



Enseigner la prononciation par une stratégie intra-et inter-subjective, simplexe et enactive : le cas de l'espagnol castillan

Didier Bottineau

► To cite this version:

Didier Bottineau. Enseigner la prononciation par une stratégie intra-et inter-subjective, simplexe et enactive : le cas de l'espagnol castillan. E. Sánchez Albarracín et J. Eschenauer. L'ingénieur citoyen, Synergies entre les langues-cultures et les sciences humaines dans la formation de l'ingénieur au XXI^e siècle, Presses des Ponts, pp.113-125, 2018, 978-2-85978-519-2. hal-03090866

HAL Id: hal-03090866

<https://hal.science/hal-03090866>

Submitted on 30 Dec 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Enseigner la prononciation par une stratégie intra- et inter-subjective, simplexe et enactive : le cas de l'espagnol castillan

La présente étude introduit succinctement la notion de parole dans une langue donnée comme technique de conceptualisation interactive (intra- et intersubjective), et sur cette base elle décrit une expérience didactique de cours visant à faciliter l'apprentissage de la prononciation de la langue espagnole (de Castille) et l'autoproduction ou mise en scène de soi-même par cette médiation corporelle.

1. La langue, une technique corporelle de conceptualisation intra- et intersubjective

On se fait souvent une idée erronée de ce qu'est « apprendre une langue étrangère ». On pense qu'il s'agit simplement d'apprendre un formalisme (le lexique, la morphologie, la syntaxe) qui permet d'encoder ses idées en vue d'en produire une manifestation échangeable entre individus à des fins de communication. En réalité, la parole est plus que cela : elle se compose d'un ensemble de comportements moteurs régulés (lexique, morphologie, constructions) dont la mise en œuvre permet de diriger des actes de conceptualisation chez autrui comme chez soi-même, réflexivement, comme l'atteste l'usage quotidien de l'endophasie, la pensée intérieure verbalisée (Bottineau 2010 et 2012abc pour plus de détail).

L'individu qui ne parle ni n'agit « perçoit le monde », c'est-à-dire compose une scène visuelle mentale par un certain nombre de procédés automatiques et inconscients (l'automatisme psychologique de Janet) : il capte un échantillonnage de signaux lumineux, les traite par divers réseaux neuronaux qui créent des effets de forme, de couleur et de troisième dimension, et surtout il introduit dans l'image composée divers éléments non visuels extraits de la mémoire enregistrée des expériences antérieures : dans tout espace visuel il incruste un champ gravitationnel qui délimite un « haut », un « bas », délimite des mouvements possibles ; à tout objet naturel ou artificiel, il attribue des propriétés statiques et dynamiques, et surtout des « faisabilités » manipulatoires (des *affordances*). Ce travail continu, automatique, inconscient de lui-même, est nommé perçaction par Alain Berthoz ; il consiste en une synthèse d'une scène dynamique apparemment visuelle et « passive », imposée de l'extérieure, mais en réalité active en ce qu'elle mobilise dans sa composition des éléments de processus et de connaissance issus de la mémoire que l'on a des engagements corporels, sensorimoteurs, aux espaces et objets des situations analogues antérieurement vécues. La perception est relative à la structure du corps et au mode de vie qu'il pratique dans son environnement, le tout étant interdépendant et bouclé (cf. l'*Umwelt* de Uexküll 1934,

l'enaction de Varela et al. 1993, l'inscription corporelle de l'esprit en phénoménologie), la gestualité de toute forme de cognition (Olivier 2012).

Par rapport à cela, parler consiste à intervenir sur le monde en présence d'autrui de manière à y produire par la motricité phonatoire des événements acoustiques audibles : parler revient à modifier transitoirement l'état du monde percevable où cohabitent les interlocuteurs, et ce faisant, se donner des événements percevables pour renouveler la perçaction, la synthèse des états de conscience. La parole dans une langue donnée mobilise des mots, par définition des fragments de discours d'autrui dont le sens est le réseau d'impressions et de savoirs collectés dans leurs emplois antérieurs, tels qu'ils se sont présentés dans le discours, dans la situation et dans l'interaction (ce qui fonde l'hétérogénéité de la polysémie : *avoir un chien, s'entendre comme chien et chat, être chien avec quelqu'un, avoir du chien*). Elle mobilise une grammaire, qui héberge un ensemble de processus combinatoires (associations entités / quantités / qualités / processus) et de repérages (dans l'espace, le temps, les espaces mentaux / la modalité, l'interlocution, le dialogisme) ; et elle permet de composer à tout moment, intentionnellement, des scènes mentales « en pilotage vocal », liées ou déliées de la situation d'interlocution, librement auto-déterminées, non nécessairement motivées par la situation.

