

# Le corps-langue : mobiliser/immobiliser le langage

« L'homme est la somme de son langage. »  
Charles Sanders Peirce

*Dans le texte qui suit, Joëlle Cordesse s'attache à montrer, exemple à l'appui, que nous sommes tous des polyglottes qui s'ignorent. « Nous sommes tous des êtres de langage et capables, en situation 'naturelle' de nous apprendre à nous-mêmes des langues, à nous sentir légitimes dès la première minute. » C'est ce parti pris que Joëlle Cordesse défend parce que, dit-elle, « ses conséquences sont immenses ». Et d'abord parce que « la polyglossie est une chance pour l'égalité et un chemin nouveau et inouï d'émancipation collective ». Alors qu'un « corps monolingue est une prison, une prison physique et mentale, culturelle et symbolique », « tout ce qui concourt à ne pas nous réduire à elle nous émancipe ». Parce qu'ensuite ce parti pris « valide à égalité toutes les langues, jusqu'aux plus rares, jusqu'aux plus personnelles. » Voilà qui donne une perspective à nos cours de français oral...*

Nous ne savons pas enseigner les langues. Pourtant nous savons les apprendre, puisque nous en apprenons tous au moins une et parfois davantage, dès le berceau. On peut même souligner un paradoxe un peu douloureux pour les défenseurs que nous sommes d'une école pour tous : il semble que les peuples les plus éduqués soient aussi les plus monolingues, et qu'il ait fallu dans l'Histoire beaucoup d'efforts et de pédagogie pour éteindre en nous nos penchants polyglottes ! Avec l'Europe, d'ailleurs, et la multiplication des échanges et des voyages, (ré)émerge peu à peu, insiste Kristeva, « un sujet polyphonique, citoyen polyglotte d'une Europe plurinationale »<sup>1</sup>. L'enjeu de la

pédagogie des langues se situe là : les nouveaux polyglottes sont souvent des gens qui réapprennent en situation des langues qu'ils ont mal ou pas du tout apprises à l'école mais à qui un diplôme supérieur a ouvert les portes d'un auto-apprentissage légitime. Or, cette nouvelle exigence culturelle de polyglossie, posée par les intellectuels européens comme un défi à nos habitudes, et comme une bataille pour la survie de la diversité des langues face à l'invasion du 'globish', est d'abord une chance pour l'égalité et un chemin nouveau et inouï d'émancipation collective. En effet, ce sont du coup les plus défavorisés par les systèmes traditionnels d'éducation qui deviennent les

meilleurs alliés objectifs du projet éducatif que devrait se donner la société. Ceux qui ne parlent pas ou parlent mal la langue du pays où ils vivent, ceux que stigmatise leur étrangeté, sont aussi, et deviennent, les porteurs précieux de ces langues qui, dans leur diversité, doivent refonder notre identité d'Européens. Les écoles des zones d'éducation prioritaire et les lieux d'accueil d'étrangers pourraient changer de statut et devenir, par la pratique du multilinguisme, de vraies 'classes internationales'. Pour citer encore Kristeva : « *le multilinguisme est le laboratoire d'[une] diversité partageable, et la meilleure réponse aux tentations fondamentalistes* ». J'ajouterai « *de toutes sortes* » ; au risque de choquer, le monolinguisme d'une société, la défense quasi-religieuse de la pureté de sa langue, ne sont-ils pas une sorte de fondamentalisme ?

