

**DONNE TA LANGUE À TA MAIN : LA  
MARIONNETTE POUR DÉJOUER  
L'EMPÊCHEMENT LANGAGIER EN ANGLAIS  
DE FUTURS PROFESSEURS DES ÉCOLES**

**Hélène Erikson**

Université de Lorraine, INSPÉ - laboratoire ATILF

**Mots-clés**

Formation des enseignants du primaire — anglais langue étrangère — marionnettes —  
empêchement — action conjointe

**Keywords**

Primary teacher training — English as a foreign language — puppets— impediment —  
joint action

**Résumé**

Cet article décrit et analyse un moment de formation en anglais réalisé dans le cadre d'un projet d'ingénierie pédagogique autour de la manipulation de marionnettes. Celles-ci sont ici pensées comme un médium pour déjouer l'empêchement langagier en anglais des étudiants futurs professeurs des écoles en facilitant le lâcher prise. La centration de l'étudiant sur le geste manuel qu'il imprime à la bouche de sa marionnette pour lui faire dire une chaîne parlée agit comme un facteur favorable à une amélioration de la fluidité et de la qualité phonologique de la phrase. La recherche s'appuie sur la théorie de l'énonciation et s'inscrit dans une action pédagogique globale visant une prise en compte du corps dans l'apprentissage des langues.

**Abstract**

In this paper we describe and analyze a moment of one-to-one training in English as a foreign language conducted within an educational engineering project based on puppeteering. In this project, puppets were deemed as a medium to foil language impediment in English as a foreign language on the part of primary student teachers by facilitating the process of releasing tensions and letting go. Focusing on puppet manipulation in moving the puppet's mouth to match the rhythmic pattern of the spoken line allowed the student to improve fluency and phonological accuracy. This research is based on the enunciation theory and is part of an overall educational approach aiming at taking the bodily dimension of foreign language learning into account.

## Introduction

*OPEN SCENE 3<sup>1</sup>*

*A: Well*

*B: How are you*

*A: I'm not all that well really*

*B: Why what's the matter*

*A: The usual things how are you*

*B: I'm fine*

*A: Mmm It's been a long time*

*B: Yes I thought of you the other day*

*A: Why*

*B: It's nice sometimes to think back isn't it*

*A: Absolutely how's everything*

*B: Oh not bad do you know how long it's been since we met*

*A: Uh*

*B: Two years*

*A: Long time*

La scène se déroule un jour de fin mars 2021, dans une salle d'atelier virtuelle sur l'application *Teams*, alors que les cours de l'Université se déroulent à distance en contexte pandémique. C., étudiante en deuxième année de la mention 1<sup>er</sup> degré du Master MEEF<sup>2</sup> à l'Inspé de Lorraine, a choisi le rôle A du canevas ci-dessus. Comme ses pairs, elle doit valider un niveau de pratique de l'anglais de niveau B2 du CECRL<sup>3</sup>.

Sa collègue, censée lui donner la réplique dans l'une des « salles d'atelier » où les étudiants s'entraînent, incarnera le rôle B. Ou plutôt ce seront leurs marionnettes qui joueront la scène. En effet, dans le cadre de l'expérimentation présentée ici, les étudiants sont incités depuis le début du semestre à démarrer la séance d'anglais par un exercice de type « échauffement » avec la marionnette qu'ils ont confectionnée.

Ce « rituel » du cours d'anglais est l'une des modalités déployées dans le cadre d'un projet d'ingénierie pédagogique et de recherche, mis en œuvre à partir de septembre 2020. Le projet, intitulé « Marionnette et LCE : un medium pour déjouer l'insécurité langagière des étudiants en formation pré-professionnelle » vise à

---

<sup>1</sup> Les *open scenes*, nommées « canevas » en français, sont des trames narratives utilisées en formation à l'art dramatique, comme supports à un travail sur les « états » des personnages. Celle-ci fait partie d'un ensemble de 5 canevas créés par Steven Beckingham, comédien et enseignant à West Linn High School, Oregon et mises à disposition anonymement en ligne sur <https://www.wlww.k12.or.us/Page/9507> (lien « Open Scenes for Voice and Space »). L'absence de ponctuation est volontaire (communication personnelle avec l'auteur).

<sup>2</sup> Master des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation. De 2013 à 2021, le concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles a lieu à l'issue de la première année de Master. Les lauréats (EFS) sont ensuite inscrits en M2 à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (Inspé) en alternance avec un mi-temps en responsabilité dans une ou deux classes.

<sup>3</sup> Article 8 de l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ».

résoudre un problème langagier en tenant compte de la dimension corporelle et dramaturgique.

