

Méthodes et modèles de l'apprentissage des langues anciennes, vivantes et construites, hier et aujourd'hui

édité par Francesca DELL'ORO



Cahiers du CLSL n° 62, 2020

Unil

UNIL | Université de Lausanne

UN CORPS ET LA COLLABORATION DES ARTS POUR INTERPRÉTER LES TEXTES LITTÉRAIRES : LA LEÇON DE QUINTILIEN

Jean-Rémi LAPAIRE

Université Bordeaux Montaigne (EA CLIMAS)

irlapaire@u-bordeaux-montaigne.fr

Résumé

Dans l'Institution Oratoire (env. 93) le rhéteur et pédagogue Quintilien (env. 30-env. 100) préconise la paraphrase, l'oralisation de textes d'auteurs, ainsi que le « concours de plusieurs arts » pour éduquer les jeunes élèves au maniement habile de la langue. Si la rhétorique classique a depuis longtemps déserté les programmes de formation scolaire, le retour de la « rhétoricité » devrait inciter les pédagogues actuels à réexaminer et à adapter certains préceptes anciens à l'enseignement des langues. Notre hypothèse est que l'orchestration d'actes vivants d'interprétation de textes écrits, engageant l'entier du corps apprenant, permet de créer de réels événements d'apprentissage. Nous présentons un dispositif de compression et d'interprétation par-corps de textes complexes qui débouche sur une appropriation performative du sens. À cette occasion, les métaphores corporelles du « geste », de la « posture » ou de la « démarche » pédagogiques se voient réinvesties de la part physique qui leur revient.

Mots-clés : interprétation, paraphrase, corporéité, métaphore, transposition intersémiotique

1. Introduction

La « lecture littéraire » pratiquée en milieu scolaire ou universitaire reste une activité interprétative très encadrée et ritualisée. À l'oral, les formats d'étude reconnus et valorisés par l'institution demeurent le cours (la leçon, la conférence), l'exposé, l'explication, la discussion. À l'écrit, la dissertation (l'article), le commentaire, les questions de lecture et de compréhension dominent encore très largement. À ces exercices correspondent des statuts (expert / non-expert) et des rôles (orateur / auditeur ; scripteur / lecteur ; maître du débat / participant), qui déterminent les codes comportementaux, la gestion de l'espace et l'activité vocale-kinésique des acteurs en salle de cours. Ainsi, seul le professeur (orateur expert) jouit d'une certaine liberté posturale, gestuelle et vocale. L'élève (auditeur-scripteur non expert) est normalement sommé de restreindre ses mouvements, de modérer sa parole et son expressivité.

Il s'agit là de la configuration par défaut de l'étude de la littérature en France, qui est censée encourager l'appréciation collective des œuvres, au lycée comme à l'université. Des pratiques plus implicatives, coopératives et appropriatives de la lecture littéraire existent néanmoins, qui se sont développées depuis les années 1970 en contrepoint des formats institués (Idt 1975, Canvat 2002, Hamon 2004, Lecavalier & Richard 2009, Dufays 2011, Dessolin 2019). Le dispositif que nous présentons ici fait partie de ces autres manières de procéder, qui doivent être conçues comme complémentaires et non rivales des bonnes pratiques. On y combine réécriture, « apprentissage par corps » (Faure 2000) et « resémiotisation » (O'Halloran, Tan & Wignell 2016), ce qui permet aux participants de poser des actes de compréhension plus entiers, plus collectifs et surtout plus engagés (Lapaire 2019).

Nous commencerons par décrire et caractériser succinctement la démarche d'interprétation de romans et d'essais que nous menons auprès de publics très variés (lycée, université, société civile, formation professionnelle). Nous démontrerons ensuite que cette approche translatrice et performative, qui fait collaborer les arts entre eux, et qui inclut des activités de réécriture, de mise en voix et en mouvement des textes, renoue avec des préceptes très anciens, formalisés par Quintilien (env. 30-env. 100). Nous terminerons en défendant l'idée que la création d'espaces d'étude critique augmentés, qui engagent le corps apprenant dans des actes vivants d'interprétation, doit encourager les éducateurs de toutes disciplines à réincorporer les métaphores mortes du « geste », de la « posture », de la « démarche » et des « espaces » d'enseignement-apprentissage.

2. Transformer et jouer

On trouvera dans les pages qui suivent une synthèse du dispositif que nous avons lancé en 2010, à destination de publics variés : fin de secondaire, université et formation enseignante. Nous renvoyons le lecteur à Lapaire (2018a, 2019), Lapaire & Duval (2017), Duval, Lapaire & Capron-Puozzo (2019) pour des descriptions plus précises des activités et des variantes, ainsi qu'une étude de la réception par les sujets.

Le travail entrepris en cours ou séminaire-atelier porte principalement sur des textes en anglais ou français, avec des incursions ponctuelles dans d'autres langues (allemand, espagnol, italien). Les intitulés des modules ou des ateliers

soulignent l'engagement corporel : *Literature in the flesh* (Littérature par-corps), *The choreography of speech* (Chorégraphies de la parole), *Performing language* (Jouer la langue), *Reading physical* (Lire avec ton corps).

Le premier moment du dispositif est celui de la lecture-réécriture (phase préparatoire). Il est situé en amont des séances de « corporage »¹. Il consiste à reformater et à « essentialiser » des textes littéraires complexes – principalement des essais autobiographiques² et des romans³ – en les compressant (coupures, élagages), en les simplifiant (syntaxe) et en les dramatisant (rédaction d'un script). Le passage d'une prose narrative complexe à un texte concis, facile à jouer ou à déclamer, permet d'organiser un travail grammatical très motivant. Avant de « jouer » avec son corps, on « joue » avec le temps, la personne, la voix, la syntaxe. L'ellipse, l'anaphore et la nominalisation sont les transformations les plus simples à opérer. Pour les élèves de faible niveau (à l'oral), la réduction de phrases complexes à des énoncés minimalistes, poétiques et authentiques est libératrice. Dans l'exemple ci-après (fig. 1), la syntaxe est simplifiée à l'extrême et la notion de « profusion d'obscurité » est structurellement rendue par l'itération du lexème *darkness*. (Le passage évoque la fermeture et la désertion d'une maison de vacances en Écosse, où séjournaient jadis les Ramsay et leurs amis.)

¹ Terme emprunté à Jousse (1974). Tous les liens internet cités dans cette contribution ont été contrôlés le 30 octobre 2020.

² Exemples d'essais littéraires (ou de textes assimilés) que nous avons travaillés avec des élèves de fin de secondaire, des étudiants de master, des éducateurs ou enseignants en formation : *A sketch of the past* (Woolf 1986 [1939]), essai autobiographique sur le rôle de l'enfance et du souvenir dans les décisions d'écriture adultes ; *The leaning tower* (Woolf 1947 [1940]) sur l'origine sociale et le regard changeant des auteurs britanniques à travers les âges ; *The summing up* (Somerset Maugham 1951 [1938]) sur la vision intime et cruelle de l'humanité que la médecine fournit au romancier ; nouvelle préface du roman *À rebours* (Huysmans 1920 [1884]) sur l'influence de l'état intérieur et des modes littéraires sur la composition d'un roman.

³ Exemple de romans (extraits ou texte intégral) soumis à un processus d'interprétation par-corps : *Jacob's room* (Woolf 1988 [1922]) ; *To the lighthouse* (Woolf 1977 [1927]) ; *Mrs Dalloway* (Woolf 2013 [1925]) ; *The waves* (Woolf 2000 [1931]) ; *À rebours* (Huysmans 1920 [1884]) ; *Claudine à l'école* (Colette 1902).

TEXTE ORIGINAL (ROMAN) – À LIRE
<i>One by one the lamps were all extinguished, except that Mr Carmichael, who liked to lie awake a little reading Virgil, kept his candle burning rather longer than the rest.</i>
<i>So with the lamps all put out, the moon sunk, and a thin rain drumming on the roof a downpouring of immense darkness began. Nothing, it seemed, could survive the flood, the profusion of darkness which, creeping in at keyholes and crevices, stole round window blinds, came into bedrooms [...] Nothing stirred in the drawing-room or in the dining room or on the staircase.</i>
TEXTE TRANSFORMÉ – À RECITER / JOUER (CHŒUR TRAGIQUE)
<i>One by one the lamps were extinguished</i>
<i>Darkness flooding in.</i>
<i>Darkness in the drawing room.</i>
<i>Darkness in the staircase.</i>
<i>Darkness in the bedrooms.</i>
<i>Darkness.</i>

Figure 1 : Exemple de compression-essentialisation d'un texte complexe (extrait) To the lighthouse (Woolf 1977 [1927]), Partie 2.

