



HAL
open science

Se mouvoir et s'émouvoir pour apprendre une langue vivante à l'école

Marie Potapushkina-Delfosse

► To cite this version:

Marie Potapushkina-Delfosse. Se mouvoir et s'émouvoir pour apprendre une langue vivante à l'école. UCL Presses Universitaires. Emotissage: les émotions pour apprendre les langues., pp. 105-115, 2018. ⟨hal-02005562⟩

HAL Id: hal-02005562

<https://normandie-univ.hal.science/hal-02005562v1>

Submitted on 14 Sep 2025

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.



HAL Authorization

Se mouvoir et s'émouvoir pour apprendre une langue vivante à l'école

1. Introduction : émotion comme phénomène moteur, affectif et cognitif

Le nom *émotion* provient du verbe *émouvoir* issu du latin *e(x)movere* signifiant « mettre en mouvement » (Dauzat & alt, 1994, p. 251). Cette signification première est éliminée, dès le XVII^e siècle, au profit des acceptions figuratives dont la plus persistante, « susciter un sentiment » (*Ibid.*), domine dans la langue française jusqu'à présent. Jousse remet au jour la nature motrice des émotions qu'il se plaît à nommer « motions » (1974, p. 172), sans pour autant renier leur aspect affectif. En allant à l'encontre de la tradition cartésienne, Jousse voit dans l'émotion non pas un frein à la raison, mais un phénomène susceptible d'assister ou, tout au moins, d'orienter cette dernière. Tout procédé cognitif est, d'après lui, tributaire de « l'une ou l'autre de ces innombrables irradiations affectives. (...) Une intellection n'aura jamais la même résonance expressive selon qu'elle est proférée sous l'emprise de telle émotion ou de telle autre émotion. » (*Ibid.*). Plusieurs décennies plus tard, cette intuition jousienne quant à la fonction cognitive de l'émotion, est validée par les résultats des recherches en neurosciences (Damasio, 1994).

Depuis, de nombreux ouvrages ont été consacrés à l'impact de l'émotion sur la cognition (Channouf, Rouan, 2002 ; Blanc, 2006), sur l'apprentissage en général (Immordino-Yang, 2015) et sur l'apprentissage des langues vivantes en particulier (Puozzo-Capron & Piccardo, 2013 ; Berdal-Masuy & Pairon, 2015).

Au cours de la rédaction du présent article, un objectif double a été poursuivi :

- apporter un éclairage sur la théorie cognitive et l'approche pédagogique reliées, élaborées par Jousse, dont l'émotion constitue un des piliers ;
- rendre compte d'un projet de recherche action, réalisé dans une classe de l'école primaire, afin de tester un dispositif didactique mettant en œuvre l'approche jousienne.

2. Cadre théorique : de l'anthropologie linguistique à la neuro-phénoménologie

2.1. Émotion comme geste rythmique

Pour Jousse, la vie humaine est un mouvement permanent composé de gestes qui ne sont pas réductibles à l'action visible de la main, comme le veut la définition usuelle : toute mise en mouvement, extérieure ou intérieure, macro- ou microscopique, est un geste. Les émotions sont

également des gestes « innombrables et en réalité inexprimables malgré les quelques étiquettes verbales dont on les a socialement estampillées » (*Ibid.*, p. 172). Cette réflexion trouve écho dans les travaux neuro-phénoménologiques de Petitmengin, pour qui l'homme est sujet à « un flux presque incessant d'émotions dont seules les plus intenses sont ordinairement perçues » (2010, p. 168) et peuvent être facilement déterminées.

La pensée, traditionnellement considérée comme capacité abstraite, n'est pas circonscrite au cerveau. « Geste intelligé » (Jousse, 1933, p. 72), elle est « guidée par les muscles » (*Ibid.*, p. 37), conditionnée par le corps. Selon Jousse, le mécanisme principal de la cognition humaine est le « mimisme » qui précède la pensée conscientisée. Contrairement à l'imitation, consciente et volontaire, le mimisme est spontané, pré-réfléchi. À l'inverse de certains animaux qui opèrent le mimétisme, dans des milieux définis, tout être humain est doué de mimisme, quel que soit l'environnement. Le mimisme comporte trois phases émotionnelles, affectives et motrices à la fois :

- se faire (é)mouvoir par l'objet de son intérêt ;
- saisir le geste caractéristique de cet objet (le « mimème ») ;
- remettre en mouvement / rejouer le mimème en question, ce qui implique l'ensemble des modalités sensorielles (kinesthésique, sonore, chromatique, tactile, etc.)