Ce pilotage vocal de la conceptualisation permet de contrôler les états mentaux d'autrui à qui on s'adresse en imposant l'émergence d'un acte de conscience, mais il permet également à l'individu d'auto-déterminer réflexivement ses propres états de conscience par la pratique de la parole intérieure, « l'endophasie », sorte de rêve éveillé par lequel nous nous figurons nos propres actes de parole (sans les somatiser) de manière à nous donner à entendre les paroles phonatoires fictives mais indispensable pour diriger nos actes de pensée comme nous dirigeons ceux d'autrui. La parole n'est donc pas l'encodage formalisé d'idées construites en amont et indépendamment, elle est le pilotage vocal (somatisé ou simulé imaginativement) d'un protocole corporel de conceptualisation que l'on adresse à soi-même (réflexivement) et/ou autrui (communicativement) selon les besoins et les effets désirés : la parole dans une langue est la mise en œuvre d'une technique corporelle commune de conceptualisation à la fois intrasubjective (bouclée sur soi-même) et intersubjective (distribuée à autrui par propagation). Dans le paradigme de la *4E cognition* (*embodied* « incarnée », *embedded* « située », *enactive* « enactive » et *extended* « étendue » (par des moyens techniques), on considère actuellement que la cognition n'est pas un processus calculatoire confiné dans des cerveaux individuels qui traiteraient l'information et calculeraient des représentations et actions à faire exécuter par un corps commandé comme un robot, mais au contraire que le fait cognitif se distribue intersubjectivement en s'appuyant sur les médiateurs corporels et environnementaux (y compris techniques) et que l'engagement subjectif de l'individu doit être vu comme le maillon dynamique d'un réseau plus vaste (comparable à un joueur dans une équipe, dont l'action est relativement autonome mais ne fait sens que dans le réseau et les règles intégrants) plutôt que comme un agent individuel à proprement parler (Dinis 2010, Menary 2010).

Pour cette raison, chaque langue doit être considérée comme une discipline particulière de ce fait langagier qu'est la technique corporelle de conceptualisation. Ceci ne pose pas de problème pour l'acquisition de la langue première, qui se fait par intervention régulière et

engagement de l'enfant dans les échanges verbaux au sein des communautés qui l'environnent (familiale, amicale, scolaire). En revanche, l'apprentissage d'une langue seconde, à très petites doses hors du milieu social parlant cette langue, suppose un nombre très limité d'échantillons des actes de paroles et une formalisation qui résume les contenus sous la forme de listes de vocabulaire, de règles de grammaire (morphologie, syntaxe, variations et combinaisons en tous genres) que l'on présente schématiquement plutôt que comme des principes d'action (le schéma et la règle étant le résumé des conditions communes à l'ensemble des emplois constatés : ils fournissent une connaissance des fonctionnements, mais pas une dynamique de leur exécution).

Tel est donc le métier du professeur de langues vivantes : enseigner une technique corporelle de conceptualisation intra- et extrasubjective, intersubjectivement distribuée, et formalisable par l'écriture. Telle est la réalité à côté de laquelle passent souvent les élèves : savoir communiquer en anglais, allemand ou espagnol n'est pas savoir produire des objets ou « phrases » formellement conformes à un cahier des charges, comme le laissent croire les QCM et tests en tous genres, et comme le suggèrent également les évaluations différenciées des différentes compétences, malgré l'engagement pragmatique revendiqué du cadre européen et de la perspective actionnelle (qui, focalisée qu'elle est sur la notion de tâche planifiée, se détourne fâcheusement des notions d'expérience vécue et d'effets produits sur la relation soi-autrui dans sa dimension phénoménologique de couple sujet / objet). L'élève ignorant de ce rôle constitutif de l'expérience de l'action corporelle dans les actes de pensée aura tendance à sous-estimer l'importance d'un savoir-faire fondamental, celui de l'engagement personnel par l'action adéquate en vue de produire les effets recherchés, qu'ils soient intellectuels ou émotionnels. Le manque d'entraînement produit deux effets, l'inaptitude à improviser (le manque de fluidité, les coupures) et le fait de produire une prestation inefficace dans l'interaction (par son éloignement des comportements attendus par l'auditeur : erreurs de prononciation, d'intonation, de rythme, manque d'interactivité et d'emprise sur l'autre – autant de facteurs qui compromettent l'effet recherché, à savoir susciter un amorçage de l'avènement des états mentaux de l'autre en coordination avec les siens propres).

2. Langue, parole et corporéité

Pourquoi la qualité de la prestation orale est-elle si importante pour un engagement intersubjectif efficace ? Parce que la compréhension orale consiste en une simulation par l'auditeur du geste phonatoire par lequel lui-même produirait le même signal acoustique (théorie motrice de la perception auditive : Liberman et Mattingly 1985). La reconnaissance de parole mobilise les neurones miroirs de l'aire de Broca correspondant à la zone corticale F5 chez les singes chez qui ils ont été initialement identifiés, zones de contrôle des actions motrices dont celle de la parole (Rizzolatti et Craighero 2004). Une expérience, dite effet McGurk (McGurk et McDonald 1976), consiste à montrer à un sujet non averti une vidéo truquée : à l'écran, on voit un homme prononçant « ga, ga, ga » ; mais au casque, on entend le même homme, parfaitement synchronisé, prononçant « ba, ba, ba ». Et que croit entendre la victime ? Ni le « ga » qu'il a dû voir, ni le « ba » qu'il a bien dû « capter », mais une autre