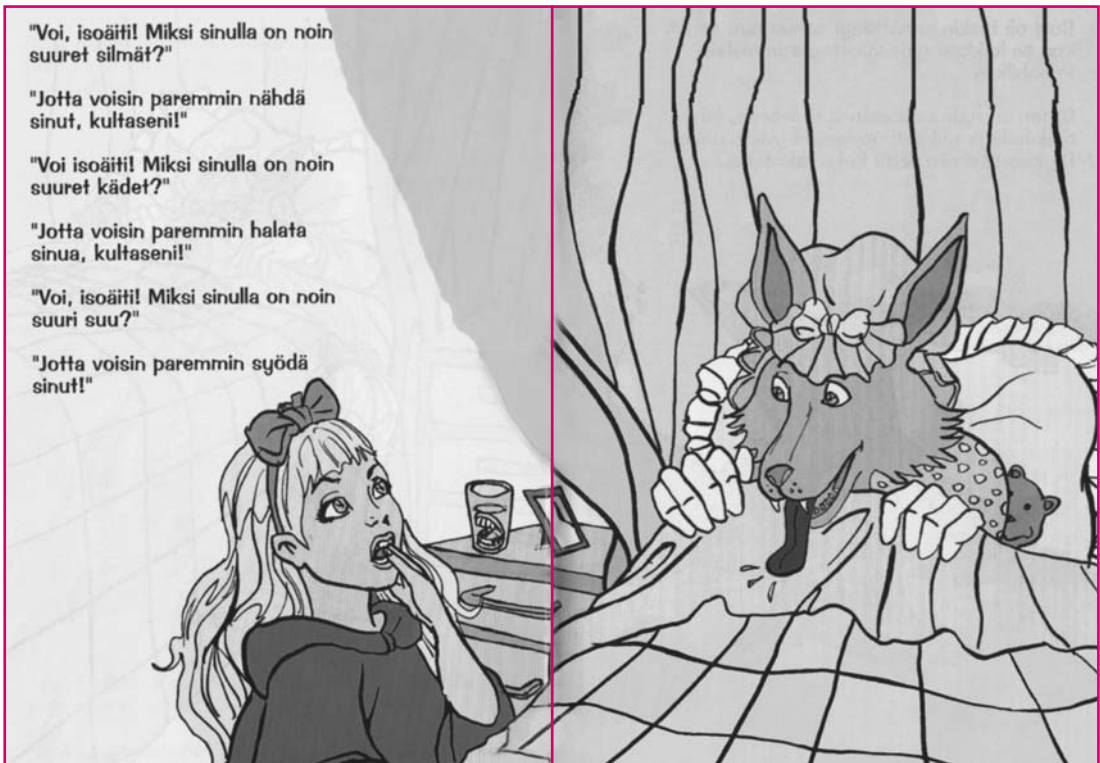
C'est dans cet esprit que nous développons, à Perpignan, une recherche sur des pratiques d'enseignement multilingue (le plus souvent possible, également multi-âges). Sur l'hypothèse et le constat de fait que nous sommes tous des êtres de langage et capables, en situation 'naturelle' de nous apprendre à nous-mêmes des langues, nous avons élaboré une méthode de recherche qui consiste à nous faire vivre de manière expérimentale de telles situations, afin d'étudier sur nous-mêmes les processus et les conditions d'un tel apprentissage. Comment apprenons-nous les langues quand nous les apprenons ? Empruntant à d'autres démarches de l'éducation nouvelle, en particulier aux ateliers de création, musique, arts plastiques, écriture, et à certaines démarches de sciences, nous avons posé dans la pratique le cadre d'un nouveau paradigme mobilisant le corps, l'imaginaire et, en fait le langage

au service de la redécouverte de possibles oubliés. Et cette expérience interpelle les conceptions et les théories dominantes des langues, du langage, et de la polyglossie. <sup>2</sup>

La polyglossie ne se construit pas par empilement ou juxtaposition de langues. La polyglossie, comme l'intelligence, est une activité, pas un portefeuille plus ou moins bien garni. C'est d'abord prendre conscience de nos étrangetés intérieures, de ce qui, en nous, nous étonne et nous semble n'être pas nous. C'est d'abord rouvrir en nous des possibles écartés par les habitudes de notre langue mais aussi et surtout par les habitudes sociales. C'est se donner des stratégies de développement et de structuration des acquis spontanés et quasi-inconscients de notre langage. La connaissance de plusieurs langues n'est pas le préalable, mais bien une conséquence de cette activité. Nous sommes tous des polyglottes contrariés !