Par le prisme de l'action conjointe dont le récit a été initié ci-dessus puis de son analyse, nous présenterons le contexte ainsi que les enjeux associés à ce projet multi-modal pour suggérer ensuite quelques pistes théoriques.

## **1. Contexte du projet**

### **1.1. Compétences langagières du public cible**

La collègue de C. est en retard ; aussi la formatrice rejoint-elle l'étudiante dans sa salle virtuelle afin de lui donner la réplique. Celle-ci, marionnette enfilée sur la main, butte sur chaque mot, les phrases sont hachées, l'effet rendu est loin de celui espéré en termes de fluidité, de justesse phonologique et prosodique, sans même évoquer l'intention dramatique attendue. Avec une *open scene*, il ne s'agit pourtant que d'oral restitué et non pas d'une prise de parole spontanée. Tout en montrant de la bonne volonté (elle « veut bien essayer »), C. arbore, comme souvent, une attitude fataliste et défaitiste (« c'est dur », elle « n'y arrivera pas »), malgré nos efforts pour favoriser un climat bienveillant et sécurisant. Ayant échoué l'année précédente, l'étudiante suit de nouveau la formation à la pratique d'une langue et se présentera pour la seconde fois à l'examen de validation de l'UE en fin de semestre, tout comme la plupart des étudiants de ce groupe.

Dans une formation qui s'inscrit dans une approche actionnelle, tous les apprenants sans exception sont amenés à s'exprimer oralement par binômes ou trinômes et à être entendus par le formateur qui circule parmi eux. Ainsi, les difficultés éprouvées dans la compétence de production orale en interaction sont rapidement repérées. C. montre des compétences de production en anglais estimées à un niveau A2 du CECRL. Dans les autres salles virtuelles du canal *Teams* où les 14 étudiants présents travaillent par deux, nombreux sont ceux dont on peut prédire qu'ils rencontreront les mêmes difficultés face aux chaînes parlées des *open scenes* proposées. Malgré leur caractère idiomatique, ces dernières sont pourtant syntaxiquement et lexicalement simples et somme toute communes.

Les formateurs en anglais de l'Inspé partagent l'expérience des difficultés langagières que manifestent de nombreux étudiants en Master Meef 1<sup>er</sup> degré et du

vécu douloureux que cela constitue pour eux, mais aussi pour le formateur. Par empathie, cette expérience provoque en lui un sentiment d'impuissance et de compassion. Par antipathie, elle peut également déclencher un sentiment d'irritation envers ces étudiants en formation initiale, pourtant forts de 14 ou 15 années d'anglais, du CP-CE1 au Master.

Corrélée aux manifestations pragmatiques et discursives des difficultés langagières de ces étudiants, se pose la question cruciale de leur niveau général en anglais. L'essentiel du public est en formation initiale et issu de divers parcours de licences. Quelques personnes en situation de reconversion professionnelle s'y ajoutent, avec leurs biographies langagières propres.

Si la majorité de notre public sur l'ensemble du Master se situe à un niveau estimé au B1 du CECRL, les étudiants de deuxième année dont il s'agit dans cet article obtiennent des scores plus proches du niveau A2 pour les compétences de production orale et écrite. Bien qu'ils constituent une minorité du public dans son ensemble, ils retiennent largement notre attention dans la mesure où, qu'ils soient lauréats du Concours de Recrutement de Professeur des Ecoles (CRPE), ou qu'ils s'y présentent de nouveau, ils sont et / ou seront fortement susceptibles d'enseigner l'anglais à leurs élèves<sup>4</sup>, du CP au CM2, tout particulièrement à l'oral puisque c'est la dimension prioritairement retenue dans les programmes de l'école primaire<sup>5</sup>.

## **1.2. Enjeux d'ordre éthique**

Du point de vue des formateurs en Langues et Cultures Etrangères, les enjeux des compétences langagières maîtrisées par ces étudiants sont majeurs, tant sur un plan moral que déontologique : l'enjeu est moral et idéologique car les formateurs, qui partagent les valeurs interculturelles inhérentes à leur champ disciplinaire entendent les faire embrasser par un public se destinant à enseigner à des enfants ; il est déontologique puisque suite à l'exigence des deux ministères de tutelle, les contenus et évaluations des formations sont adossés au niveau B2 du CECRL ; il est déontologique encore, étant donné que la commande de l'institution scolaire – l'employeur des étudiants du point de vue des formateurs – est injonctive et

---

<sup>4</sup> 91% au niveau national, 80% pour l'académie Nancy-Metz. Information obtenue à l'adresse suivante : <https://www.education.gouv.fr>

<sup>5</sup> Arrêté du 9-11-2015-J.O. du 24-11-2015 (NOR : MENE1526483A).

contractuelle : la polyvalence du professeur des écoles et la « maîtrise des contenus enseignés et de leur didactique » font partie des attendus institutionnels<sup>6</sup>.