syllabe : « da, da, da », à savoir, une syllabe amorcée par la consonne apico-coronale (pointe de la langue appliquée aux alvéoles des incisives supérieures), correspondant à un geste moteur articuloire intermédiaire entre le geste /g/ (dorso-vélaire : application du dos de la langue au voile du palais) et le geste /b/ (bilabial : resserrement des lèvres). Le cerveau a détecté le conflit entre le geste auditif /g/ et le geste visuel /b/, et, ne pouvant « interpréter » (au sens musical) une sonorité extraite de deux gestes incompatibles, a réduit la contradiction en simulant le geste intermédiaire /d/, produisant à la conscience la sonorité correspondante et générant de son propre « chef » une illusion auditive. Plus surprenant encore : si le casque audio donne « ba, ba, ba », mais que l'écran video affiche parallèlement deux visages du même personnage, l'un disant « ba, ba, ba » et l'autre « va, va, va », alors ce que l'on entend correspond à ce que l'on voit en matière de motricité labiale : si on se concentre sélectivement sur le visage de gauche (*ba* visuel), on « entend » « ba » (le cerveau invente « ba » en se fondant sur ce qu'il voit) ; si on regarde le visage de droite (« va » visuel), alors on entend réellement « va » alors même que l'on sait que le signal audio est invariablement « ba » : la perception visuelle de la motricité labiale induit automatiquement la simulation mentale du geste correspondant et la présentation consciente du son qui va avec, et cette corrélation est irrépressible quand bien même on en connaît le caractère illusoire. Ces expériences montrent que l'audition est à la fois motrice (en ce qu'elle requiert une imitation empathique) et interactive (en ce que cette imitation est nécessairement celle d'un autre, présent ou reconstruit). En parole, il n'est donc pas possible de donner à entendre à l'autre sans produire une motricité adaptée qu'il puisse reconnaître par empathie et simuler efficacement, pas plus qu'il n'est possible d'entendre correctement des sons que l'on ne sait pas produire soi-même. Ceci se vérifie constamment avec l'anglais et l'entraînement au TOEIC lorsque des élèves ne reconnaissent pas des mots élémentaires tout simplement parce qu'ils sont incapables de les prononcer eux-mêmes.

Et pourquoi la qualité de la prestation audio-orale est-elle aussi difficile à acquérir ? Parce que les sons des langues sont des coordinations motrices phonation/respiration originales et qu'au fil des années elles « déforment » le corps des sujets parlants en orientant leur évolution dans une direction qui les sculpte et les caractérise à la fois physiologiquement et culturellement (Ladmiral et Lipiansky 1989 pour « l'incorporation » des langues et l'interculturalité ; Mazauric 2005 pour des réflexions sur ce thème dans la littérature de V. Alexakis). Par exemple, le russe possède des voyelles avec étirement latéral des lèvres et des joues qui produit une mimique caractéristique de cette langue et qu'ignorent totalement le français et l'anglais (en sorte qu'une mimique russe se reconnaît instantanément, même si on coupe le son). Le français se caractérise entre autres par le « mode tendu » (Delattre 1953), à savoir, le fait que l'on articule en contrôlant et régularisant le débit de l'air expiré (on peut faire durer sans faire varier une voyelle : ooooo, iiii, aaaa) ; à l'inverse, l'anglais se caractérise par le « mode expiratoire », à savoir, le fait que la syllabe accentuée connaît une variation du débit expiré d'un maximum vers un minimum (comme l'expiration naturelle par le soupir) et que les sons vocaliques épousent cette fluctuation et varient qualitativement entre le début et la fin en s'adaptant de manière plastique, comme on le remarque avec les voyelles longues et les diphtongues (formées d'un phonon initial majeur et d'un phonon terminal mineur, avec glissement continu de l'un à l'autre). Ceci peut paraître anecdotique, mais l'implication est

qu'un *corps anglophone*, le corps qui résulte de la pratique intensive de l'anglais dans la durée, est entraîné depuis sa naissance (et avant selon Tomatis) à toujours laisser l'expiration profiler les voyelles de la parole, alors que le *corps francophone* est entraîné à faire l'inverse (faire régulariser l'expiration par le profil des voyelles fixes). L'âge aidant, ces deux types de corps évoluent physiologiquement au gré des contraintes imposées par les entraînements vocaux respectifs (ce qui se traduit par les clichés interculturels que l'on connaît : la petite voix asthmatique et charmante de Jane Birkin parlant français, l'anglais de l'inspecteur Clouzeau, la voix de fumeuses des femmes Espagnoles d'âge mûr, etc.). De ce fait, l'élève qui apprend une langue seconde à un âge assez tardif (collège, lycée, supérieur) doit admettre qu'il accomplit une sorte de rééducation motrice et doit imposer à son corps un système de contraintes pour lequel il n'est pas prévu en raison des orientations de son développement antérieur déterminée par l'usage du français – ce qui revient à initier à la danse classique un cavalier aux jambes arquées par dix années d'équitation quotidienne. Cette rééducation est nécessaire puisque, on l'a dit, il s'agit d'apprendre une nouvelle technique corporelle de conceptualisation intra- et intersubjective, et que la qualité et l'efficacité de la conduite des actes intellectuels interactifs dépendent de la précision des enchaînements vocaux réalisés.