### **Lire pour voir ! Parler pour entendre !**

La perception, ça se construit ! En témoigne cet atelier inspiré d'une pratique de classe de Véronique Busson, membre du groupe GFEN de Perpignan et enseignante en classe d'accueil d'adolescents étrangers non-francophones nouvellement arrivés en France. Il s'agit de comprendre un dialogue écrit en le théâtralisant. Le dialogue du Petit Chaperon Rouge et du loup est suffisamment connu dans le monde et suffisamment reconnaissable pour faire identifier le conte à l'écoute, même dans une langue totalement inconnue et relativement hermétique, ici le sami du Nord (langue de Laponie). Après cette écoute, l'oreille s'est un peu ouverte à la possibilité de s'intéresser à une musique et à



des sons étranges et à y trouver du sens. Sur ce début de complicité, l'atelier enchaîne avec quelques exercices de théâtre : déambuler tous dans la pièce avec une démarche de loup, avec une démarche de petite fille... grommeler tous avec la grosse voix d'un loup, pépier avec la voix fluette d'une petite fille. Nous choisissons d'abord notre texte, parmi différentes versions de ce même dialogue en différentes langues du Nord : suédois, norvégien, estonien, finnois, sami. La tâche suivante est de se préparer à jouer en chœur un des deux rôles, sachant que, lors du jeu, qui sera improvisé, les deux rôles seront tenus par deux groupes différents dans deux langues différentes ! Au début, dans une 'lecture' silencieuse et anxieuse, nous ne distinguons rien, que des lettres les unes à côté des autres, regroupées en paquets qui forment des mots indistincts et

confus. Mais le temps de préparation est bref, et très vite nous répétons, en groupe, le dialogue. Au fur et à mesure des répétitions, nous avons la surprise de voir se dessiner des reliefs dans le texte. Des groupes de mots se répètent, bien sûr, mais que notre œil ne distinguait pas spontanément avant la mise en action de la voix et du corps. C'est portés par les personnages et leurs voix que nous avons vu émerger le texte de cet assemblage hermétique.

Revenons sur quelques détails de la situation :

1. On peut 's'y croire'. Alors même qu'au début le texte nous échappe et nous apparaît clos, on en connaît le sens global, et la mise en condition par des exercices de théâtre a construit la situation. Véronique commente ainsi cette situation à ses élèves incrédules : « *Vous connaissez ce conte dans*



voire langue, alors, dans les langues étrangères, vous le re-connaissez. » Reconnaître ici ne se limite pas à identifier et pouvoir nommer, c'est un nouveau processus de connaissance qui se met en route, porté par le cadre du déjà connu. On ne découvre pas tout, on revisite une histoire sous un nouveau déguisement. Certains albums renforcent cette impression, avec des illustrations typées qui montrent, par exemple, un petit chaperon rouge vivant dans un igloo.

2. Ensuite, celui qui parle n'est plus tout à fait lui-même, il est le loup du conte norvégien, la petite fille du conte finlandais. Dans le rôle, et avec l'excuse de la contrainte que pose la consigne, il peut s'autoriser à être un locuteur apte et légitime de la langue. On parle une langue pour l'apprendre, non pour vérifier qu'on l'a apprise.

3. On est paradoxalement dans une situation de parole authentique. La parole authentique est, comme ici, action et réaction. Elle engage et entraîne le corps et la pensée dans une sorte d'enquête à vue, pleine de risque et où la conscience n'intervient que pour réguler, non pour fournir le matériau, qui émerge et afflue d'on ne sait trop où, d'un lieu immaîtrisé, à l'arrière-plan de la conscience. Ici, c'est la même chose, sauf que le matériau nous vient de l'extérieur. Un jugement s'exerce in situ, qui valide l'acte de parole au moment même où il se produit, ou juste après. Les sémioticiens, avec Peirce, appellent ce phénomène le 'jugement perceptuel'. C'est ce jugement qui fait que l'on se reprend, que l'on s'excuse : « *Pardon, ce n'est pas ce que je voulais dire* ». Ce jugement est le premier acte de pensée réflexive. C'est lui qui pose les données d'une situation. Une des erreurs essentielles de





l'enseignement est de confisquer la pensée des gens en les privant de la nécessité d'exercer leur jugement perceptuel.

