so so
so **sisi**
so **sisa**
ça **aussi**

L'association de différents canaux sensoriels contribue beaucoup à la fixation du langage travaillé : associations auditives, kinesthésiques, visuelles... L'apprentissage ayant été en grande partie implicite, l'émission correcte d'un phonème a beaucoup plus de chance d'être stable.

3. Eléments d'évaluation

- La symbiose rythme corporel /rythme musical donne d'excellents résultats. L'effet d'entraînement est évident. D'une certaine manière les participants n'ont plus l'opportunité, ni le désir de réfléchir à "comment bien faire?". Le contexte libère des contraintes habituelles d'apprentissage d'une langue et rend disponible à *l'inattendu*, à *l'inentendu*. On n'est pas gêné, tout le monde bouge et parle en même temps et on est bien trop attentif à imiter les mouvements pour se soucier de la manière dont les autres les réalisent. Certains en oublient de se taire ! C'est ce qui m'a semblé être le cas d'une petite fille turque à l'origine de la création de ces groupes de langage. L'institutrice était très préoccupée par son mutisme. Elle n'avait jamais entendu la voix de la fillette et m'a demandé si je ne pouvais pas faire quelque chose. Cette petite fille étant très repliée sur elle-même, je n'ai pas voulu la singulariser et j'ai travaillé en même temps avec deux autres enfants "timides" en adaptant du *rythme corporel*. Après deux séances la fillette parlait en classe.
- Les enfants ont plus de chance d'échapper à un mécanisme de "raccrochage" à ce qu'ils connaissent déjà, à chercher des points de repère dans leur propre langue. Même s'ils rejoignent inconsciemment leurs habitudes phonologiques, l'approche est si étonnante et inclut tant de spontanéité que pour la plupart des enfants les deux langues ne se vivent plus comme rivales. Il ne s'agit plus de se corriger des "fautes" mais bien d'apprendre du "différent". Il n'est pas question d'abandonner mais bien de découvrir autre chose. Et la plupart des enfants sont curieux ! On acquiert sans obligation de perdre... J'ajouterais qu'étant donné la connotation culpabilisante du mot "faute" dans notre culture, j'utilise le terme "erreur" qui me paraît plus adéquat. L'erreur dans ce contexte se définit positivement : l'erreur comme droit à la réussite.
- Je suis convaincue que cette manière d'aborder la langue est aussi une chance de comprendre, sans que rien ne soit expliqué, qu'au-delà des différences, ils partagent un même type de difficulté. C'est la raison pour laquelle, lorsqu'ils sont un peu "apprivoisés" par le *rythme* et les *rythmes des séances*, je leur demande toujours s'ils connaissent la raison pour laquelle ils viennent chez moi, quitte à devoir réitérer ma ques-

tion lors de séances ultérieures pour ceux qui n'entendent encore rien en français. Il peut arriver, dans les groupes des aînés, qu'aux moments très brefs des corrections individuelles certains enfants se moquent d'autres. Dans ce cas, je n'hésite pas à expliquer l'origine des erreurs récurrentes. Lorsque les moqueurs se retrouveront à leur tour confrontés à leurs confusions, ils comprendront mieux ce qui est en jeu sans que je doive le faire remarquer. J'invite aussi les enfants à s'écouter mutuellement. Avec ceux qui ont acquis un bon niveau de compétence mais qui présentent encore des confusions pénalisantes pour les apprentissages en classe, je démarre parfois la séance en demandant : "qu'est-ce qui est encore difficile pour toi et que tu aimerais mieux dire ?".

- L'enseignante est à la fois partenaire et solidaire (à ne pas confondre avec un "copain, copain" déstructurant), et c'est là une autre source d'étonnement pour les enfants. Non seulement l'enseignante fait tout comme eux (elle saute, elle danse, elle fait semblant de pleurer, d'être en colère, d'avoir peur...) mais elle aussi est tributaire de son crible phonologique (déf. en 2.1) et doit affiner sa qualité d'écoute afin de mieux cerner l'origine des erreurs. Il est bon qu'elle soit au courant des systèmes d'erreurs liés à différentes langues tout en étant libre de tout a priori. A titre d'exemple, le "p" est plus souvent confondu avec t, k, m. qu'avec la sonore correspondante "b".