La qualité transmodale de l'ensemble des perceptions est le rythme, conviction jousienne confirmée par la neuro-phénoménologie qui voit dans le rythme un « sensible commun » (Petitmengin, 2010, p. 175). L'auteure citée en donne l'illustration suivante : la mère parvient à communiquer avec le nourrisson qui ne possède encore aucune référence notionnelle et n'a pas de sens différenciés, grâce à la synchronisation rythmique, base de l'intersubjectivité, qui soutient notre rapport à autrui tout au long de notre vie mais « au-dessous du seuil de la conscience » (*Ibid.*). Le mimisme est plus exactement rythmo-mimisme : « celui qui mime, rythme obligatoirement » (Jousse, 1932, p. 46). Que l'on se concentre sur le mouvement, la forme ou le son de l'objet de notre attention, on en saisit avant tout le rythme. Le sens est « ressenti » (Petitmengin, 2010, p. 170) rythmiquement avant d'être pensé sous forme verbale.

2.2. Dix fondements de la pédagogie jousienne

Jousse énonce dix principes¹ qui constituent l'essence de sa pédagogie ajustée à l'enfant, faisant appel au mécanisme de l'apprentissage inné : au rythmo-mimisme.

1. Eviter des cloisonnements : l'enfant est un être global et apprend dans et grâce à ce globalisme.

¹ Jousse n'a jamais compté ni numéroté ces principes. La numérotation proposée ici vise à faciliter la lecture.

2. Ne pas bannir le geste spontané de l'enfant, mais s'y insérer, le prolonger, en accompagner le montage.
 3. L'enseignement/apprentissage anthropologiquement juste passe par trois stades : globalement corporel, gestuellement manuel et oral, l'écrit n'intervenant qu'en dernier lieu.
 4. Pour l'enfant, le jeu est une manière naturelle d'investiguer le monde ; élément clé du rythmo-mimisme, il a toute sa place non seulement dans la cour de récréation mais aussi dans la classe.
 5. Etant guidée par le corps, la pensée évolue dans l'espace : celui d'une table ou d'une page ne suffisent pas.
 6. L'enfant a besoin d'être le plus souvent possible debout et dans le mouvement, collectif et individuel, car la position assise et immobile n'est pas adaptée à la pensée, à la mémorisation en tant que « gestes intelligés ».
 7. Les textes proposés à l'enfant sont composés selon les principes du « style oral » (balancement, rythme, formulisme) facilitant la mémorisation.
 8. À l'instar de toutes les civilisations, l'école commence par les arts comme langages utilisés quotidiennement et non pas comme arts purs.
- Les deux principes suivants concernent spécifiquement l'enseignement des langues vivantes.
9. Initier les élèves aux langues étrangères d'une manière précoce pour les laisser bénéficier de la grande souplesse auriculaire et phonatoire qui leur est propre.
 10. Enseigner les langues comme l'enfant les conçoit : « sous l'aspect du jeu », donc « sous l'aspect propositionnel » (Jousse, 1936, p. 157) et non en tant que listes de mots séparés. Ce dernier principe se rapportant aux LVE, est une variante du premier principe général qui renvoie au concept de globalisme. Tout comme l'enfant sentant-bougeant-pensant ne saurait être divisé en trois unités distinctes, la langue ne saurait être découpée en unités-mots au début de l'apprentissage : « L'enfant ne doit pas aller de l'articulation à la phrase mais de la phrase à l'articulation. Donnez-lui d'abord la sensation du globalisme et après il travaillera à l'intérieur de ce globalisme. » (*Ibid.*)

3. Dispositif didactique

Dans le cadre d'une recherche action conduite au sein d'une classe de CE1 (28 élèves âgés de 7 à 8 ans), dans une école élémentaire des Hauts-de-Seine (France), j'ai élaboré et mis en œuvre, du 21 avril au 19 juin 2017 (12 séances de 40 minutes), un dispositif d'enseignement oral de la langue anglaise, basé sur les principes de la pédagogie jousienne, énoncés ci-dessus.