Le second moment est celui de l'action corporelle (phase productive). Il consiste à jouer physiquement le texte abrégé et transformé. Dans une configuration idéale, cette étape performative implique des danseurs et des acteurs professionnels invités. Après les échauffements, les sujets se répartissent en sous-groupes pour formuler leur compréhension individuelle du texte, s'accorder sur ce qu'ils ou elles jugent essentiel et enfin pour négocier une appropriation performative du sens, en visant toujours la clarté et la sobriété de l'expression. Le terme-clé est ici *représentation*, pris à la fois dans son sens *cognitif* (l'image qu'on se fait de quelque chose, le sens qu'on lui attribue) et *performatif* (le spectacle qu'on en donne). Concrètement, le travail se concentre sur la vocalisation, la mise

en espace et en mouvements. Les procédés les plus courants sont l'ensemble⁴, le tableau dynamique⁵ et l'enchaînement de courtes scènes. En fin de séance, un « grand final » est donné, récapitulant tout le travail accompli (fig. 2). Diverses versions peuvent alors être exécutées du même texte : vocalité simple (récitation), action kinésique (chorégraphie), combinaisons vocales-gestuelles. Normalement, les acteurs ou actrices prennent en charge leur propre parole, mais il est aussi possible de déléguer celle-ci à un récitant.



Figure 2 : Atelier de formation enseignante, HEP Vaud, Suisse 15 décembre 2016.
Percevoir les échos lointains dans la « Cathédrale de l'enfance ».

Le troisième et dernier moment est autoréflexif (phase de séparation). Il consiste à consigner une trace écrite de ce qui a été vécu et ressenti dans un carnet de création ou un journal de bord dont les entrées sont libres ou guidées. Selon l'inspiration et le niveau de l'apprenant, l'évocation peut prendre la forme de paragraphes rédigés (en style académique), de prose en vers libre, ou de collage surréaliste.

Il est important de souligner que lorsqu'on joue corporellement sa compréhension d'un texte, le processus d'interprétation s'étend au-delà de la seule intellection. Les trois dimensions présentes dans la définition même du mot sont activées :

⁴ Tous les participants occupent l'espace scénique en même temps. Les sujets peuvent être isolés ou travailler en duos, trios, etc. L'action est collective, mais comme dans une chorale ou un corps de ballet, les interventions se font de manière synchrone ou décalée, selon les moments.

⁵ Un groupe de 3 à 6 personnes prend place dans l'espace et mime une scène comme si celle-ci allait être peinte ou photographiée. Il est possible d'alterner modes statique et dynamique, muet et parlant. La technique du tableau dynamique, en pédagogie du théâtre ou des langues, est inspirée du tableau vivant, genre très répandu au XIX^e, dans lequel des acteurs reproduisaient sur scène des tableaux célèbres ou des événements historiques.

- la compréhension : « interpréter » au sens de « dégager le sens d'une chose » ;
- la performance artistique : « interpréter » au sens « d'exécuter une œuvre » ;
- la translation : « interpréter » au sens de « traduire dans un autre système ».

Ces trois facettes de l'interprétation constituent ce que nous appelons le « potentiel interprétatif » des sujets. On note avec intérêt qu'on interprète le plus souvent pour le bénéfice de l'autre : faire découvrir ou comprendre, rendre accessible. L'interprète est par nature un médiateur tourné vers autrui. Le dispositif que nous proposons exploite ce potentiel interprétatif et altruiste : il associe l'interprétation-compréhension d'un texte (qui est une tentative d'objectivation), l'interprétation-performance (qui autorise davantage l'expression de la subjectivité) et l'interprétation-traduction (qui modifie la sémiologie pour faire comprendre).

Un mot mérite d'être dit au sujet du processus de traduction (translation). Dans la typologie de Jakobson (1959 : 233), celle-ci peut-être « intralinguale » (on reste à l'intérieur de la même langue mais on reformule), « interlinguale » (on va vers une autre langue) ou « intersémiotique » (on change de modalité expressive). Dans tous les cas, on s'engage à respecter les contenus, mais on procède à une « resémiotisation » (O'Halloran, Tan & Wignell 2016) puisqu'on ajuste, on modifie ou on diversifie la sémiologie première. Or la capacité à resémiotiser est constitutive de la cognition et de l'expression humaines. Elle est le fondement même de la créativité artistique. Un récit oral (profane, religieux) peut ainsi devenir un texte écrit, qui à son tour peut être resémiotisé en peinture, en ballet, en composition musicale. Ce processus de transposition (« traduction intersémiotique » chez Jakobson) s'accompagne nécessairement d'une réinterprétation de l'objet culturel premier, dans le triple sens que nous avons dégagé : cognitif (comprendre autrement), performatif (exécuter autrement) et traductologique (communiquer avec d'autres signes). Le résultat, nous l'avons constaté, est une compréhension engagée, active et augmentée de textes initialement perçus comme « difficiles », voire rébarbatifs.

3. Revisiter l'*Institution oratoire* de Quintilien

La rhétorique – qu'on définira simplement comme « l'art de produire et d'analyser les discours » (Pernot 2011 : vi) – est présente en Europe depuis l'Antiquité. Elle a exercé une influence considérable sur la conception et l'organisation de l'éducation des élites en Occident, avant de connaître un processus de « disqualification » graduel aux XVIII^e et XIX^e siècles, qui a mené à son « élimination (quasi complète) de l'enseignement et de la culture » (Compagnon 1999 : 1261). Cependant, on a pu assister à sa « résurrection » partielle au milieu du XX^e et à une reconnaissance de son utilité, sous de nouvelles formes.

La rhétorique [...] semble avoir reconquis le prestige théorique et la pertinence pratique qui avaient été les siens depuis vingt-cinq siècles, au point qu'il peut même parfois sembler que nous habitions de nouveau l'« Empire » rhétorique, plus puissant encore qu'à Athènes ou à Rome. « Tout est rhétorique » : cela paraît l'adage du monde moderne [...]. Mais cette rhétorique ressuscitée n'est plus exactement celle de la tradition classique, elle ne dépend pas d'une doctrine unifiée, et on doit parfois se demander si elle a plus que le nom en commun avec la rhétorique classique, si notre époque n'est pas davantage une époque rhétorique plutôt qu'une époque de la rhétorique. Cette nouvelle rhétorique, ou « rhétoricité » générale – un tel néologisme permettant de distinguer une rhétorique fondamentale d'une rhétorique instrumentale –, s'impose comme la condition du discours, ou même de l'existence, dans le monde moderne ou postmoderne, plutôt que comme une institution particulière, un code et des règles de production spéciales (Compagnon 1999 : 1262-1263).

Le succès inattendu rencontré par le film documentaire de Stéphane de Freitas et Ladj Ly, *À voix haute – La force de la parole* (2016), confirme que notre époque a développé un goût prononcé pour la « rhétoricité ». La caméra suit un groupe d'étudiants de l'Université de Paris 8 Saint Denis se formant à l'art oratoire sous l'égide de Bertrand Périer, avocat au barreau de Paris. Il s'agit de les préparer à un concours d'éloquence qui désignera le « meilleur orateur du 93 » (un département du nord de Paris concentrant les zones d'éducation prioritaires). Le message implicite est que pour combattre à armes égales avec les élites urbaines – notamment parisiennes – les étudiants issus de zones et de milieux moins favorisés, doivent apprendre à contrôler leur corps, leur voix et à maîtriser les ressorts de la parole publique. L'enjeu, on l'a saisi, est autant de convaincre que de projeter une image valorisante de soi, de « s'exprimer » (*express*) que

« d'impressionner » (*impress*), de « donner » (*give*) que de « laisser entendre » (*give off*), pour reprendre l'analyse et la terminologie de Goffman (1959 : 2) dans *The presentation of self in everyday life*⁶.