Cette nécessité conjointe de progresser en écoutant l'autre crée une relation d'apprentissage plus authentique qui encourage le désir de communiquer.

- Par ailleurs, un lien peut s'établir avec la classe dans différents domaines. C'est ainsi que certains enfants désireux de corriger l'articulation récalcitrante de l'un ou l'autre phonème apprécient que leur institutrice utilise parfois un mouvement de rappel du *rythme corporel* (mouvement discret mais très évocateur pour l'élève) pour les aider à se corriger. Cette petite collaboration fonctionne bien. J'essaie toujours qu'à l'un ou l'autre moment les institutrices aient l'occasion de participer à une séance et soient informées du type de travail accompli avec certains enfants de leur classe. En ce qui concerne le groupe des primo-arrivants les institutrices participent à toutes les séances de leurs élèves. Dans certaines écoles les institutrices de maternelle y participent également.
- Ce mode inhabituel d'aborder le langage au sein même de l'école a permis à certains enseignants d'envisager différemment les difficultés de leurs élèves à entrer dans une langue seconde qu'ils n'ont pas choisie. Comprendre qu'un enfant qui répète inlassablement la même erreur alors que vous réitérez patiemment, soigneusement, forçant même l'articulation, le mot piégé, ne le fait pas expressément mais n'entend pas ce qu'on lui demande, correspond parfois à un réel sentiment de soulagement des deux protagonistes. L'institutrice ne se sent plus incapable, découragée ou... provoquée et l'élève ne se sent plus coupable, idiot ou... révolté. J'utilise bien ici le mot "entendre" dans sa double acception "d'ouïr" et de "comprendre", car de part et d'autre, on n'y comprend rien et on risque bien de ne plus "s'entendre"! Il s'agit littéralement d'éviter bien des *malentendus*.
- Cette manière dynamique d'aborder l'apprentissage de la langue délivre (du moins dans le cadre d'une stimulation) de la question méthodologique de la priorité à donner au sens ou à la forme : serait-il possible de développer des compétences sémantiques et lexicales sans au préalable fournir aux signifiants du discours une qualité audio-phonatoire suffisante? En effet, que ce soit en rythme corporel ou en rythme musical, le phonème travaillé se retrouve toujours inclus dans une forme linguistique significative.

CONCLUSIONS

Cela fait plus de cinq ans que ces petits groupes de stimulation du langage fonctionnent. Comme en témoignent les quelques éléments d'évaluation proposés cette démarche me semble très positive. Ce constat personnel trouve un point d'appui objectif dans l'intérêt toujours croissant des enseignants et d'autres intervenants (logopèdes, psychologues, psychomotriciennes...) pour ce travail. Actuellement, certains d'entre eux m'ont très concrètement demandé d'être formés à cette approche.

A différents points de vue cette manière de découvrir une langue seconde me paraît aussi très porteuse comme *préparation à l'apprentissage de la lecture*, dans la mesure où cela peut constituer une aide au développement de la *conscience phonologique** et plus tard à la mise en place de l'orthographe. C'est ainsi que :