3.1. Choix d'un texte : *The Elephant's Child* de R. Kipling

Etant donné la correspondance de son contenu et de sa forme aux préoccupations psychologiques et à la propension au mimisme caractérisant l'enfant de l'âge concerné, le conte *The Elephant's Child* (*L'Enfant d'Éléphant*) de R. Kipling a été choisi comme appui thématique et linguistique du projet.

Le jeune éléphant, personnage principal, pose d'innombrables questions à son entourage « à propos de tout ce qu'il voit, entend, éprouve, sent et touche » (Kipling, 2008, p. 44), tout comme l'enfant réel doté d'une « curiosité polymorphe » (Jousse, 1932, p. 42). Les « curiosités » de l'Enfant d'Éléphant (Kipling emploie ce terme au pluriel, en écho au qualificatif « polymorphe » utilisé par Jousse) ne suscitent point de réponses mais des coups de la part des animaux interrogés. Progressivement, la multitude de questions finit par se cristalliser dans une seule : « Qu'est-ce que le Crocodile mange pour dîner ? » Elle pousse l'éléphanteau à entreprendre un voyage ponctué de rencontres significatives, dont il sort transformé psychologiquement et physiquement : au cours de cette expérience initiatique, il construit son identité et se trouve être le premier éléphant à acquérir... une trompe.

Il s'agit d'un conte étiologique faisant partie du recueil *Just So Stories* (*Histoires comme ça*) que Kipling a créé selon les règles de composition orale. Découvrons la description de celles-ci, effectuée par Jousse : à l'instar du bilatéralisme du corps humain, les textes d'origine orale, censés être mémorisés sans support écrit, possèdent une structure « bilatérale » (ou « balancée », selon la terminologie jousienne), obtenue grâce au rythme, à la rime, à l'allitération, à la répétition, au jeu de synonymie/antonymie. Ces éléments apparaissent dans le texte de Kipling (1912) comme suit :

- les personnages ou objets importants sont généralement qualifiés de deux adjectifs rimés et/ou allitérés ("*scalesome flailesome tail*", "*musky tusky mouth*" : p. 68, "*mere smeare nose*" : p. 75, etc.) ;
- certains mots récurrents sont formés de syllabes qui se répètent (*Kolokolo*, *Limpopo*) ;
- le même mot (ou son antonyme à sonorité très semblable) peut être utilisé à deux reprises au sein d'une même phrase ou d'un même paragraphe ("*a fine morning/a fine question*", p. 64, "*coil/uncoil*" p. 66-67, "*the crocodile winked one eye/winked the other eye*", p. 67) ; si au début du texte le petit éléphant battu est décrit comme "*a little warm but not at all astonished*" (p. 65), à la fin, ce sont ses congénères punis qui sont présentés comme "*very warm and greatly astonished*" (p. 81) ;

- la dynamique du texte est assurée par l'utilisation fréquente des verbes *spank* et *pull*, parfaitement antonymiques, qu'il s'agisse de la direction ou du rythme des mouvements qu'ils incarnent) ;
- le texte est rythmé par la récurrence de formules immuables (la question principale du petit éléphant "*What does the crocodile have for dinner ?*", la description du fleuve Limpopo : "*the great grey-green Limpopo river, all set about with fever-trees*"), caractéristique du style oral que Jousse nomme « formulisme ».

Pour rendre ce texte « pédagogiquement rythmé » (Jousse, 1933, p. 320), accessible à des élèves débutants qui ressentent le sens rythmiquement avant de l'appréhender verbalement, j'ai procédé à sa didactisation tout en préservant l'ensemble des éléments de la trame et les caractéristiques du style oral, présentés ci-dessus.