Un autre indice de la « résurrection » de la rhétorique dans la société contemporaine est l'instauration d'un « grand oral terminal » au baccalauréat du secondaire, dès 2021, en France. Un *Plan national de formation* (PNF) a ainsi été mis en place, solennellement inauguré par un grand séminaire national (9-10 mai 2019) porté par le ministère de l'Éducation. L'institution, qui jusqu'ici se souciait peu de travailler l'éloquence au lycée, formule « la problématique et les enjeux » en ces termes :

La maîtrise de la parole et de l'expression est [...] une composante nécessaire de la formation de l'élève comme sujet [...]. [...] c'est aussi une condition essentielle pour l'avenir universitaire et professionnel des jeunes comme pour leur formation citoyenne. [...] Une parole juste, soucieuse de l'autre et de sa propre singularité, expression d'une culture étayée et bien appropriée, nécessite un apprentissage et une formation pour développer la confiance en soi et la capacité à interagir avec les autres [...].⁷

Dans sa note explicative de la nouvelle épreuve⁸, le ministre va jusqu'à qualifier « l'aisance à l'oral » de « marqueur social ». C'est un aveu troublant mais juste, un non-dit qui mérite assurément d'être dit. Dès lors, tout enseignement rhétorique permettant de travailler les règles et procédés articulatoires de la parole orale devient un art libérateur et rédempteur, qui sert l'ambition républicaine officielle de « l'égalité des chances » et de la mobilité

⁶ « The individual will have to act so that he intentionally or unintentionally *expresses* himself, and the others will in turn have to be *impressed* in some way by him. The expressiveness of the individual (and therefore the capacity to give impressions) appears to involve two radically different kinds of sign activity : the impression that he *gives*, and the expression that he *gives off* » (Goffman 1959 : 2, souligné dans l'original).

⁷ Présentation officielle du séminaire national de professionnalisation des acteurs, « La prise en compte de l'oral au lycée. Travailler les compétences orales avec les élèves », Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Académie de Paris, 6-7 avril 2019. Textes et vidéos consultables sur le site institutionnel Eduscol : <https://eduscol.education.fr/cid140653/la-prise-en-compte-de-l-oral-au-lycee-travailler-les-competences-orales-avec-les-eleves.html>.

⁸ Une note d'information du ministre de l'éducation français, Jean-Michel Blanquer, en date du 11 juin 2019, présente la nouvelle épreuve en ces termes : « Savoir s'exprimer dans un français correct est essentiel pour les études, pour la vie personnelle et professionnelle. Parce que l'aisance à l'oral constitue un marqueur social, il convient justement d'offrir à tous les élèves l'acquisition de cette compétence. L'épreuve orale repose sur la présentation d'un projet préparé [...] par l'élève (dès l'année précédente). [Elle] se déroule en deux parties : la présentation du projet, adossé à un ou deux enseignements de spécialité choisis par l'élève et un échange à partir de ce projet. »

sociale. Du jour au lendemain, l'apprentissage de l'éloquence, qui jusqu'ici était délaissé par un système d'enseignement massifié, devient un devoir d'instruction publique, à une échelle défiant la raison. Même si l'exercice permettant d'évaluer les performances oratoires s'annonce sage (un exposé) et peu contradictoire (malgré l'échange avec le jury), même s'il est permis de douter du pouvoir radicalement transformatif de cette épreuve, force est de reconnaître qu'un climat favorable à l'oralité, à la « présentation de soi », à l'exposition publique de son corps parlant est enfin institué en France, ce qui confère davantage d'actualité et de légitimité aux recherches des praticiens européens en *performative language pedagogy* ou *drama-based language teaching* (O'Neill 1995, Tselikas 1999, Fonio 2013, Schewe 2013, Lapaire 2014, Ollivier 2015, Aden 2017, Eschenauer 2018, Piazzoli 2018).

Un climat favorable au renouveau de l'art oratoire étant institué, il semble utile de réexaminer certains écrits des grands rhéteurs. C'est ici que Marcus Fabius Quintilianus (env. 30-env. 100) entre en scène, si l'on peut dire. Pédagogue latin né à Calagurris Nassica (aujourd'hui Calahorra, Espagne) dans la province romaine de Tarraconaise, fondateur à Rome d'une école de rhétorique (en 69, à la demande de Vespasien), Quintilien est connu en Occident pour son traité magistral d'éducation en 12 volumes, *De institutione oratoria* (*l'Institution oratoire*), qui fut sans doute composé dans les années 92-95. Comme le note avec justesse Bloomer (2011 : 111), Quintilien conçoit l'enfant comme un véritable sujet apprenant (*learning subject*) dont l'éducation se fait par une succession graduée de « rencontres » (*encounters*) avec des textes, qu'il apprend à « interpréter » et à « exprimer », corporellement et intellectuellement :

The training of the child is a well-directed encounter with, and gradual approximation, to text [...]. While detailing the child's progress in increasingly sophisticated interpretative and expressive skills, Quintilian understands the child's growing capacities or even the evolution of his subjectivity as a kind of textualization. The child's development becomes assimilated with the texts he reads, recites, annotates, and composes in a graduated and supervised routine (Bloomer 2011 : 111).

Dans le présent article, notre attention se portera essentiellement sur les deux premiers livres de *l'Institution oratoire*, qui abordent des points cruciaux pour notre pratique : les vertus éducatives de la réécriture de grands textes

(« paraphrase »), la contribution des arts à l'éducation de la parole, enfin l'importance capitale du « débit » et du « geste » à l'oral, et enfin la mémorisation.

Quintilien prône une pédagogie qui encourage l'émulation entre pairs (I, 2). Il insiste sur l'importance de la « détente » et « le goût du jeu » (I, 3)⁹. Ce sont là des éléments que les intervenants professionnels des séminaires-ateliers que nous organisons cultivent, notamment Oliver Borowski (Lapaire 2018a, 2019) qui résume cela par la formule « theatre is play » (« le théâtre, ça se joue » [c'est du jeu]). Dans chacune de ses interventions, il rappelle à juste titre que le mot utilisé en anglais pour désigner une « pièce de théâtre » est le même que celui qui désigne le « jeu » en général (*play*). En français, on dit aussi « jouer une pièce » et on parle volontiers de « jeu théâtral » pour évoquer la performance des acteurs. La notion de « jeu » est intéressante pour un praticien comme Borowski, car elle combine à la fois l'idée de cadrage (il y a des règles à respecter), de plaisir (il est agréable et stimulant de jouer), d'engagement global de la personne (on se donne tout entier) et de relation au groupe (on joue avec les autres).

Quintilien divise l'étude de la « grammaire » en deux volets, qu'il juge indissociables (Livre I, 4, 2) : la « correction de l'expression orale » et « le commentaire des poètes ». Le professeur de « grammaire » aborde à la fois « la technique de l'expression » (ou « méthodique ») et « l'explication des auteurs » (ou « historique ») (Livre I, 9, 1). Le mot « technique » ne doit pas tromper : la perspective ici défendue n'est pas mécaniste. Le but que poursuit Quintilien n'est pas de décortiquer des formes et d'énoncer des règles mais « d'aiguiser » l'intelligence, car étudier les usages du langage au travers de textes doit permettre « d'exercer l'érudition et la science les plus profondes » (Livre I, 4, 6). Mieux, cette étude doit être intégrative, en associant écriture et oralité, forme et contenu. C'est pourquoi Quintilien recommande d'interpréter vocalement les textes écrits, ce qui doit permettre au sujet de s'engager dans des actes de compréhension multimodaux, unissant corps et esprit. Autrement dit, lire avec intelligence ce qu'on s'apprête à étudier, c'est déjà faire physiquement acte d'intelligence, par stimulation réciproque des sphères sensorielle et intellectuelle. Quintilien déclare ainsi : « L'art d'écrire est lié avec l'art de parler et le commentaire implique

⁹ Quintilien prône par ailleurs un respect total du corps de l'élève. Il rejette toute forme de violence physique parce que « honteuse [...] et vraiment injurieuse » (Livre I, 3, 14), et ne générant de toute façon qu'un « endurcissement » préjudiciable à l'apprentissage. Toutes les traductions du texte de Quintilien sont de J. Cousin.

d'abord une lecture sans faute et, dans tous ces exercices, intervient le sens critique » (Livre I, 4, 3). Il en résulte que tout travail sur la forme (syntaxe, vocabulaire, mais aussi articulation des sons) est aussi un travail de compréhension. C'est le fondement même d'un atelier de rhétorique, et, dirons-nous, de tout travail corporel réalisé en atelier autour de textes en langue maternelle ou seconde.

Pour Quintilien, le résultat d'un travail associant lecture et oralité, vocalité et intellection, doit pouvoir être manifesté (comme au théâtre) par une expression possédant « trois qualités » majeures : « correction, clarté, élégance » (Livre I, 5, 1). La « clarté » est à nos yeux la propriété la plus intéressante, car c'est elle qui réalise le mieux l'union entre le son et le sens, la sphère sensori-motrice et la sphère intellectuelle.