- Sur de simples syllabes, en variant les intonations, il est possible de créer, déjà chez les tout petits, des historiettes qui susciteront progressivement la notion de séquence, la capacité de créer du sens, la capacité d'anticiper...
- En variant uniquement la prosodie d'un seul mot et en l'accompagnant d'une mimique adéquate on suggère des contextes totalement différents et sollicite la fonction symbolique. Par exemple le "non" peut être celui du refus catégorique, de la stupéfaction, du questionnement, de la séduction, de la supplication... Suggérer ces différentes situations entraîne les enfants à une gymnastique mentale, à la suppléance mentale. Dès le départ ils éprouvent qu'aucun mot n'est enfermé dans la gangue d'une signification unique. La lecture n'est-elle pas aussi une vérification d'hypothèses ?
- Lire c'est pouvoir décomposer les phrases en mots et les mots en sons, mais c'est aussi pouvoir à partir des sons créer du sens. Il faut arriver à baliser ce qu'on entend. Dans les petits groupes de stimulation du langage nous travaillons dès le départ les syllabes dans le sens "consonne / voyelle" et l'inverse "voyelle / consonne" (ma / am), les doubles consonnes (pla) et le "r" au statut très particulier de grand nomade des mots et de compagnon privilégié de tant d'autres consonnes, s'offrant de surcroît le luxe de s'articuler en différents points. Le travail sur les sons est abordé dès la première séance avec le "ou" et le "oi" et débouche sur la mémorisation d'une petite comptine susceptible d'être reprise en classe. Le plus rapidement possible les voyelles nasales sont introduites. Tous ces éléments sont fondamentaux pour délimiter les mots dans une phrase et permettre leur découpage en syllabes, activité particulièrement difficile pour la plupart des élèves (comme relevé précédemment en 2. 2). La capacité de donner sens joue ici un rôle prépondérant pour lever les ambiguïtés d'une scission maladroite en mots ou en syllabes.
- Cette manière très dynamique d'aborder l'apprentissage de la langue délivre (du moins dans le cadre d'une stimulation) de la question méthodologique de la priorité à donner au sens ou à la forme : serait-il possible de développer des compétences sémantiques et lexicales sans au préalable fournir aux signifiants du discours une qualité audio-phonatoire suffisante ? En effet que ce soit en rythme corporel ou en rythme musical le phonème travaillé se retrouve toujours inclus dans une forme linguistique significative.
- Tout simplement dans le plaisir de jouer avec les mots et celui d'en découvrir de nouveaux. En rapport avec un phonème travaillé, les élèves apportent spontanément des mots récemment découverts en classe. Lorsqu'ils se trompent cela fait toujours un beau sujet de discussion. Certaines comptines peuvent être reprises en classe accompagnées de mouvements et être symbolisées diversement : notation musicale, graphisme, blocs de couleur... (comme signalé plus haut en 2. 2).
- Enfin, parler, se parler peut aider à désamorcer la violence potentielle ou active de certaines situations. A mon sens, les techniques utilisées, peuvent y contribuer de manière plus spécifique parce que les participants éprouvent la langue à travers le corps dont ils prennent mieux conscience grâce aux positions de départ, aux poussées, aux rebondissements sur la pointe des pieds, aux coups de poings donnés dans

* Lucchini 2002

l'espace, aux tapements de pieds... toutes ces actions réalisées en force ou en douceur ; mais aussi par l'attention accordée à la respiration, à la tension ou à la détente comme préparation silencieuse au travail d'un phonème.

Ils expérimentent qu'écouter est aussi important que parler si on veut communiquer.

Ils sont également confrontés à leurs limites personnelles : ce n'est pas "l'autre qui..." mais lui qui ne perçoit pas bien et doit faire un effort pour surmonter cette difficulté.

Pouvoir exprimer ses émotions est essentiel dans la gestion de l'agressivité. Cela peut se faire avec très peu de matériau linguistique. Des onomatopées suffisent à donner sens dès les premières séances. Nous introduisons de l'humour chaque fois que possible. Autant de situations langagières qui permettent de ne pas *coller* à la réalité.