3. L'exemple de l'espagnol castillan

Les francophones sont légendairement réfractaires à l'apprentissage de la prononciation du castillan. Tout pose problème : la rapidité du débit, le repérage des syllabes accentuées, le roulement du R apical, le chuintement du S, l'assourdissement du T, l'avalement de B, D et G intervocalique, la « ceta » (proche de *th* sourd anglais, mais différente tout de même), la jota (proche de *ch* allemand et *c'h* breton, mais différente également).

La difficulté trouve son origine dans un fait unique : le prognathisme culturel de l'espagnol castillan. Il se trouve que cet espagnol se parle en adoptant par défaut une posture de la mâchoire inférieure légèrement différente de celle du français, sensiblement plus avancée. La chose est plus nettement visible chez certaines personnes que chez d'autres, et elle est représentée dans les tableaux du peintre El Greco de manière très illustrative. Elle se traduit notamment par un jeu de contraintes sur les cordes vocales qui occasionne avec le vieillissement le timbre bas de la voix (plus particulièrement remarquable chez les femmes en raison de la dimension inférieure du larynx, qui prédispose physiologiquement des timbres plus aigus) et atteint un paroxysme chez certaines professions de la voix comme le chant flamenco.

Ce prognathisme léger se traduit par les manifestations suivantes :

- L'amplitude des mouvements de la mâchoire est réduite par cette contrainte. Les mouvements sont moindres, ce qui crée à l'oral une impression d'avalement et un débit syllabique accéléré, spectaculairement rapide par rapport aux autres langues romanes.
- Tous les points d'articulation buccaux sont déplacés et contraints par l'avancement de la mâchoire : le /t/ est plus écrasé (contre les alvéoles à l'arrière des incisives), le /s/

également et en ressort « mouillé » (chuinté). Les plosives voisées /b/, /d/ et /g/ sont affaiblies par ce positionnement de la mâchoire, et pour cette raison, en position intervocalique, ils sont « spirantisés ». Quant au fameux /r/, il est naturellement roulé sans le moindre effort ni la moindre action intentionnelle : du fait de l'espace libéré à l'avant de la cavité buccale par la projection prognathique, la pointe de la langue (l'apex) vibre au passage de l'air comme un drapeau claque dans le vent, passivement. Pour la même raison, la pointe de la langue, emportée vers l'avant par la projection prognathique, produit la ceta interdental espagnole, différente du *th* de l'anglais, que l'on produit dans des conditions inverses (la mâchoire inférieure se rétracte vers l'arrière, mettant en exergue les incisives supérieures – d'où la déformation caricaturale représentée dans Astérix chez les Bretons). Enfin, avec la mâchoire ainsi positionnée, les nasalisations, obtenues par l'abaissement de la luette, sont beaucoup plus résonnantes qu'en français (en anglais également, mais pour des raisons inverses comme précédemment).

En résumé : apprendre à parler espagnol castillan, c'est avant tout, pour un francophone, apprendre à abandonner le « mode tendu » francophone et à basculer, autant que possible, en « mode prognathique » et reformer la cavité buccale de manière à ce que tous les sons articulés prennent naturellement et spontanément les sonorités recherchées du fait d'être initialement soumis à la contrainte fondatrice qui intègre l'ensemble du dispositif. Corollairement, cet apprentissage revient à « se faire être à l'espagnole », produire de soi-même une apparence incarnée par l'action qui tend à conformer le sujet relationnel aux normes culturelles de la collectivité ciblée en matière d'insertion interactive.

4. Enseigner le mode prognathique

Dans le cadre de mes enseignements d'espagnol à l'Ecole des Mines de Douai, j'ai développé diverses techniques d'enseignement et d'apprentissage de l'espagnol oral qui tentent de contribuer à résoudre ce problème de l'accès au prognathisme castillan. La méthode s'inspire de diverses notions dues à Alain Berthoz : la simplicité (Berthoz 2009) et l'empathie (Berthoz 2004). La simplicité est le processus par lequel des systèmes vivants résolvent des problèmes complexes en développant dans leur évolution des structures et processus complémentaires détournés, eux-mêmes complexes, mais qui parviennent à mettre en place des processus de traitement automatisés, ergonomiques, générateurs d'aisance. La simplicité concerne initialement des processus neurophysiologiques tels que la perception visuelle ou le déplacement du corps dans l'espace, mais en modifiant adéquatement ses modalités, elle est applicable en didactique, comme cela se fait actuellement en Italie dans le cadre d'une entreprise de refondation menée par un consortium d'universités. Pour l'apprentissage de l'accent castillan, la solution que l'on propose est simplexe en ce que (i) elle réduit la complexité en se détournant complètement de la diversité des sons du castillan et en se focalisant sur un fait de motricité fondateur, et (ii) elle propose une progression qui assume le fait que le corps francophone est inadapté au départ de l'apprentissage et qu'il faut le préparer par une série d'étapes intermédiaires, que voici. L'objectif est d'apprendre à rouler le R, puis

d'introduire autour de lui les autres sons sous le même mode prognathique par un programme d'activités intermédiaires.