Nous en arrivons maintenant aux quatre principes formulés par Quintilien que nous avons intégrés à notre propre dispositif « transformer et jouer » (tel que décrit dans la partie précédente). Un bref examen suffira à en établir la pertinence.

3.1 Cultiver les vertus éducatives de la « paraphrase »

Dans notre système éducatif, la « paraphrase » est considérée comme l'un des défauts de méthode les plus graves de l'analyse textuelle, le piège par excellence à éviter dans tout commentaire oral ou écrit. Plus généralement en éducation générale (par opposition à artistique, physique ou technologique), on se tient à distance des activités d'imitation. Celles-ci sont présumées stériles (car non-créatives), voire nocives (car apparentées au plagiat). Pourtant, le triple processus de perception, d'imitation et d'intériorisation des formes externes participe de plein droit à l'appropriation du langage (Tomasello 2000) et plus généralement à la construction de la connaissance du monde (Jousse 1974, Gebauer & Wulf 1998). Nous nous rangeons donc à côté de Quintilien dans sa défense de la paraphrase comme méthode d'appropriation de la langue et de ses usages.

Quintilien donne l'exemple d'un travail sur les *Fables* d'Ésope, qu'il exploite à la fois pour enrichir l'expression (en invitant les élèves à développer des variations lexicales, syntaxiques ou stylistiques) et pour enseigner l'art du « dépouillement » :

Les élèves auront tout d'abord à rompre les vers, ensuite à remplacer les mots par des équivalents, puis à procéder à une paraphrase. Il leur est permis d'abrégé ou d'embellir ici ou là, tout en respectant la pensée du poète [...] L'élève qui aura traité (cet exercice) convenablement sera capable d'apprendre quoi que ce soit (Quintilien, *L'institution oratoire*, Livre I, 9, 3-4).

Notre propre expérience des usages de la paraphrase dans l'enseignement des langues vivantes étrangères le confirme. En orchestrant des activités de *recyclage* et de *réécriture* de textes (en langue professionnelle ou littéraire), nous obtenons un engagement, une confiance et une aisance accrue dans les tâches d'expression (écrite, orale), avec le bénéfice d'une authenticité plus grande de l'expression. On trouvera dans deux articles détaillés (Lapaire 2018a, 2019) une liste de procédés linguistiques que nous appliquons pour abrégé, simplifier et adapter à la scène des textes de fiction longs et complexes de Virginia Woolf (1882-1941), en restant fidèle au lexique, à l'imbrication des voix narratives et aux procédés stylistiques caractéristiques de son écriture. Nous procédons ainsi à la réduction des déterminations des noyaux nominaux, au réagencement des modificateurs, à des réajustements de la personne et des temps grammaticaux, à une redistribution des modes de représentation verbaux, nominaux et adjectivaux. Enfin et surtout, nous procédons au repérage et à la réutilisation des patrons structuraux-clés (*patterns*) qui, pour nous, confèrent une manière « d'identité syntaxique » aux narrateurs.

Nous voulons aussi témoigner dans ces pages de la sobriété du script et de la beauté de la performance vocale-gestuelle que nous avons obtenues à deux reprises, en français langue maternelle ou étrangère, autour du chapitre d'ouverture du roman de Sidonie-Gabrielle Colette (1873-1954), *Claudine à l'école* (1902) : une première fois à la Médiathèque de Narbonne, auprès d'un public majoritairement composé d'éducateurs et de médiateurs francophones intervenant auprès de populations fragiles d'Occitanie,¹⁰ puis à l'Université Grenoble Alpes, lors d'une *master class*¹¹ que nous avons donnée à un groupe de chercheurs et de praticiens en langues, originaires d'Italie, d'Allemagne, des Îles Britanniques, des Pays-Bas, de Scandinavie et d'Europe centrale.

¹⁰ Jean-Rémi Lapaire. « Habiter la langue avec son corps sensible et scripteur ». Atelier donné pour la Caravane des 10 mots d'Occitanie, la Boutique d'écriture de Montpellier et la DRAC Occitanie, Médiathèque du Grand Narbonne, 28 mars 2019.

¹¹ Jean-Rémi Lapaire. « Des mots écrits aux paroles jouées : lire, compresser, exprimer ». Atelier donné en français à l'Université d'été « The role of drama in higher and adult language education : teacher training and the challenges of inclusion », Université Grenoble Alpes, 22-26 juillet 2019.

Le texte original de Colette est prédécoupé en une douzaine de blocs, correspondant aux articulations thématiques ou dramatiques du texte. Chacun de ces blocs est résumé par un mot ou une phrase-clé : identité – le village natal – les bois adorés – démolition de la vieille école – isolement social mais attachement aux lieux – les grandes amies – la nouvelle institutrice – fascination lesbienne – le subterfuge – la leçon d’anglais (I) – connivence – la leçon d’anglais (II). En binômes ou trinômes, on isole les mots ou énoncés qu’on juge saillants, en toute subjectivité. On négocie et on se prépare à expliquer plus tard, au groupe entier, pourquoi on a retenu ceci et exclu cela. On garde, on coupe, on paraphrase. Dans l’exemple ci-après, les cinq premiers blocs thématiques, d’un total de 1646 mots, ont été ramenés à 175 mots. Dans l’une des performances finales, cette même réduction sera abrégée (termes indiqués en gras), avec un effet plus saisissant encore (32 mots) :

[1] Je m’appelle **Claudine**, j’habite Montigny. [2] **Montigny**, c’est **un village, pas très joli**, c’est pas une ville. Pourtant je l’adore. [3] Mais ce que je préfère, c’est **les bois**, les bois profonds qui ondulent jusque là-bas. Le jour où je devrai les quitter, j’aurai un gros chagrin. **Je les aime**, ces bois ! Je m’y sens seule et délicieusement tranquille. Un peu anxieuse, quand même...

[4] **Mon école**. Ma vieille école, délabrée, malsaine mais si amusante ! L’**odeur des classes** après l’étude du matin... Des filles d’épicier, de cultivateurs, de gendarmes, d’ouvriers. Un milieu étrange. Et tout ça assez mal lavé ! **Aucune fille de mon espèce. Mais je reste**. Pourquoi ? Parce que je ne veux pas quitter Montigny.

[5] J’ai des camarades quand même. **Claire**. Mais aussi la grande **Anaïs** qui a une mémoire prodigieuse, **les deux sœurs Jaubert** qui m’agacent avec leurs jolies écritures et **Marie** qui est peu avancée pour son âge mais si gaie ! Nous formons une petite clique¹² enviée. Le reste, à nos yeux, c’est la lie, c’est le vil peuple ! (Adapté de *Claudine à l’école*, Colette 1902)

Malgré les troncations, les morceaux mis bout à bout produisent un savant collage, d’une étonnante lisibilité et d’une fidélité manifeste. On lit, on mémorise dans l’instant ce qui peut l’être, on chorégraphie une courte séquence gestuelle destinée à valeur de « traduction intersémiotique ». Puis on exécute une série de tableaux dynamiques en distinguant trois modes articulatoires du script : (mode 1) texte lu ou récité (en totalité ou tronqué, avec ou sans mouvements expressifs

¹² « Pléiade » dans l’original.

du regard et de la tête) ; (mode 2) scène gestuelle sobrement exécutée sans paroles ; (mode 3) séquence gestuelle exécutée avec accentuations et variations, complétées par des bribes de vocalisation (mots ou fragments isolés en gras).

Durant la performance collective, l'enseignant se comporte en chef d'orchestre. Il définit l'ordre de passage (séquentiel ou aléatoire), donne les départs et assigne les modes d'exécution (1, 2 ou 3). La fonction de chef peut être déléguée en cours de séance. Chaque groupe porte un numéro (déterminé par l'ordre des « blocs » dans le texte original) et se positionne dans l'espace comme le feraient les musiciens d'un pupitre. Une première exécution de l'ensemble permet à chaque binôme ou trinôme d'enchaîner rapidement les trois modes. Durant le second tour, chaque groupe exécute son morceau dans le mode assigné par le chef, exprimé gestuellement. Enfin, la troisième et dernière exécution permet aux groupes d'entrer graduellement en scène, d'alterner entre figement et jeu continu, de se superposer les uns aux autres, en variant les modes. L'émotion du groupe est palpable, la beauté de ce grand tableau vivant très prenante. Démonstration vient d'être faite que la « paraphrase », qu'on imaginait stérile, peut devenir un vecteur de création et d'engagement puissant.