4. L'hyper-complexité de la situation est ce qui permet d'établir petit à petit la compréhension. La comparaison du texte finnois avec le texte estonien du groupe voisin nous a confirmé nos hypothèses, les mots qui commençaient à signifier pour nous un peu vaguement 'yeux', 'oreilles', 'bras', 'dents' se retrouvaient à peu près à la même place dans les textes finnois et estonien, sous des formes approchantes, mais pas dans le même ordre, le narrateur se donnant toujours des libertés ! Un des textes ayant des illustrations pour chaque échange, nous avons même pu décider lequel voulait dire 'yeux', lequel voulait dire 'dents' et ainsi de suite. Et les mots ainsi exhumés un par un du mystère se sont inscrits dans nos mémoires, avec le ton.

### Se décréter légitime

En langue étrangère, l'avez-vous remarqué, on peut, même après des années d'études et l'obtention de très hauts diplômes, ne jamais se sentir légitime dans sa façon de parler ou d'écrire, voire même de comprendre. On peut

donc aussi décider, par principe, de se sentir légitime dès la première minute, et c'est ce parti pris que je voudrais défendre, parce que ses conséquences sont immenses.

Lorsque je demande à mes étudiants, à mes élèves, aux participants d'une démarche, de parler une langue étrangère, et quel que soit leur niveau de familiarité avec cette langue, y compris s'ils sont convaincus de ne jamais l'avoir entendue, j'ajoute : « *Il faut que vous soyez convainçants et que le public croie pour de bon que vos personnages viennent de ce pays dont vous parlez la langue.* » Cette consigne est importée d'un atelier d'arts plastiques où l'on nous demandait de peindre, avec la seule couleur rouge, « *un citron très citron* ». Je veux entendre « *du brésilien très brésilien* ». ou, plus généralement, une « *langue très langue* », ce qui ne veut rien dire en soi mais met l'accent sur le fait que ce qui différencie une langue d'une autre est d'abord d'ordre esthétique et se perçoit globalement, comme une continuité. Dans le cas du citron, la perte du critère évident de reconnaissance que constitue la couleur contraint à explorer d'autres ressources graphiques permettant quand même de le représenter, et donc une autre sorte de connaissance, et du citron et de la couleur. Dans le cas de la langue, ce qui est mis hors jeu est du même ordre, c'est une habitude, un leurre et un mensonge – le jaune représente-t-il le citron ? – concernant la nature même du savoir d'une langue.

L'effet de cette consigne est double : d'une part elle pousse les membres du groupe à chercher des consensus sur des prononciations de voyelles, sur des intonations, à inventer leur langue, et elle détermine en grande partie la situation que les personnes

choisissent de présenter. La situation aide à la reconnaissance, et elle aide ceux qui parlent à se sentir authentiquement dans le rôle. D'autre part, et c'est une conséquence de ce qui précède, ils produisent alors une langue qui ressemble peut-être à celle qu'ils prétendent parler, et peut-être pas.

Mais :

1. Personne n'en est juge puisque l'enseignant lui-même est 'ignorant' de la plupart des langues que l'on est en train de travailler. La réussite n'est donc pas dans la conformité à un modèle mais dans le fait d'avoir produit soi-même un modèle.

2. C'est à la réécoute<sup>3</sup> que l'on est le plus saisi d'entendre et de s'entendre parler une langue qui ressemble à une langue et non à du français déguisé. Une étudiante (croate) s'extasiant sur l'accent estonien d'un autre groupe : « *C'était vraiment bien, vraiment ça, ils parlaient vraiment comme des étrangers !* »

*Travail de polyglossie autour du 'Petit Prince', lors d'un stage GKEN (Groupe Kenya Education Nouvelle)/GFEN*



Le polyglotte est d'abord quelqu'un qui sait se libérer du carcan corporel de son monolinguisme.

3. La représentation de la langue qui est donnée à entendre s'est inscrite dans la mémoire auditive et langagière des locuteurs et elle servira désormais de repère à quoi comparer tout discours étranger pouvant se révéler être cette langue à l'avenir. C'est le début de la curiosité vis-à-vis de cette langue particulière, à laquelle un lien nous rattache désormais ; et vis-à-vis de toutes les autres, qui nous deviennent patrimoine, probablement.