1) Initiation au mode articulaire prognathique

Activité : les élèves apprennent à avancer la mâchoire inférieure et à prendre la parole *en français* en maintenant cette posture. Ce geste ludique a pour effet d'imposer au français parlé une déformation qui, si elle est réussie, distord les sons dans le sens espagnol (s chuinté, remplacement de « j » par « y », remplacement de /y/ (« u ») par /u/ (« ou »), r roulé pour ceux qui réussissent directement l'exercice) : les élèves n'imitent pas l'accent espagnol, ils se prennent eux-mêmes à produire involontairement des sonorités qui l'évoquent en s'imposant une posture articulaire spécifique, un « mode » articulaire. Tous les élèves ne parviennent pas à parler en français déformé avec cette attitude, ni même à simplement avancer la mâchoire inférieure. En ce cas, le geste doit être préparé par un amorçage : commencer par l'exercice de la « tête de pigeon », à savoir une série de mouvements saccadés de l'ensemble de la tête d'avant en arrière synchronisés avec la marche, auxquels on ajoute ensuite la projection prognathique (sans parole), qui se synchronise en principe naturellement et aisément avec la projection de la tête ; une fois que la projection est obtenue, on la pratique en supprimant le mouvement de tête, qui ne joue qu'un rôle intermédiaire. Cette initiation au mode prognathique peut s'avérer délicate : diverses inhibitions sont à lever, les apprenants doivent accepter de se donner en spectacle en suspendant les jugements esthétiques et culturels sur autrui et eux-mêmes ; la difficulté est de savoir s'investir dans un jeu de type théâtral qui n'est toutefois pas une comédie puisqu'il ne s'agit pas de mimer ou singer un personnage distinct de soi, mais au contraire de se reprofiler soi-même et se faire advenir en un autre « moi » à travers le jeu des actions et interactions qui constituent l'ego relatif. L'acceptation et la compréhension de la démarche sont facilitées si l'on a recours à ce que Rivoltella et Rossi 2012 nomment la phase préparatoire dans le cadre de la didactique par épisodes d'apprentissage situés.

2) Initiation à la syllabation en mode prognathique

Activité : l'exercice consiste à prononcer une série de /t/ (pas encore /r/) en mode prognathique. Les étudiants, idéalement un petit groupe d'une douzaine d'élèves motivés par l'approche, travaillent ensemble : en adoptant la posture prognathique, ils comptent mentalement jusqu'à 4 en s'accompagnant d'un geste de cadencage (par exemple battre la mesure comme en solfège) et, au troisième temps de la mesure, ils énoncent vigoureusement la seule consonne « T » en veillant à maintenir le mode prognathique. En mesure, avec l'enseignant, ils répètent la séquence de quatre temps jusqu'à obtenir un rythme cyclique synchronisé et de contenu correct. L'exercice se fait de manière synchronisée et en s'observant mutuellement (tables en U) : dès qu'un élève réalise le geste correctement, le geste se propage rapidement au groupe du fait de la synchronisation et de l'empathie catalysée par les neurones miroirs. L'enseignant a un rôle d'entraînement en participant initialement à l'exercice, puis il se désengage et laisse les élèves poursuivre ensemble, ce qui lui permet d'observer les comportements individuels, de guider gestuellement les réglages à réaliser pour chacun, d'identifier gestuellement ceux qui réussissent de manière à propager leur

comportement par diffusion empathique. Les élèves sont avertis que le jeu peut sembler déconcertant, conseillés de le pratiquer dans un esprit ludique, et explicitement informés que ses composantes sont motivées par les principes précédemment évoqués (enaction, perçaction, empathie, simplicité, épisodes d'apprentissage situés), sans entrer excessivement dans les détails, mais de manière à prévenir toute impression de dérive fantaisiste, qui sans ces explications serait légitime. A ce stade, la séquence produite est :

1	2	3	4
...	...	T	...

3) Introduction du R

Dans un second temps, on introduit le R à la suite du T en lui faisant couvrir l'ensemble de la durée des séquences 3 et 4 de chaque mesure, sans voyelle, toujours en mode prognathique soutenu. Dans ces conditions, en mode prognathique, le T est fortement apical (l'apex est écrasé contre les alvéoles des incisives supérieures et la plosion légèrement étouffée) ; or, apical, le R l'est aussi : il consiste à laisser battre librement de l'apex au passage de l'air comme un drapeau qui claque au vent. Dans cette étape, le R apical vibrant est amorcé par le T apical plosif (les deux gestes articulatoires sont « congruents ») et entretenu par le prognathisme, en sorte qu'il est réalisé automatiquement et spontanément roulé de manière purement mécanique et sans intention de le « faire rouler » par une action musculaire contrôlée (nombre d'élèves sont littéralement surpris de ressentir leur langue réaliser la vibration attendue et produire l'effet recherché alors qu'à aucun moment ils ne sont censés avoir cherché à le produire activement). L'idée de cet enchaînement m'est venue en entendant un élève qui, au cours d'un exposé sur Raul Castro, roulait correctement le R de Castro mais pas les autres (de Raul ni d'aucun autre mot) : involontairement, il roulait le R précédé de T sous l'effet de l'amorçage apical, mais pas en l'absence de cet amorçage ; il avait créé une distribution complémentaire de type apicale plosive + R apical vs R rétroflexe. L'idée était donc d'exploiter cette distribution accidentelle mais spontanée et pertinente en créant une activité où le T est exploité systématiquement comme vecteur d'amorçage du R apical, pour être supprimé ensuite et conférer au R son autonomie. Dans cette étape, la durée artificiellement soutenue du R sur les phases 3 et 4, évidemment non conforme à la réalité langagière, permet (a) d'apprendre à ressentir la vibration apicale au passage de l'air, la contrôler et la faire durer artificiellement et fluctuer, se familiariser avec le rapport geste moteur / sensations auditives et tactiles et l'appivoiser tout en se reliant à la dynamique analogue des autres élèves du groupe, et (b) de conserver la phase 4 disponible pour l'introduction ultérieure d'une voyelle lors de l'étape suivante.