3.2 Orchestrer le « concours de plusieurs arts »

Dans son traité d'éducation, Quintilien se fait l'apôtre de la pluridisciplinarité et de la formation par les arts. Ce positionnement très marqué en faveur d'une pédagogie décloisonnée et collaborative ne peut que parler aux éducateurs actuels, qui, tout en restant attachés aux spécificités disciplinaires, savent qu'il peut être utile et motivant de « passer par d'autres sujets » (*L'Institution oratoire*, I, 10). S'appuyant sur l'observation du monde animal, Quintilien file la métaphore du miel de la connaissance. Les disciplines sont assimilées à autant de nectars associables, mineurs ou majeurs, qu'importe, puisque c'est de leur association que jaillit la « force » heuristique :

Ne voyons-nous pas des insectes, qui ne sont pas doués du langage articulé, produire, avec différentes espèces de fleurs et de sucres, du miel, dont les méthodes humaines ne peuvent imiter la saveur ? Allons-nous dès lors nous étonner que l'art du discours, le plus beau don que la Providence a fait à l'homme, ait besoin du concours de plusieurs arts qui [...] lui apportent [...] une force latente et font sentir leur secrète présence ? (Livre I, 10, 7).

Dans le cas précis de l'éducation à l'oralité, Quintilien prône la musique (le chant). « Le plus ancien des arts libéraux » (Livre I, 10), écrit-il, « adoucit les esprits frustes et grossiers », « aide à supporter les fatigues », tout en ayant la propriété remarquable « d'enflammer au combat » toute une armée. Pour l'orateur, la musique présente des « avantages particuliers », car elle a « deux rythmes distincts, l'un pour la voix et l'autre pour le corps ». Le chant, notamment, permet de sensibiliser l'élève au rôle du « geste », de « la disposition des mots » et des « inflexions de la voix », qui s'avèrent autant d'éléments essentiels dans la parole publique (pour persuader, émouvoir, indigner, *etc.*). Quintilien ajoute :

Les mouvements du corps doivent être adaptés et harmonieux – c'est ce que les Grecs appellent « eurythmie » ; c'est une chose indispensable, qui ne peut être donnée que par la musique ; ce n'est pas la moindre partie de l'action oratoire (Livre I, 10, 26).

Parmi les diverses disciplines convoquées pour former les jeunes personnes à l'art oratoire, Quintilien cite « la mathématique », car, rappelle-t-il, « la connaissance des nombres est nécessaire à l'orateur » (Livre I, 10, 35). Cette science enseigne mieux qu'aucune autre le sens de « l'ordre » et de la « démonstration ».

Malgré l'apport de la musique (dispositions spatiales empruntées aux formations orchestrales, travail en pupitres) et des arts plastiques (principe du tableau), nous n'avons pas sollicité les mêmes collaborations, mais nous avons fait nôtre le principe fondamental du « concours de plusieurs arts » (Livre I, 10, 7) dans les dispositifs d'interprétation par-corps que nous avons construits en littérature (Lapaire & Duval 2017) comme en grammaire et en pragmatique (Lapaire 2018a). Nous avons sollicité des artistes issus des arts du spectacle¹³, avec qui nous avons pu réinjecter la part de corps, de perception, de mouvement et d'espace physiques qui reviennent de plein droit aux notions « d'espace de travail », de « posture / démarche d'apprentissage » ou de « geste pédagogique » (examinés dans notre quatrième et dernière partie). Ce « repositionnement » nous a paru non seulement souhaitable mais nécessaire, face aux corps désengagés et à

¹³ En danse : Jean Masse, Pascale Etcheto, Annie Bourdié, Jean Magnard, Mélissa Blanc, Hélène Duval, Jose Luis Londoño Santander, Stéphane Soulaïne, Claire Gabriel. En théâtre : Oliver Borowski, Brant Russell, Christopher Mitchell.

la parole peu articulée, peu expressive de nos étudiants, y compris parmi les anglicistes de niveau master.

3.3 Travailler la prononciation et le geste

Quintilien a une conscience aiguë de la corporéité de la parole, qu'il ne limite pas à la sphère laryngale et buccale. Il se tourne logiquement vers l'acteur qui, mieux que nul autre, utilise son corps tout entier comme articulateur global de la parole (Livre I, 11). Le pédagogue reste néanmoins prudent : choisir de « faire une part à l'enseignement du comédien » ce n'est pas donner pour autant les pleins pouvoirs à l'histrion. Il faut « se tenir à distance de l'homme de théâtre », de son jeu trop visible et de ses outrances. Il convient de

fuir l'extravagance dans les jeux de physionomie, les gestes des mains et les déplacements rapides. Car, s'il existe à cet égard un art de l'orateur, la plus haute expression de cet art est de ne pas avoir l'air d'en être un (Livre I, 11, 3).

Dans les ateliers que nous organisons, nous passons systématiquement par une phase d'outrance qui semble contredire ce principe : le cri, la grimace, le geste amplifié. Mais nous orchestrans ce travail de distorsion en mode crescendo-decrescendo, l'idée étant de déverrouiller rapidement le potentiel expressif des sujets, puis de revenir graduellement à la sobriété. Les formes vocales-gestuelles doivent être claires pour être lisibles, mais rester discrètes pour rester authentiques. Les sujets doivent prendre conscience que toute parole, même ordinaire, est une forme « d'action oratoire » pour reprendre les termes mêmes de Quintilien. Les gens de théâtre que nous faisons venir se chargent de rappeler aux étudiants qui trop souvent marmonnent la langue que l'articulation, la projection, le ton et la hauteur de la voix, sans oublier l'orientation du regard, sont « des détails d'une importance infinie » (Livre I, 11, 11).

En amont des séances animées avec des professionnels, nous conduisons, comme Quintilien nous y exhorte, un travail d'interprétation vocale par la « lecture » (Livre I, 11, 14) qui révèle toujours de terribles carences dans la maîtrise de l'intonation en langue étrangère. Nous sensibilisons également les étudiants à la notion d'activité locutoire, en leur proposant, comme le suggère Quintilien, de courts exercices de « narration », de « réfutation » et de « confirmation » (Livre II, 4) qui les forcent à s'engager plus radicalement dans

leur discours, à entrer dans le monde du faire : faire partager, faire comprendre, poser ou rejeter des faits.

Nous montons également des séances d'observation et de théorisation de la gestualité co-verbale, en nous appuyant sur les travaux de McNeill (1992), Kendon (2004) et Calbris (2011) pour « former les gestes et les mouvements » (Livre I, 11). À partir de là, nous chorégraphions, seul ou en partenariat avec des artistes, des séquences pour travailler la posture et la démarche, en mobilisant des techniques issues de la danse. Ce faisant, nous faisons écho aux recommandations de Quintilien, qui, avec raison, prône une grâce discrète :

Je ne désire pas que les gestes d'un orateur soient modelés sur ceux d'un danseur, mais qu'il reste quelque chose de cet entraînement des années enfantines, et que nous accompagne discrètement, sans que nous y songions, la grâce acquise autrefois (Livre I, 11, 19).

L'idée est donc d'éviter ce que Quintilien appelle le « corps rigide ». Pour cela, il est important de contrôler son action oratoire tout en maintenant souplesse (flexion) et variété (Livre II, 13, 9). Cela est indispensable pour obtenir « la grâce et l'agrément » (Livre II, 13, 11), qui font effectivement partie des éléments de marquage social associé au maniement du langage (pour reprendre les termes du ministre de l'Éducation cité plus haut). Car l'enjeu ultime de l'art oratoire n'est pas tant d'acquérir « le pouvoir de persuader » (Livre II, 15, 3) que « l'acte » de « bien parler » (Livre II, 15, 34). À travers ce « bien parler », il s'agit de projeter une image valorisante de soi, plaisante pour ses interlocuteurs, en toute circonstance. Cet « art » ne s'applique donc pas seulement « au tribunal » (Livre II, 21, 4) : il concerne tout acteur sur la scène sociale, comme Goffman (1959, 1983) le démontrera près de dix-neuf siècles plus tard.