3.2. Arts, geste, jeu, espace : susciter l'émotion pour modeler le savoir

Au cours des premières séances, je m'attache à habituer l'oreille des élèves à une écoute non seulement sémantique (attention portée sur le « quoi » du récit) mais aussi sonore (attention portée sur les sons en tant que tels et le ressenti corporel qu'ils suscitent), ce type d'écoute étant indispensable à l'appropriation de l'univers phonologique d'une langue étrangère. Il s'agit de développer ce qui relève, d'après Jousse, d'une « hyperesthésie de tous les gestes réceptifs » (1933, p. 67) ou, selon Petitmengin, d'une structure attentionnelle « à trois dimensions » de l'expérience d'écoute (2010, p. 168). Pour ce faire, je présente chaque personnage-animal de l'histoire à l'aide d'un extrait musical résumant la dynamique de son caractère et de sa démarche : un rythme irrégulier de jazz renvoyant à la « curiosité polymorphe » du jeune éléphant, une improvisation tango au bandonéon pour la majestueuse girafe, un air indien (Raga Cambaji) incarnant la fluidité des mouvements du python, etc. Une écoute auriculaire est suivie d'une écoute globalement corporelle où les élèves sont invités à se déplacer dans l'espace d'une grande salle, sans tables ni chaises, dans laquelle ont lieu la majorité de nos séances, selon ce que chaque extrait leur inspire. A partir des éléments kinesthésiques les plus fréquents de ces productions à forte valence émotionnelle, les élèves élaborent collectivement les « marches » de tous les animaux, qui les accompagneront tout au long de l'exploration de l'histoire.

Au cours des séances, ils découvrent les parties successives de l'histoire à travers une mise en acte, qu'ils réalisent avec mon guidage. À la gestuelle expressive élaborée par les enfants (les « marches »), j'ajoute des gestes plus techniques visant à faciliter la conquête de tel ou tel son spécifique de la langue anglaise. Ces gestes sont « concrets », selon le vocabulaire jousien, car ils incarnent à la fois la qualité du son et un trait saillant du personnage relié. En voici deux exemples :

- pour accompagner la prononciation du [ɔ :] tendu du mot *tall*, j'invite les élèves à se mettre sur les pointes des pieds en tendant les bras le plus haut possible, ce qui permet de faire durer la voyelle et, en même temps, évoque la taille de l'autruche que l'adjectif concerné qualifie ;
- l'injonction "*Kick, hit !*" est accompagnée de coups de poing et de pied feints, ce qui permet de ressentir la brièveté et l'intensité du [ɪ] court tout en imitant les personnages qui frappent le petit éléphant au lieu de répondre à ses questions.

3.3. Du corps à la main, de la main à la bouche

Chaque partie du texte, toujours dialoguée, est apprise dans et par le mouvement globalement corporel, debout et en interaction avec l'enseignant et les camarades. Les parties connues sont revisitées, au début de chaque séance, avec l'appui sur une gestuelle manuelle (forme réduite de la gestuelle globale initiale) qui déclenche et rythme la parole. Les parties bien maîtrisées sont rejouées au sein de petits groupes à l'aide de marottes : la parole se réduit, cette fois-ci, au geste laryngo-buccal, la main se consacrant à la manipulation de la marotte.

Pendant l'apprentissage, la prononciation du texte est souvent pratiquée en chœur pour deux raisons : enlever des inhibitions et permettre aux élèves de vivre l'émotion procurée par « la langue qui résonne dans notre corps » (Petimengin, 2010, p. 170), de façon amplifiée, car chacun est à la fois producteur et récepteur de vibrations sonores. En effet, plus on est sensible à cette résonance, plus on est apte à acquérir les caractéristiques phonologiques de la langue étudiée.

4. Cadre méthodologique

L'avant-dernière phase du projet consistait dans une présentation individuelle de l'histoire par chaque enfant à sa famille. Quant à la dernière, elle a pris la forme d'une représentation théâtralisée collective à l'intention de l'ensemble des classes de CP de l'école.