### **Le ton, fondement de la norme grammaticale**

Sauriez-vous reconnaître, dans une file d'attente d'aéroport, la langue que parlent les gens qui attendent le moment d'embarquer ? Déjà avant qu'ils ne parlent, puis quand ils parlent, même si vous ne les entendez pas ? Je ne garantis pas la réussite totale et parfaite de l'entreprise. Mais le jeu pourrait vous intéresser. Il vous alertera peut-être sur une réalité très négligée : comment nos corps sont façonnés par les langues que nous parlons. Ce qui s'inscrit dans nos corps est une mémoire de sensations associées, de gestes culturels fondant la reconnaissance mutuelle à l'intérieur d'un groupe et acquis par une imitation que guide le désir d'appartenir. C'est une détermination identitaire si ancrée et si profonde que l'on a tendance à croire à la quasi-impossibilité de s'en dégarer. Or, les situations répétées que nous vivons et faisons vivre dans nos ateliers montrent une chose : nous n'avons ce sentiment d'impossibilité que parce que nous confondons notre langue et notre langage.

Notre langage déborde largement ce que nous découvrons n'être qu'une langue corporelle, une des organisations possibles de notre gestuelle, étroitement liée aux mots et aux habitudes linguistiques de notre langue. C'est le ton d'une langue, fondement et matrice comportementale de notre langue, qui se vit et se construit dans notre corps, mais ce n'est pas plus. Le ton fait partie de l'ensemble complexe de normes qui nous inscrit dans une langue comme son locuteur légitime. Un corps monolingue est une prison. Une prison physique et mentale, culturelle et symbolique, dont nous émancipe tout ce qui concourt à ne pas nous réduire à elle.

Lorsque je parle une autre langue en me prenant pour un locuteur légitime et en me projetant dans le personnage d'un locuteur légitime, j'élabore moi-même les normes auxquelles je suis physiquement capable de m'identifier. L'apprentissage y est jeu et dialogue entre différentes sortes de stéréotypes, différentes sortes de perceptions, impliquant audaces, étonnements et remords. C'est un jeu qui se joue sur les frontières, entre le dedans et le dehors, moi et l'autre, la scène où se joue la parole et la scène intérieure où s'inscrivent son souvenir et sa trace. Mais le vrai jeu qui s'établit là est un dialogue entre soi et soi, entre celui que je crois être et celui que je me découvre être au moment même où je suis en train de changer. « *En langue étrangère on est quelqu'un d'autre* », dit Julian Green <sup>4</sup>.

Cette dualité intérieure de la personne en train d'apprendre est sans doute une des pistes les plus sûres à suivre pour élaborer des situations pédagogiques. Entendre, voir, c'est comparer une sensation présente à une sensation déjà vécue. Comprendre, c'est

comparer une conception en train de naître à une conception installée.

## **Pluraliser pour (se) choisir**

Les situations multilingues sont des déclencheurs de désir et de volonté. Les rapports entre langues sont toujours marqués par des relations de domination, des conflits de légitimité. Langue maternelle/langue de scolarisation, langue du cœur/langue du commerce, langue des émotions/langue du pouvoir, langue de l'occupant ou de la colonisation/langue opprimée, etc. Mettez un groupe en présence de fragments de textes mélangés, demandez à chaque personne de reconstituer les textes, de reconnaître les langues. Toutes les langues se retrouvent de fait à égalité, ainsi que les personnes, surtout si vous avez pris soin de choisir des langues suffisamment étrangères pour n'être connues de personne. Nous avons testé de telles situations de tri avec divers publics. Les critères de reconnaissance les plus systématiquement cités dans l'analyse qui suit sont les accents, les marques de ponctuation.