3.4 Faire mémoriser de grands textes

L'apprentissage par-cœur doit être considéré comme l'allié naturel de l'apprentissage par-corps. Comme Quintilien, nous pensons aussi qu'il est important d'exposer les élèves aux « meilleurs auteurs » (Livre II, 7, 3) que les courtes « leçons de mémoire » qu'on organise autour de passages-clés ou de réécritures adaptées permettent de « garder en soi » une

grande abondance de termes excellents, un ordre des mots, des figures qu'on n'aura plus à chercher, mais qui s'offrent spontanément, comme si on puisait pour ainsi dire dans les réserves d'un trésor (Livre II, 7, 4).

Ce que Quintilien énonce de manière intuitive sera formalisé bien plus tard par Jousse dans son *Anthropologie du geste* (1974) : la mémorisation crée *de facto* une intimité complète avec le texte qu'on fait rentrer en soi et qui devient soi. C'est la forme d'assimilation à la fois la plus littérale et la plus forte. Le texte mémorisé « joue » à l'intérieur du sujet, qui peut à tout moment choisir de le « rejouer » (Jousse 1974) avec une grande liberté de corps. Porter en soi une production verbale qui émane d'une autre personne est un acte de reconnaissance d'autrui, une invitation à sortir de soi et à se nourrir d'altérité¹⁴. Rejouer cette production avec son corps tout entier est un acte complet de connaissance : « On ne comprend vraiment que ce que l'on rejoue » (Jousse 1974 : 962).

4. Réinvestir physiquement les notions de « geste », « posture », « démarche » d'enseignement-apprentissage

Lorsqu'on engage de façon consciente et guidée le corps apprenant dans un processus d'interprétation multimodale, on se donne la possibilité de restituer une part de littéralité physique aux notions de « geste » et de « posture » en éducation. On se donne également les moyens de réinjecter de la spatialité et de la corporéité dans des termes comme « espace », « activité », « approche », « interaction », « parcours », « soutien », « suivi », « rythme », « respiration », « dynamique », « démarche », « saisie », « appropriation », « intégration » qui sont plus courants encore dans les discours. L'ensemble de ces mots renvoie originellement à des expériences corporelles du monde socio-physique, aux « imbrications interactionnelles » des êtres et des choses (Jousse 1974 : 69). Tous les concepts véhiculés sont donc ouverts à une sollicitation de la sphère sensori-motrice, même si la référence à ladite sphère semble s'être diluée avec les âges, au point de disparaître totalement du champ de conscience des théoriciens et des praticiens, qui en font un usage essentiellement abstrait et désincarné. On parle certes de

¹⁴ Jousse (1974 : 79) écrit : « Qu'on le veuille ou non, comprendre c'est aimer [...]. Il faut se renoncer pour devenir un autre [...]. Cette sorte de négation de soi-même [...] est un véritable sacrifice, plus ou moins grand selon que sera plus ou moins profonde la métamorphose exigée ».

« gestes » mais il est rare qu'on pense ces gestes dans leur dimension physique¹⁵. On parle aussi de « posture » mais sans grande attention portée à ce qui est véritablement postural. Enfin on parle très souvent « d'espace » mais rarement en tant que lieu physique à investir, à explorer. C'est un fait qu'en dehors des pratiques sportives ou artistiques, le discours dominant en éducation secondaire ou supérieure s'intéresse marginalement au corps de l'enseignant et de l'apprenant¹⁶. Ce même discours privilégie le sens abstrait de l'expression « espace d'apprentissage », plus volontiers assimilé à une situation, à un cadre socio-interactionnel, qu'à un lieu physique à investir avec ses sens et sa motricité. Tout se passe donc comme si on voulait rester à un niveau aussi abstrait et désincarné que possible. Ce faisant, on se prive du *substrat physique* qui est pourtant inscrit dans la terminologie qu'on utilise, on s'interdit « l'audace » du corps en salle de classe, et finalement on renonce à « enrichir l'expérience d'apprentissage » par des « simulations participatives » pour reprendre la phraséologie de Lindgren et Johnson-Glenberg (2013)¹⁷ dans un article phare intitulé : *Emboldened by embodiment : six precepts for research on embodied learning and mixed reality*¹⁸.

En résumé, on dira que bien qu'elle soit lexicalisée, la métaphore corporelle et spatiale du geste, de la posture, de l'action, de l'attitude et de la démarche n'est ni assumée, ni exploitée dans sa dimension kinesthésique. On se retrouve par conséquent face à une série de métaphores corporelles mortes de la didactique et de la pédagogie, ce qui prive le théoricien et le praticien de toute possibilité de

¹⁵ Par exemple, Zakhartchouk (2000 : 60) définit le processus de « formulation et de passation des consignes » comme un « geste didactique majeur ». La composante physique est ici entièrement gommée, malgré l'emploi du mot « geste ».

¹⁶ Une exception notoire, aujourd'hui bien connue des chercheurs francophones en éducation, est l'analyse du « geste pédagogique » en tant que geste physique par Cadet & Tellier (2007), Tellier (2008), Tellier & Stam (2010), Tellier & Cadet (2014). On note toutefois que toutes ces études sont centrées sur la gestualité du professeur dans des configurations spatiales et interactionnelles relativement classiques. Les auteurs dressent une typologie formelle et fonctionnelle des « gestes pédagogiques » tout en s'interrogeant sur la perception qu'en ont les apprenants.

¹⁷ En anglais *enrich (augment, enhance) learning experiences (school practices)*. L'expression « participatory simulation » est un emprunt des auteurs à Colléla (2000).

¹⁸ Le jeu de mots de Lindgren & Johnson (2013) – *emboldened by embodiment* – associe l'audace, la témérité (*emboldened*) à l'incorporation ou approche par-corps (*embodiment*) de la connaissance. Les auteurs déclarent en ouverture : « Embodiment – the enactment of knowledge and concepts through the activity of our bodies – is a powerful force for learning » (Lindgren & Johnson-Glenberg 2013 : 445).

co-activation ou d'intégration des « domaines » (fig. 3), pour reprendre la terminologie de Lakoff & Johnson (1980, 1999)¹⁹.

C'est là un paradoxe : le corps et l'espace sont des « domaines source » privilégiés qui ont été recrutés pour conceptualiser l'enseignement-apprentissage, comme en attestent un très grand nombre d'expressions du type « posture de réception », « approche active », « espace de construction des savoirs », *etc.* Il n'y a là aucun hasard. Les métaphores ignorent l'arbitraire et trouvent généralement leur source dans une expérience socio-physique du monde signifiante (Lakoff 1987, Lakoff & Johnson 1999). Autrement dit, si l'espace et le corps sensible sont convoqués pour représenter des scènes et des événements d'apprentissage, c'est qu'il y a de bonnes raisons de le faire. Le nier, c'est se priver du socle expérientiel sur lequel reposent nombre de nos concepts et la grammaire même des langues (Heine 1997)²⁰.

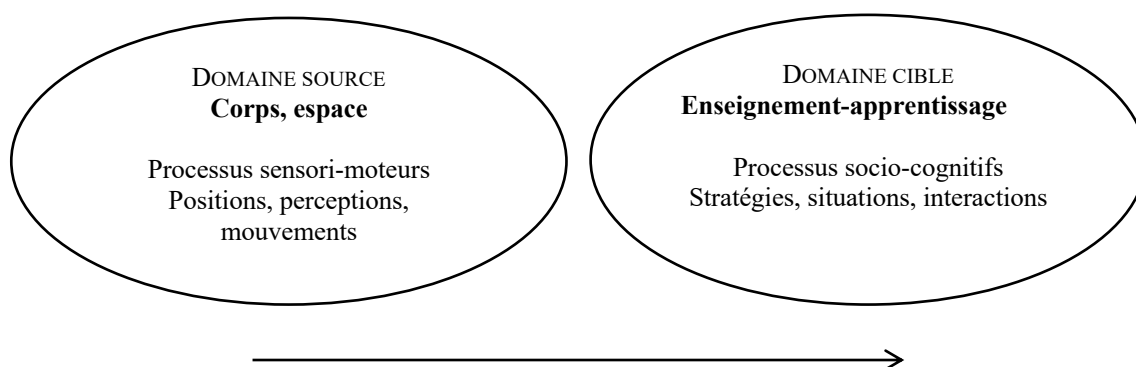


Figure 3 : Projections inter-domaines : de la sphère corporelle à la sphère éducative (Ex. « geste d'étayage », « démarche inductive »).