À l'issue du projet, j'ai procédé aux entretiens conduits auprès des élèves, dont la méthodologie a été inspirée de l'entretien d'explicitation de Vermersch (1994) et adaptée à l'âge des interviewés : à partir d'un dessin évocateur réalisé par chacun et après la production d'un extrait de texte (identique pour tous), effectuée par chacun également, les enfants explicitaient les procédés par lesquels ils ont appris à raconter l'histoire en anglais.

L'analyse des enregistrements de l'extrait de texte, identique pour tous, a permis d'évaluer les compétences langagières des élèves. En ce qui concerne la compétence lexicale, tous ont

mémorisé un texte long et complexe. Quant à la qualité phonologique des productions, elle est également très satisfaisante sur le plan suprasegmental (accentuations et intonations) et segmental (maîtrise des diphtongues [əʊ], [ɛə], [ɪə], des voyelles [ɪ], [ə], [ʊ], [u:], des consonnes [h], [θ] [ð]).

Pour ce qui est de l'analyse des transcriptions des entretiens, elle visait à identifier les évocations d'émotions dans les propos des élèves. Rappelons que l'émotion constitue, selon la perspective jousienne, un état affectif de nature motrice, nécessaire à la mise en œuvre du procédé psycho-cognitif de rythmo-mimisme. Quelles sont les émotions conscientisées dont les élèves témoignent le plus souvent ? Ont-elles un impact sur l'apprentissage de la langue ? Leur émergence est-elle due aux particularités du dispositif didactique ?

5. Analyse et discussion

Les émotions que les enfants évoquent de manière régulière (chaque élève se réfère à deux de ces émotions au moins) sont relatives à l'état de bien-être et découlent de cinq sources du plaisir : celui du rythme, des sons, du mouvement, du jeu et du partage. Penchons-nous sur les exemples représentatifs de chacune de ces catégories d'émotions pour en cerner le lien avec l'apprentissage de la langue.

5.1. Plaisir du rythme et du mouvement

Nombreux sont les élèves qui font part de l'émotion provoquée par l'accordage avec le rythme de la langue anglaise, qui précède le développement d'autres compétences langagières : « *Parler anglais c'est comme faire de la musique* [na'nananana'na] *tu peux plus oublier, c'est en toi.* »

Le rythme, ce « sensible commun », pour reprendre la définition de Petitmengin, sert de porte d'entrée naturelle dans une langue nouvelle : rappelons-nous l'exemple de la mère qui, moyennant la synchronisation rythmique, établit le contact avec son nouveau-né ne connaissant pas un seul mot. Cette entrée est rendue possible, en milieu institutionnel captif, grâce à l'enseignement « sous forme propositionnelle » plongeant l'enfant d'emblée dans un flux langagier en LVE (principe n°10 de l'approche jousienne), par le biais de la rencontre avec un texte « pédagogiquement rythmé » (principe n°7).

Une fois le rythme intégré, la mémorisation et la remémoration lexicales deviennent aisées : « *Moi, dès que je me mets à marcher comme ça* (pas rythmé) *ça y est, je fais "grey green Limpopo river", j'y pense pas, hop ! ça vient tout seul.* »

Le jeune auteur du témoignage ci-dessus parle avec jubilation de l'expérience qui consiste à se laisser *émouvoir* par le rythme de la marche qui accompagne la chanson de l'Enfant d'Éléphant pour en retrouver les paroles. N'oublions pas l'acception double, affective et motrice, que Jousse attribue au nom *émotion* et au verbe (*s'*)*émouvoir*. Notons également la nature kinesthésique du processus cognitif décrit (« *j'y pense pas, hop ! ça vient tout seul* ») propre au stade globalement corporel de l'enseignement/apprentissage (principe n°3). Il est intéressant de noter que, malgré la nature pré-réfléchie et donc, pourrait-on supposer, difficilement saisissable de ce mécanisme, les élèves parviennent à l'analyser *a posteriori* avec une lucidité surprenante : « *Faut que tu bouges pour bien dire les choses, sinon y a que la bouche qui travaille et c'est pas ça.* » / « *Si tu fais comme ça, "kick hit" (prononce l'injonction en restant immobile), y a rien, pas d'énergie et tu vas rien retenir.* » Ces témoignages mettent en évidence le rôle majeur que jouent les principes de l'espace et du mouvement (n°5 et 6) dans l'apprentissage incorporé.