BIBLIOGRAPHIE

- BENAMEUR, J. (1995) De la langue maternelle à la terre du langage. *Revue lire et savoir*, octobre, 4-13.
- BOYSSON- BARDIES, B., (de) (1999). *Comment la parole vient aux enfants*, Paris : Odile Jacob 289 p.
- GUBERINA, P., (1954). *Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes*. Zagreb: Epoha. (1993) Paris : Didier Érudition.
- GUBERINA, P., (1965). La méthode audio-visuelle structuro-globale. *Revue de Phonétique Appliquée*, 1, MONS.
- GUBERINA, P., (1974). La parole dans la méthode structuro-globale audio-visuelle. *Le Français dans le Monde*. 103, 49-54.
- GUBERINA, P., (1984). Les bases théoriques de la méthode AVSG (méthode Saint-Cloud – Zagreb) une linguistique de la parole, in *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*. CRÉDIF, HATIER. 85-99.
- GUBERINA, P., (1985). The role of the body in learning a foreign language, *RPA*, 73-74-75, 37-50.
- INTRAVALIA, P., (2000). *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*. Paris : Didier Érudition, 283 p.
- JAKEZ-HÉLIAS, P. (1975). *Le cheval d'orgueil*, coll. *Terre humaine*. Paris : Plon, 576 p.
- LUCCHINI, S., (2002). *L'apprentissage de la lecture en langue seconde. La formation d'une langue de référence chez les enfants d'origine immigrée*. Fernelmont : Editions Modulaires Européennes, 220 p.
- PIERRET, J.-M., (2002). *Phonétique corrective et contrastive du français*. Louvain-la-Neuve. Syllabus de cours.
- RENARD, R., (1971). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris : Didier
- RENARD, R., (2002). *Apprentissage d'une langue étrangère seconde. La phonétique verbo-tonale*. T.2. Bruxelles : De Boeck Université, 333 p.
- TROUBETZKOÏ, N.S., (1939) *Grundzüge der Phonologie*, Travaux du Cercle Linguistique de Prague, 7. Prague, 272 p. (1949 ; 1986). : Principes de phonologie, Paris : Klincksieck Traduction française de J. Cantineau.
- WERKER, J.F., & TEES, R.C., (1984) Cross-language speech perception : Evidence for perceptual reorganization during the first year of life, *Infant Behaviour and Development*, 7, 49-63.
- WERKER, J., (1990). The ontogeny of speech perception. In : Mattingly I.G. & Studdert-Kennedy (Eds), *Modularity and the motor theory of speech perception*. (pp. 91-109). Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum ass.

Mais on lira également avec grand intérêt :

- JOUSSE, M. (1974). *L'anthropologie du geste*, Paris : Gallimard, 416 p.

ANNEXE

Et pour finir ?

Parmi l'écheveau de compétences indispensables à l'acquisition d'une langue, aucune d'entre elles, aussi pertinente soit-elle, ne peut prétendre à une hégémonie quelconque dans l'acte de communiquer par la parole. Il y a là un en-jeu qui relève du mystère de toute expression en Je.

Je désire offrir cet espace final d'écriture à certains de ceux qui ont vécu ce passage obligatoire à une langue seconde :

Ce qui me plaît, avec mon grand-père, c'est que les mots dans sa bouche, jouent à saute-mouton, se cognent comme des billes et il y en a toujours quelques-uns qui font le même bruit à intervalles réguliers. Il n'y a pas beaucoup de gens qui parlent de cette façon autour de moi. Peut-être ne savent-ils pas ? Peut être n'ont-ils pas eu de grand-père... ?

Ce que je ne sais pas encore, et qu'il me dira plus tard, c'est qu'elles (les comptines) sont destinées à nous mettre la bouche en état de bien parler. Les enfants bredouillent volontiers. Les bruits qu'ils sortent ne sont que l'à-peu-près des sons. D'où vient que nos ancêtres illettrés ont imaginé ces exercices pour affirmer le parler de leurs enfants ? On dirait bien qu'ils en ont plus connu en pédagogie que les pédagogues professionnels.

Depuis les lèvres jusqu'au fond de la gorge, je serai prêt à tout exprimer...

Pierre Jacez-Hélias

*Accueillir les mots
que les bouches de nos mères
n'ont pas apprivoisés
dans les cours des maisons
Les laisser sourdre au secret
lents à découvrir
la juste ouverture
des lèvres
et du palais
la merveille rugueuse
des sons inconnus.*

Apprendre seuls
à
devenir orphelins
d'une langue
qui
mot à mot
laisse la place.

Jeanne Bénameur