L'enjeu, on l'a compris, n'est pas de congédier l'abstraction et de lui substituer une manière de sensualisme, de revenir aux seules dimensions spatiales et corporelles originelles et de se comporter en fondamentaliste de l'incarnation. Il s'agit plutôt d'exploiter le potentiel corporel latent de tous ces termes, de faire circuler et jouer ensemble leurs significations sensorielles et intellectuelles, ce qui revient à co-activer les domaines et non à transiter de l'un à l'autre. Le modèle de

¹⁹ Dans la théorie cognitive de la métaphore (modèle initial), un « domaine source » (réputé plus proche, concret ou primitif) est utilisé pour conceptualiser un « domaine cible » (réputé plus complexe et abstrait). Entre ces deux domaines se produit un transfert (partiel) de vocables, de notions et de logiques. Le mécanisme unidirectionnel de « projections inter-domaines » est appelé *mapping* en anglais.

²⁰ « Language structure is the product of our interaction with the world around us. The way we build discourses and develop linguistic categories can immediately be derived from the way we experience our environment and use that experience in species-specific communication » (Heine 1997 : 3).

« l'intégration conceptuelle » de Fauconnier & Turner (2002) est donc celui que nous privilégierons pour modéliser notre approche²¹.

Comme on le constate (fig. 4), la phraséologie instituée relève bien de L'ESPACE DE MÉLANGE (ex. « démarche pédagogique ») puisqu'elle combine des termes renvoyant à la sphère corporelle (« démarche » ESPACE 1) et à la sphère de l'enseignement-apprentissage (« pédagogique » ESPACE 2). Mais dans les réflexions et les pratiques courantes, il n'y a ni mélange, ni co-activation. On ne pense pas « marche » quand on parle de « démarche pédagogique », pas plus qu'on ne pense « changement de posture physique » quand on pense « changement de posture d'apprentissage ». On ne commet certes pas d'erreur de raisonnement, mais on appauvrit certainement sa pensée en privant celle-ci du potentiel créatif de l'espace de mélange. Voilà pourquoi il nous semble souhaitable d'adopter le modèle de l'intégration conceptuelle dans les représentations que nous nous donnons de nos « gestes », « postures » et « espaces » en éducation.

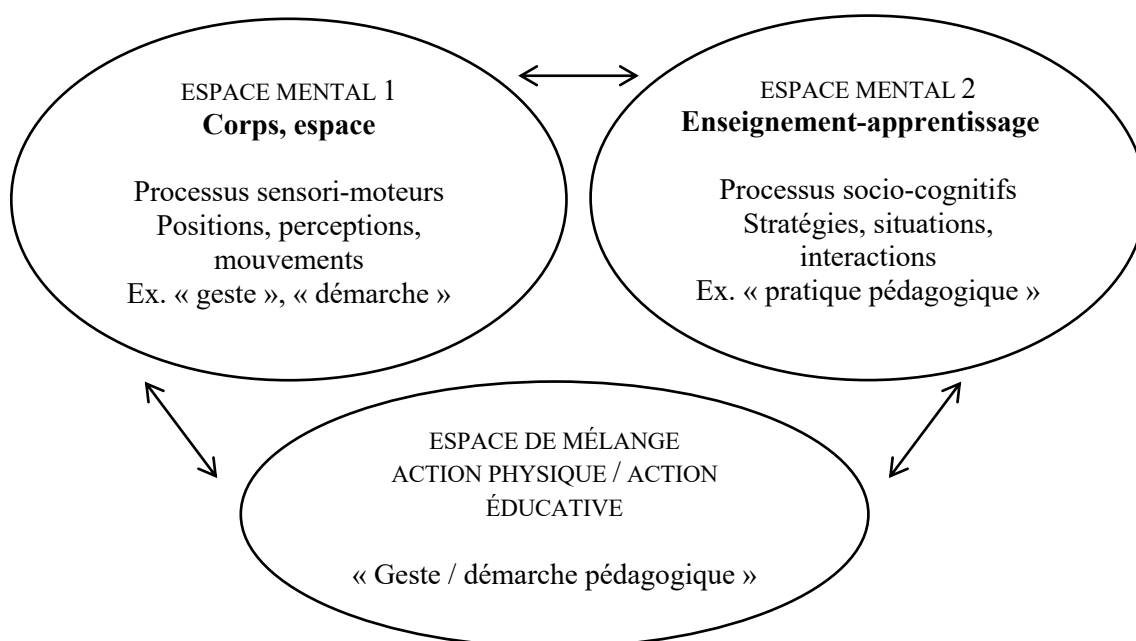


Figure 4 : Mise en relation, co-activation et intégration des domaines conceptuels.

²¹ Dans la théorie de l'intégration conceptuelle (*blending theory*), les domaines cible et source sont traités comme des « espaces mentaux » (*mental spaces*) qui ont la propriété de se mélanger. Ils forment alors un « espace de mélange » (*blended space*). Ce dernier a des propriétés spécifiques mais conserve un lien vivant aux sources, qui demeurent réactivables à tout moment.

5. Conclusion

Il est possible de créer des dispositifs d'étude de textes complexes qui sollicitent plus largement le « potentiel interprétatif » des sujets, en associant compréhension, performance et translation intersémiotique. En favorisant un engagement global corps-esprit dans des actes de compréhension et d'expression, vivants et multimodaux, on ne fait que restituer la part de spatialité et de corporéité déjà logées dans des vocables et concepts très courants en éducation (ex. « énergie », « démarche », « parcours », « geste », « attitude », « lecture », « énergie », « vision », « point de vue »). On réinjecte des éléments physiques et kinesthésiques dans « l'espace de mélange » multimodal qu'est l'espace classe. On loge ainsi une part de marche dans la démarche / manière de procéder, d'attitude corporelle dans la posture / disposition, de vocalité dans la lecture / manière de comprendre. Dès lors qu'on s'emploie à cela, les métaphores mortes reprennent vie, l'incorporation et la sensorialité redeviennent les partenaires de l'abstraction. On dispose alors d'un puissant « levier pour améliorer les apprentissages » (Poumay 2014)²².

S'il est légitime et même nécessaire d'aller chercher auprès des neurosciences cognitives, des études gestuelles et des sciences de l'éducation une validation théorique et empirique de ces « espaces de mélange » (vocaux et scripturaux, kinésiques et exégétiques, sensoriels et intellectuels, performatifs et réflexifs, d'intériorisation et de projection, d'appropriation subjective et d'objectivation), il est tout aussi utile de redécouvrir les traités anciens de rhétorique et de pédagogie, qui restent les dépositaires d'intuitions, de réflexions et d'expériences d'enseignement d'une grande pertinence pour la pensée éducative actuelle.

Vieille de près de deux mille ans, l'*Institution oratoire* de Quintilien fait partie des œuvres méritant un réexamen en pédagogie des lettres et des langues, comme cela a déjà été le cas en études gestuelles (Kendon 2004). Outre une vision intégrative du corps apprenant – lisant, écrivant, parlant, percevant, bougeant, interagissant socialement avec d'autres corps et produisant sur eux des effets – on y entend une invitation à mettre en relation, production et réception, formes écrites

²² Notre approche valide quatre des six principaux leviers distingués par Poumay (2014) : « rendre l'étudiant plus actif durant son cours », « augmenter la valeur des activités », « augmenter le sentiment de maîtrise et de compétence », « donner davantage de contrôle sur les tâches qu'on propose et d'autonomie dans le pilotage des apprentissages ».

et orales de la langue, sensorialité, motricité et intelligence du sens. Enjambant les siècles, le praticien chercheur moderne est donc assuré d'y trouver des éléments riches en inspiration pour ouvrir des espaces d'interprétation renouvelés, augmentés et nourriciers.