5.2. Plaisir du jeu et du partage

Jousse ne cesse de rappeler que l'enfant apprend par le jeu (principe n°4). Les élèves le confirment : « *Pour apprendre les paroles de Little Elephant, faut que tu marches comme lui, tu deviens alors Little Elephant et forcément tu parles anglais parce que lui il parle anglais.* » Cet extrait d'entretien permet d'entrevoir trois phases du rythme-mimisme jousien :

- fixer son attention sur un objet (l'élève est fasciné par le personnage de l'éléphanteau) ;
- saisir le mimème de celui-ci (l'élève entre en résonance motrice avec le personnage, en intégrant le mimème de la marche de l'Enfant d'Éléphant en quête de vérité) ;
- rejouer le mimème intégré (l'élève joue à être l'Enfant d'Éléphant).

L'identification au personnage (« *tu deviens alors Little Elephant* ») passe par l'adoption de son rythme corporel (« *tu marches comme lui* ») dont le rythme verbal fait partie. La mémorisation et la reproduction du texte en langue étrangère ne s'opère plus sous contrainte mais relève d'un besoin intrinsèque ressenti par l'enfant (« *et forcément tu parles anglais parce que lui il parle anglais* »).

Pour décrire ce phénomène de fusion corporelle avec les personnages, qui facilite la mise en bouche d'éléments langagiers, le locuteur suivant va jusqu'à inventer des néologismes, soulignés dans la citation : « *T'as qu'à singer ou hippopotamer et c'est normal, tu apprends les mots qui vont avec.* »

Les sons spécifiques de la langue anglaise ne sont plus arbitraires mais totalement justifiés par le caractère ou la démarche des personnages. Ainsi, prononcer le [θ], en plaçant la langue entre les dents, est plaisant et naturel lorsque l'apprenant joue à être un python qui se tortille autour d'un rocher (mouvement circulaire de la main) en sifflant ([θ-θ-θ]) : « *Moi, j'adore dire "python" !* » Il en est de même pour la voyelle [u:], si peu adaptée à la bouche francophone.

L'élève parvient à la produire avec justesse pour exprimer l'aspect effrayant du babouin : « *Ce que je préfère, c'est faire "baboon"* (fait durer la voyelle [u:] exagérément et effectue des mouvements de bras menaçants). »

Ces états émotionnels puissants induits par le sentiment d'« être l'autre », qui, comme nous venons de l'observer, contribuent à la maîtrise du lexique et de la phonologie, ont été accentués par la pratique du théâtre (principe n°8 : arts comme langages utilisés au quotidien).

Après avoir abordé la question de jeux d'identification, tournons-nous vers un autre type de jeux : ceux de transformation. Ils peuvent être réalisés avec du matériel de construction dont on manipule le nombre de pièces fini pour les agencer selon des combinaisons infiniment variées. La langue est également susceptible de faire l'objet de jeux de ce type : « *Avant, avec les copines, on aimait bien inventer notre langue à nous. On disait des mots qui existent et après on les renversait.* » Aux yeux de certains enfants, l'entrée dans une langue nouvelle s'apparente au jeu de transformation, comme dans le cas de la locutrice citée qui poursuit son témoignage ainsi : « *En anglais, c'est déjà renversé, enfin un peu (...) j'adore apprendre quand c'est comme ça.* »

Le souvenir de l'expérience émotionnelle et cognitive partagée avec les pairs fait revivre aux nombreux interviewés des moments forts du projet. Par exemple, un élève confie s'être attendu à une séquence « ordinaire » : « *Au début, je me demandais est-ce qu'on va apprendre quelques mots ou une petite chanson ?* » Or, il a été surpris et conquis par le globalisme de l'approche proposée (principe n°1) qui permet à chacun de mieux se découvrir au contact d'autrui, en situation de non-cloisonnement disciplinaire et sensoriel : « *Je m'attendais pas à tout ça (...) qu'on soit tous ensemble dans la joie ! J'ai mieux appris et j'ai mieux vécu avec ça.* » Les paroles de cet enfant de sept ans rejoignent l'aspiration de Jousse qui prônait une pédagogie où *apprendre* n'est pas dissocié de *vivre* et équivaut à « jouir intensément » (Jousse, 1934, p. 54).