4) Autonomisation du R

Activité : même exercice que précédemment, mais sans le T. Dans la séquence à quatre temps, les élèves, toujours synchronisés et en observation réciproque, apprennent à produire un R étendu en phases 3 et 4 en se dispensant de l'amorçage par le T. Ceux qui n'y parviennent pas reviennent à l'étape antérieure jusqu'à obtention du résultat recherché. Cette

phase réussie, on peut considérer qu'ils maîtrisent le geste du R apical en contexte non réaliste.

5) Introduction des voyelles

Activité : en repartant de l'étape 3 (avec T initial), on introduit la voyelle A en phase 4 de la séquence :

1	2	3	4
...	...	TRRRRA	

La voyelle à introduire est le A, la plus facile à obtenir, par simple abaissement de la mâchoire et de la langue en fin de vibration du R. Lorsque cette séquence est maîtrisée, on remplace le A par les autres voyelles : le O (abaissement moindre et arrondissement des lèvres), le U (projection des lèvres et rétraction de la langue), le E (étirement latéral des lèvres), le I (étirement maximal). Cet exercice terminé, l'élève a appris à sortir d'un R apical soutenu en reprofilant la cavité vocale conformément aux différentes voyelles du castillan.

6) Compression du R et compactage de la syllabe

Activité : la séquence à quatre temps est réduite à trois (deux silences + TRA) de manière à supprimer la longueur artificielle du R apical et insérer son déroulement dans l'attaque d'une syllabe ordinaire correctement formée et, cette fois, conforme à la gestualité authentique. A ce stade, le R vibrant a enfin été inséré dans une syllabe véritable, toujours en mode prognathique. Comme précédemment, on fait ensuite varier la voyelle de sortie (TRA, TRO, TRU, TRE, TRI), puis on supprime le T d'amorçage (RA, RO, RU, RE, RI), toujours en réalisant la syllabe en se calant sur le troisième temps de la mesure ternaire.

7) Insertion de ces syllabes dans des mots authentiques

Activité : en veillant au maintien d'un mode prognathique soutenu, on fait répéter des séries de mots simples contenant l'une des syllabes préparées par l'entraînement antérieur : *trapo*, *truco*, *trigo*, *tregua*, *tropel*, en veillant au placement de l'accent d'intensité (initial sur tous ces mots sauf le dernier). Le fait de se raccrocher à la syllabe connue et de se concentrer sur le mode prognathique soutenu détourne l'attention des difficultés introduites par les éléments non préparés et fait que les élèves prononcent involontairement correctement ces autres sons du fait du mode prognathique, par exemple la faible plosivité (spirantisation) du /g/ de *trigo* et *tregua*. Les élèves se croient toujours dans un exercice dédié au R ; en fait, ils commencent à assimiler l'ensemble du système phonatoire par contamination des sons et diffusion du mode prognathique.

8) Commutations autour de la consonne d'amorçage

Activité : en repartant de l'étape 3 (TRRR), 5 (TRRRRA) ou 6 (TRA), on remplace le T d'amorçage par les différentes autres consonnes qui peuvent précéder le R, qu'elles soient apicales ou non (D, P, B, C, G), ce qui suppose la maîtrise de l'étape 4 (R autonome non amorcé par T) : on teste TRA, DRA, CRA, GRA, PRA, BRA, on fait varier les voyelles, et

comme précédemment on insère les syllabes obtenues dans des mots authentiques et en respectant le placement de l'accent d'intensité (*trapo, dragón, prado, brazo, criterio, grieta*), toujours en veillant au soutien du mode prognathique.

9) R apical en coda syllabique

Activité : on insère R apical en position finale de la syllabe (PAR, POR, PUR, PER, PIR) puis on le retravaille sur des mots authentiques (typiquement des verbes à l'infinitif : *comprar, volver, salir*) en contrôlant le mode et l'accent d'intensité.

10) R intervocalique

Activité : on apprend à prononcer le R apical soutenu entre deux voyelles (« rr » : *parra, perra, porra, torre, turrón*), puis à le réduire au R apical à battement simple (« r » : *para, pera, cira, pero, cero*). On apprend à mettre en contraste les mots alternant *r* et *rr* intervocaliques : *cero / cerro, para / parra, torero / torrero, pero / perro*.