Bibliographie

- ADEN, Joëlle (2017). Les langues énoncées. *Éducateur* 4, p. 16-18.
- BLOOMER, W. Martin (2011). Quintilian on the child as a learning subject. *Classical world* 105/1, p. 109-137.
- CADET, Lucile & TELLIER, Marion, (2007). Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. *Les cahiers Théodile* 7. Lille : Université Charles-de-Gaulle Lille III, p. 67-80.
- CALBRIS, Geneviève (2011). *Elements of meaning and gesture*. Amsterdam : John Benjamins.
- CANVAT, Karl (2002). De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou : des savoirs aux compétences. *Tréma* 19, p. 77-92.
- CAPRON-PUOZZO, Isabelle & WENTZEL, Bernard (2016). Créativité et réflexivité : vers une démarche innovante de formation des enseignants. *Revue française de pédagogie* 197, p. 35-50.
- COLETTE, Sidonie-Gabrielle (1902). *Claudine à l'école*. Paris : Paul Ollendorf.
- COLLELA, Vanessa (2000). Participatory simulation. Building collaborative understanding through immersive dynamic modeling. *Journal of the learning sciences* 9, p. 471-500.
- COMPAGNON, Antoine (1999). La réhabilitation de la rhétorique au XX^e siècle. Dans : M. FUMAROLI (éd.). *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne : 1450-1950*. Paris : Presses universitaires de France, p. 1261-1282.
- DESSOLIN, Isabelle (2019). Utiliser son corps pour comprendre des textes littéraires au cycle 3. Fiche projet. *Innovathèque* : <https://innovatheque-pub.education.gouv.fr/innovatheque/consultation-action/287/nav-context?previousPage=search>.
- DUFAYS, Jean-Louis (2011). Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences » ? *Pratiques* 149-150, p. 227-248.
- DUVAL, Hélène, LAPAIRE, Jean-Rémi & CAPRON-PUOZZO, Isabelle (2019). Recréer pour mieux comprendre : apports de la chorégraphie à la dynamique d'interprétation d'un texte littéraire complexe. Dans : É. TORTOCHOT, N. REZZI & P. TERRIN (éds). *Créer pour éduquer. La place de la transdisciplinarité*. Paris : L'Harmattan, p. 47-60.
- ESCHENAUER, Sandrine (2018). Theatermethoden im Fremdsprachenunterricht. Ein Praxis- und Forschungsbericht aus einer Grundschule eines Pariser

- Vororts. *Schultheater : Wahrnehmung, Gestaltung, Spiel* 35/4, numéro thématique *Theatrale Methoden in anderen Fächern*, p. 28-33.
- FAUCONNIER, Gilles & TURNER, Mark (2002). *The way we think. Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York : Basic books.
- FAURE, Sylvia (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris : La dispute.
- FONIO, Filippo (2013). La pratica teatrale come strumento per l'apprendimento dell'italiano lingua straniera : un tentativo di bilancio e nuove prospettive. Dans : A.I. RIBERA RUIZ DE VERGARA (éd.). *Pratiques et enjeux de la didactique des langues aujourd'hui*. Collection linguistique Épilogos, Publications électroniques de l'ERAC, p. 21-38. <http://eriac.univ-rouen.fr/la-practica-teatrale-come-strumento-per-lapprendimento-dellitaliano-lingua-straniera-un-tentativo-di-bilancio-e-nuove-prospettive/>.
- DE FREITAS, Stéphane & LY, Ladj (2016). *À voix haute - La force de la parole*. Film documentaire (durée : 1h39). My box productions, France Télévisions.
- GEBAUER, Gunther & WULF, Christoph (2004 [1998]). *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*. Traduit de l'allemand par Cécile ROGER. Paris : Anthropos.
- GOFFMAN, Erving (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, New York : Doubleday anchor books.
- _____, (1983). The interaction order : American sociological association, 1982 presidential address. *American sociological review* 48/1, p. 1-17.
- HAMON, Marcelin (2004). Enseigner la littérature : quels fondements théoriques ? *Cahiers pédagogiques* 420. <http://www.cahierspedagogiques.com/Enseigner-la-litterature-quels-fondements-theoriques>.
- HEINE, Bernd (1997). *Cognitive foundations of grammar*. New York : Oxford university press.
- HUYSMANS, Joris-Karl (1920 [1884]). *À rebours*. Paris : Librairie des amateurs.
- IDT, Geneviève (1975). Petites recettes pour un atelier d'artisanat romanesque au lycée. *Littérature* 19, numéro thématique *Enseigner le français*, p. 78-86.
- JAKOBSON, Roman (1959). On linguistic aspects of translation. Dans : R. BROWER (éd.). *On translation*. Cambridge, MA : Harvard university press, p. 232-239.
- JOUSSE, Marcel (1974). *L'anthropologie du geste*. Paris : Gallimard.
- KENDON, Adam (2004). *Gesture. Visible action as utterance*. Cambridge : Cambridge university press.
- LAKOFF, George (1987). The death of dead metaphor. *Metaphor and symbolic activity* 2/2, p. 143-147.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark (1980). *Metaphors we live by*. Chicago : The university of Chicago press.
- _____, (1999). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought*. New York : Basic books.
- LAPAIRE, Jean-Rémi (2014). À corps perdu ou le mystère de la désincarnation des langues. *E-CRINI, La revue électronique du Centre de recherche sur les*

- identités nationales et l'interculturalité* 6. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01628916>.
- _____, (2018a). *Performing Mrs Dalloway* (1925), *Miranda* 17. <http://journals.openedition.org/miranda/14255>.
- _____, (2018b). Pour une pragmatique sensorielle. Dans : R. DIGONNET (éd.). *Pour une linguistique sensorielle*. Paris : Champion, p. 21-43.
- _____, (2019). *Breaking Virginia's Waves* (1931) : from page to stage. *Miranda* 19. <http://journals.openedition.org/miranda/22797>.
- LAPAIRE, Jean-Rémi & DUVAL, Hélène (2017). *To the lighthouse* (1927) : a choreographic re-elaboration. *Miranda* 15. <http://journals.openedition.org/miranda/10898>.
- LECAVALIER, Jacques & RICHARD, Suzanne (2009). Une démarche stratégique pour enseigner la littérature. *Correspondance* 14/3. <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/sursum-corda/une-demarche-strategique-pour-enseigner-la-litterature/>.
- LINDGREN, Robb & JOHNSON-GLENBERG, Mina (2013). Emboldened by embodiment : six precepts for research on embodied learning and mixed reality. *Educational researcher* 42/8, p. 445-452.
- MAUGHAM, William Somerset (1951 [1938]). *The summing up*. Melbourne - Londres - Toronto : Heinemann.
- MCNEILL, David (1992). *Hand and mind*. Chicago : The university of Chicago press.
- O'HALLORAN, Kay, TAN, Sabine & WIGNELL, Peter (2016). Intersemiotic translation as resemiotisation : a multimodal perspective. *Signata* 7, p. 199-229.
- OLLIVIER, Christian (2015). Vers une articulation entre didactique de la littérature, pratique théâtrale et approche interactionnelle. Dans : F. FONIO & M. MASPERI (éds). *Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues*. *Lidil* 52, p. 15-37.
- O'NEILL, Cecily (1995). *Drama worlds. A framework for process drama*. New Hampshire : Heineman.
- PERNOT, Laurent (2011). *La rhétorique des arts*. Paris : Presses universitaires de France.
- PIAZZOLI, Erika (2018). *Embodying language in action*. Cham, Suisse : Palgrave Macmillan.
- POUMAY, Marianne (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 30. <http://journals.openedition.org/ripes/778>.
- QUINTILIEN. *Institution oratoire* (De institutione oratoria) (1975-1976 [92-95]). Tomes I-II : Livre I, Livres II-III. Texte établi et traduit par Jean COUSIN. Paris : Les belles lettres.
- SCHEWE, Manfred (2013). Taking stock and looking ahead : drama pedagogy as a gateway to performative teaching and learning culture. *Scenario* 7/1, p. 5-27.

- TELLIER, Marion (2008). Dire avec des gestes. *Le Français dans le monde. Recherches et applications* 44, p. 40-50.
- TELLIER, Marion & STAM, Gale (2010). Découvrir le pouvoir de ses mains : la gestuelle des futurs enseignants de langue. *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*, p. 1-4.
- TELLIER, Marion & CADET, Lucile (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Maison des langues.
- TOMASELLO, Michael (2000). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive linguistics* 11, p. 61-82.
- TSELIKAS, Elektra (1999). *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich : Orell Füssli.
- WOOLF, Virginia (1988 [1922]). *Jacob's room*. Londres : Grafton books.
- _____, (2013 [1925]). *Mrs Dalloway*. Londres : HarperCollins.
- _____, (1977 [1927]). *To the lighthouse*. Frogmore, St Albans : Triad / Panther books.
- _____, (2000 [1931]). *The waves*. Londres : Penguin Classics.
- _____, (1986 [1939]). *A sketch of the past*. Dans : *Moments of being*. Londres : Triad Grafton, p. 71-160.
- _____, (1947 [1940]). The leaning tower. A paper read to the Workers' educational association, Brighton, May 1940. Dans : *The moment and other essays by Virginia Woolf*. Londres : The Hogarth press.
- ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle* 22, p. 61-81.

Sitographie

Eduscol : <https://eduscol.education.fr/>.

Innovathèque : <https://innovatheque-pub.education.gouv.fr/innovatheque/accueil>.