6. Conclusion et perspectives

Les stimuli produits dans le cadre d'une pédagogie jousienne, déclenchent des émotions qui contribuent au développement des compétences phonologique (maîtrise de la prosodie et des sons spécifiques de la langue anglaise) et lexicale/syntaxique (mémorisation du vocabulaire et le maniement de celui-ci).

Le projet présenté dans cet article marque le début de la mise en pratique des principes pédagogiques élaborés par Jousse, dans le domaine de l'enseignement des langues à l'école. Pour développer l'approche esquissée, il conviendra de parfaire les outils de collecte de

données. En effet, l'évocation de l'expérience et notamment des émotions vécues, est facilitée par le dessin-déclencheur et la reproduction d'un extrait de texte, précédant la parole explicite. Cependant, l'attention des enfants interviewés est fluctuante et leur vocabulaire est limité, ce qui ne permet pas une verbalisation suffisamment détaillée, nécessaire à la mise en lumière de la structure dynamique du processus d'apprentissage langagier, cette « succession rapide de micro-opérations internes » (Petitmengin, 2007, p. 117) qu'ils réalisent en bénéficiant des émotions incapacitantes. Or, la compréhension profonde de cette dynamique est indispensable pour optimiser le paradigme didactique émergent. Une solution pourrait être entrevue dans le cadre d'une recherche transdisciplinaire, au croisement de la didactique des langues, de la psychologie du développement et de la neuro-phénoménologie, à mener à l'avenir.

Références bibliographiques

- Berdal-Masuy, F. & Pairon, J. (Éds.) (2015). Affects et acquisition des langues. *Les Langages et l'Homme*, n°502. Bruxelles: EME Éditions.
- Blanc, N. (Ed.) (2006). *Émotion et cognition : quand l'émotion parle à la cognition*. Paris : Éditions In Press.
- Channouf, A. & Rouan, G. (2002). *Émotions et cognition*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Damasio, A. (1994). *L'Erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob.
- Dauzat, A., Dubois, J., Mitterand, H. (1994). *Dictionnaire étymologique et historique du français*. Paris: Larousse.
- Ekman, P. (1999). Basic Emotions. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 45-60). Chichester: John Wiley.
- Immordino-Yang, M.-H. (2015). *Emotions, Learning and the Brain : Exploring Educational Implications of Affective Neuroscience*. New-York: W.W. Norton & Co.
- Jousse, M. (1974). *Anthropologie du Geste*. Paris: Gallimard.
- Jousse, M. (2002). Transcription des cours (École d'Anthropologie, 1932-36 ; Laboratoire de rythmo-pédagogie, 1933-34), CD-ROM. Paris : Association Marcel Jousse.
- Kipling, R. (1912). *Just So Stories*. New-York: The Country Life Press. En ligne https://en.wikisource.org/wiki/Just_So_Stories/The_Elephant%27s_Child
- Kipling, R. (2008). *Histoires comme ça*. Traduction de R. d'Humières, L. Fabulet & P. Gripari. Paris : Delagrave.
- Petitmengin, C. (2007). Découvrir la dynamique de l'expérience vécue. *Bulletin de psychologie*, t. 60, pp. 114-118.
- Petitmengin, C. (2010). La dynamique pré-réfléchie de l'expérience vécue, *Alter-Revue de Phénoménologie*, n° 18, pp. 165-182.

Potapushkina-Delfosse, M. (2016). Imagination et apprentissage : vivre une langue étrangère à travers la pratique des arts à l'école primaire. In N. Décuré (Ed.), *Créativité et innovation, Pédagogie des langues étrangères* n°9, pp. 7-25.

Puozzo-Capron, I. & Piccardo, É. (Éds.) (2013). L'émotion et l'apprentissage des langues, *LIDIL*, n°48.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : Éditions ESF.