Si le texte est le même, il est traduisible d'une langue dans une autre. De la comparaison de plusieurs textes a priori incompréhensibles émerge non seulement le sens mais un vrai début de compréhension des structures, et des manières singulières dont chaque langue construit ce sens. Dans l'analyse, ce sont les conjugaisons, les déclinaisons, les variations signifiantes de mots perçus comme identiques, qui sont nommés comme ayant servi de repère pour la compréhension. Ces situations sont à privilégier dans toute démarche visant l'acquisition de l'orthographe, de la grammaire, comme de l'accent. Elles mobilisent en effet

les trois regards, les trois facultés que nécessite l'observation d'une langue vue de l'intérieur, et d'abord le plus fondamental, celui, naïf et esthète, de l'artiste : « *The faculties which we must endeavor to gather for this work are three. The first and foremost is that rare faculty, the faculty of seeing what stares one in the face, just as it presents itself, unreplaced by any interpretation, unsophisticated by any allowance for this or for that supposed modifying circumstance. This is the faculty of the artist who sees for example the apparent colors of nature as they appear.* »<sup>5</sup> Viennent alors, accompagnant le cheminement de la perception, le regard du bouledogue (une faculté de discrimination qui repère le même sous le différent et déjoue les pièges des fausses ressemblances), et celui du mathématicien (faculté de généralisation et d'anticipation de nouveaux possibles). C'est cette logique qu'il s'agit de mettre en route et de ne pas contrarier lorsque l'on enseigne une langue.<sup>6</sup>

Outre qu'elles développent une réelle familiarité et un réel apprentissage des langues auxquelles elles exposent les participants, l'intérêt pédagogique des situations multilingues est de faire (re)démarrer l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère par la mobilisation du langage. Nous avons davantage appris, dans nos traditions éducatives, à l'immobiliser. La peur de l'erreur, la peur des fossilisations, des mélanges, des confusions, la peur de l'émotion aussi, et la timidité vis-à-vis du corps, nous ont appris à mettre en échec ce qui constitue pourtant la vérité anthropologique des langues. C'est ainsi que les langues s'inventent et que les enfants les apprennent en milieu 'naturel'. Conformer la logique de notre enseignement à celle du langage met tous les élèves à égalité dans

une quête collective qui les exige tous et valide à égalité toutes les langues, jusqu'aux plus rares, jusqu'aux plus personnelles.

**Joëlle CORDESSE**  
**Labo de Babel**  
**GFEN (Groupe Français**  
**d'Éducation Nouvelle)**  
**LIEN (Lien International**  
**d'Éducation Nouvelle)**

1. Julia Kristeva, **Europe des langues**, Conférence de presse, Ministère de la Culture, 16 septembre 2008 ([www.kristeva.fr/europedeslangues.html](http://www.kristeva.fr/europedeslangues.html)).

2. Joëlle CORDESSE, **Déchiffrer l'invisible des signes d'apprentissage des langues. Une pédagogie de l'égalité des intelligences**, Thèse de Doctorat, Université de Perpignan, 2006 (en ligne sur le site du Labo de Babel : [www.gfen66.infini.fr/labodebabel/](http://www.gfen66.infini.fr/labodebabel/)).

3. Avec un simple dictaphone numérique, il devient facile d'enregistrer les productions orales pour les faire réécouter immédiatement.

4. Julian GREEN, **Le langage et son double**, traduit par Julien Green, Points, Seuil, 1987.

5. Charles SANDERS PEIRCE, **Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking**, The 1903 Harvard Lectures on Pragmatism, Patricia Ann Turrissi Editor, State University of New York Press, 1997, **Lecture two : Phenomenology or the Doctrine of Categories**, p. 152. Traduction : « Les facultés que nous devons nous efforcer de réunir pour cette tâche sont au nombre de trois. La première est cette faculté rare qui consiste à voir la chose qui nous saute à la figure, telle qu'elle se présente, de ne pas la remplacer par une quelconque interprétation, de ne pas la compliquer en tenant compte de prétendues circonstances particulières. Il s'agit de la faculté de l'artiste qui sait voir, par exemple, les couleurs apparentes de la nature telles qu'elles apparaissent. »

6. Joëlle Cordesse, **Apprendre et enseigner l'intelligence des langues, à l'école de Babel, tous polyglottes**, Chronique Sociale, Lyon, 2009.