11) Contrastes et oppositions :

Activité : on apprend à opposer le R apical aux les autres sons avec lesquels il est souvent confondu, à savoir la jota (*para, parra, paja*) et le l (*perro, pero, pelo*).

12) Combinaisons délicates : on apprend à manipuler le R apical en présence de la jota (J) et de la ceta (Z) dans des syllabes distinctes, puis dans la même syllabe ensuite. Pour R et J : *Rajoy, origen, Guadalajara, Giralda, Gibraltar, Argentina, Sajras* (groupe bolivien). Pour R et Z : *cero, cira, raza, ciruela, zurcir, zarzuela*. Tous ensemble : *Algeciras, Torrejón de Ardoz*. On peut terminer avec des *trabalenguas* (*tongue twisters*) : les élèves qui y parviennent sont stupéfaits de découvrir qu'en peu de temps ils parviennent à un niveau de pratique auquel ils peuvent raisonnablement se lancer de tels défis.

Pour être efficace, ce travail doit être régulier, avec des séances relativement longues au départ en période de familiarisation, de plus en plus courtes par la suite, en guise d'échauffement routinier en début de cours hebdomadaire par exemple. L'artifice du mode prognathique soutenu, qui apparaît initialement comme une caricature, ne sert qu'à corriger l'inaptitude initiale du corps francophone ; il s'ajuste par la suite de manière à devenir un réglage non significativement visible et une posture automatiquement adoptée en parlant castillan. La difficulté est de provoquer le transfert du savoir-faire moteur acquis au cours d'exercices vers un savoir-faire spontané en conversation libre. Ceci peut s'obtenir en isolant des phrases-clés extraites d'un exposé et en faisant retravailler sa propre production par l'élève. Un adjuvant précieux est l'enregistrement vidéo, qui permet à l'élève d'observer sa performance dans sa dimension visuo-motrice et de mieux mesurer la réalité de sa prestation par rapport au modèle recherché.

Conclusion

Les activités présentées supra sont une petite illustration de ce que peut être une stratégie simplexe visant à résoudre une difficulté inhérente à l'apprentissage de la parole dans une langue donnée. Elles reposent sur la conception selon laquelle la parole est une discipline technique par laquelle un sujet dédie momentanément son action corporelle à la production d'actes de conceptualisation privatisables ou mutualisables : cette définition suppose que l'on enseigne l'art corporel coordonné de la conceptualisation collaborative plutôt que l'art individuel de produire des formes symboliques signifiant des représentations. Ceci s'accommode bien avec la volonté actuelle de former des futurs professionnels qui savent comment intervenir de manière pertinente par leur activité langagière sur des tâches collaboratives en cours de réalisation, et donc comment s'engager par une démarche à la fois productive et participative ; mais cela suppose également que l'apprentissage des langues vivantes ne soit pas lui-même réduit à un ensemble de tâches. On sait comment la parole influe sur le devenir des corps et des psychismes qui se construisent dans leur activité et au gré des interactions. La question est donc autant de savoir ce que nous faisons en parlant que *ce que parler nous fait en nous arrivant*. Dans le cas du castillan, la pratique régulière du prognathisme induit un étirement des cordes vocales, une modification des contraintes phonatoires, un réajustement de la voix sur un timbre plus bas et plus rauque, et ceci en association avec une présentation corporelle de soi-même à autrui visiblement différente : à chaque cours d'espagnol, j'ai dans mon expérience personnel le ressenti d'un changement de timbre de voix au cours de chaque leçon, changement que remarquent souvent les élèves eux-mêmes (une élève qui suivait à la fois mes cours d'anglais et d'espagnol a un jour déclaré : « c'est dingue, quand vous parlez anglais et espagnol, vous n'êtes pas le même mec »). Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre un protocole relationnel d'autoproduction distinct de celui que l'on a initialement acquis, et par là même découvrir sa relativité. Ceci ne peut pas être ignoré des cours de langues, toutes les pratiques dynamiques de type théâtral et autres contribuent à former une compétence réflexive en la matière, et participent de l'accès à une facette particulière de la maturité.

Références

- ALEXAKIS V. 2002. *Les mots étrangers*. Stock.
- BERTHOZ A. 1997. *Le sens du mouvement*. Paris:Odile Jacob.
- BERTHOZ A. 2009. *La simplicité*. Paris:Odile Jacob.
- BOTTINEAU D. 2010. « Language and enaction », J. Stewart, O. Gapenne, E. Di Paolo (eds), *Enaction: toward a new paradigm for cognitive science*, MIT, 267-306.
- BOTTINEAU D. 2011a. « Le rôle de l'interculturalité dans l'enseignement de langues étrangères en école d'ingénieurs », Leeman D. (dir.), avec Cazade A., Chanlat J.-F., Louÿs G. et McEvoy S. (eds), *L'interculturel en entreprise : quelles formations ?* Limoges : Lambert Lucas, 115-126.

- BOTTINEAU D. 2011b. « Parole, corporéité, individu et société : l'embodiment entre le représentationnalisme et la cognition incarnée, distribuée, biosémiotique et enactive dans les linguistiques cognitives », Guignard J.-B. (dir), *Linguistique cognitive : une exploration critique*, *Intellectica* 56, 2011/2, 187-220.
- BOTTINEAU D. 2012a. « La parole comme technique cognitive incarnée et sociale », *Linguistique et phénoménologie du langage*, *La Tribune Internationale des Langues Vivantes*, 52-53, Perros-Guirec : Anagrammes, 44-55.
- BOTTINEAU D. 2012b. « Le langage représente-t-il ou transfigure-t-il le perçu ? », *Formes sémantiques, langages et interprétations : Hommage à Pierre Cadiot*, n°spécial de *La TILV* (*La Tribune Internationale des Langues Vivantes*), F. Lautel-Ribstein (éd.), Perros-Guirec : Anagrammes, 73-82.
- BOTTINEAU D. 2012c. « La fabrique de la langue, fabrique de l'humain », K. Nassikas, E. Prak-Derrington, C. Rossi (eds), *Fabriques de la langue*, Presses Universitaires de France, 161-197
- DELATTRE P. 1953. Les modes phonétiques du français. *The French Review*, 27/1, 59-63.
- DINIS A. 2010. « From my-self to our-selves : persons as either 'individual substances' or 'relations' in COWLEY Stephen J., MAJOR João C., STEFFENSEN Sune V., DINIS A. (Eds). 2010. *Signifying Bodies: Biosemiosis, Interaction and Health*, The Faculty of Portuguese Catholic University.Philosophy of Braga, 75-100.
- ERARD Y. 1998. « De l'énonciation à l'enaction. L'inscription corporelle de la langue », *Cahiers de l'Institut de Linguistique et des Sciences du Langage*, n° 11, *Mélanges offerts en hommage à Mortéza Mahmoudian*, tome I et II.
- GIBSON J. J. 1977. The Theory of Affordances. In *Perceiving, Acting, and Knowing*, Eds. Robert Shaw and John Bransford.
- JANET P. ([1889] 2005), *L'automatisme psychologique - Essai de psychologie expérimentale sur les formes inférieures de l'activité humaine*, L'Harmattan.
- JANET P. 1936. *L'intelligence avant le langage*. Paris.
http://classiques.uqac.ca/classiques/janet_pierre/intelligence_langage/intelligence.html
- JOUSSE M. 2008. *L'anthropologie du geste*. Paris : Gallimard, TEL.
- KELLER P.-H. 2006. *Le dialogue du corps et de l'esprit*. Odile Jacob, Paris.
- LADMIRAL J.-R. & LIPIANSKY E.-M. 1989. *La Communication interculturelle*. Paris : Armand Colin.
- LAFONT R. 1978. *Le travail et la langue*. Paris : Flammarion.
- LAVELLE L. 1942/2005. *La parole et l'écriture*. Félin poche.
- LEROI-GOURHAN A. (1964). *Le geste et la parole. I. Technique et langage. II. La mémoire et les rythmes*. Paris : Albin Michel.
- LIBERMAN A.M. & I.G. MATTINGLY. 1985. The motor theory of speech perception revised. *Cognition* 21: 1-36.

- MAZAURO C. 2005. « Fatigue d'être soi et mots étrangers : les Afriques de Vassilis Alexakis », *Ethiopiques* 74,
http://ethiopiques.refer.sn/spip.php?page=imprimer-article&id_article=270
- MCGURK, H., & McDONALD, J. (1976). "Hearing lips and seeing voices". *Nature*, 264, 23-30.
- MENARY R. 2010. « Introduction to the special issue on 4E cognition ». *Phenomenology and Cognitive Science* 9 (2010) : 459-463.
- MCNEILL D. *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press, 2005.
- MERLEAU-PONTY, M. 1954. *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- OGIEN A. 2007. *Les formes sociales de la pensée, La sociologie après Wittgenstein*. Paris : Colin.
- OLIVIER G. *La Cognition gestuelle. Ou de l'écho à l'égo*. Presses universitaires de Grenoble.
- PESCHARD I. 2004. *La réalité sans représentation. La théorie enactive de la cognition et sa légitimité épistémologique*. Doctorat de philosophie des sciences. Ecole Polytechnique.
- RIVOLTELLA, P.C., ROSSI, P.G. (eds.) (2012). *L'agire didattico. Manuale dell'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- RIZZOLATTI G. & CRAIGHERO L. 2004. "The mirror-neuron system". *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169-192.
- SIMONDON G. 1995. *L'individu et sa genèse physico-biologique*. Paris : Jérôme Millon.
- STEWART J. (1996). Cognition = Life : Implications for higher-level cognition. *Behavioural Processes* 35: 311-326.
- TOMATIS A. 1991. *Nous sommes tous nés polyglottes*. Fixot.
- UEXKÜLL J. von [1934] 2004. *Mondes animaux et monde humain*. Pocket.
- VARELA F., THOMPSON E. & ROSCH E. 1993. *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press, Cambridge.
- VYGOTSKY L.S. (1962). *Thought and Language*. E. KAUFMANN & G. VAKAR, eds & trans., Cambridge: MIT Press.