Dans un tel contexte de tensions entre exigences des commandes (Prairat, Retornaz 2002), idéaux vertueux et réalités de terrain, face à l'enjeu crucial que représente la compétence d'expression orale, l'intention pédagogique de « déblocage »<sup>7</sup> s'est progressivement imposée à nous comme un préalable essentiel. Par un cheminement fait de tâtonnements empiriques, a émergé l'idée d'utiliser des marionnettes pour déjouer ce qui nous semblait relever, chez ces étudiants du Master Meef, d'un empêchement de la parole.

## **2. Le projet « Marionnettes »**

### **2.1. Genèse du projet**

L'expérience du malaise manifesté par de nombreux étudiants du Master MEEF 1<sup>er</sup> degré lors des prises de parole, telle qu'évoquée en préambule, constitue le socle de notre questionnement. L'enseignant est témoin des signes audibles chez ces étudiants : difficultés phonatoires et articulatoires, discours haché, entrecoupé d'hésitations francophones fréquentes (« euh »), interruptions autoréflexives sur leur propre incapacité à s'exprimer, à convoquer le lexique, demandes d'aide en français pour trouver le mot manquant, et cetera. En situation d'évaluation, les signes sont parfois physiquement visibles : le cou et les bras se couvrent de taches rouges, les mains tremblent, le visage et le corps sont crispés. Ces manifestations d'émotions inhibitives découlant de sentiments de frustration et d'incompétence personnelle engendrent chez l'étudiant une souffrance flagrante, souvent exprimée, et qui se répercute parfois chez l'enseignant qui l'écoute. Celui-ci ressent physiquement cette impuissance d'expression de la parole de l'autre : le formateur aurait presque l'impression de pouvoir visualiser l'empêchement des connexions neuronales de l'étudiant et d'en éprouver lui-même une souffrance.

---

<sup>6</sup> « La maîtrise des savoirs enseignés et une solide culture générale sont la condition nécessaire de l'enseignement. Elles permettent aux professeurs des écoles d'exercer la polyvalence propre à leur métier et à tous les professeurs d'avoir une vision globale des apprentissages, en favorisant la cohérence, la convergence et la continuité des enseignements » (Arrêté du 1-7-2013-J.O. du 18-7-2013 (NOR : MENE1315928A)).

<sup>7</sup> Le terme sera examiné dans la partie 2.3 « : Ancrage théorique ».

De quels leviers dispose-t-on à ce stade avancé des études pour aider ces étudiants à « libérer » leur parole en anglais ? Quel dispositif d'urgence pourrait-on convoquer ? Depuis plusieurs années, ce questionnement habite notre quotidien de formatrice de futurs enseignants du premier degré pour ce qui est des LCE.

## **2.2. Du corps de l'apprenant à l'apprenant marionnettiste**

Ce que le corps des apprenants manifeste comme difficulté à parler s'ajoute à une réflexion déjà ancienne, menée au gré de l'expérience et des intuitions connexes. Le contexte d'un Inspé, lieu de la polyvalence, est riche d'occasions de partages d'expériences et d'apports scientifiques. C'est aussi un lieu où les apprenants se transforment, passant du statut d'étudiant à celui d'enseignant. Cette mue à la fois psychique et physique constitue un terreau fertile pour la formation : les étudiants sont prêts à tenter de nouvelles modalités pédagogiques. L'ensemble de ces facteurs nous a conduite à axer la réflexion sur la place accordée au corps du locuteur dans l'apprentissage et la pratique d'une langue étrangère en milieu institutionnel.

Cette réflexion au long cours émane de notre intuition forte de la part centrale qu'occupent les dimensions physiologique et kinesthésique de la parole, et du rôle que jouent ces dimensions : d'une part dans la mémorisation phonologique et prosodique de l'anglais, d'autre part dans le plaisir – et par conséquent dans la motivation – à apprendre une langue étrangère. Ajoutée aux enjeux mentionnés plus haut, cette intuition nous a conduite à explorer des modalités pédagogiques en rupture avec celles induites par les hétérotopies scolaires (Dewey et Foucault, cités par Prairat, 2013)<sup>8</sup>. Il s'est ainsi agi de mettre le corps en mouvement dans la salle de cours et d'investir d'autres lieux physiques et symboliques (Nal, 2015).

Au fur et à mesure des années, confortée par les effets exhilarants sur les étudiants de pratiques actives et ludiques, ces dernières ont évolué et sont devenues des praxéologies personnelles présentées comme telles aux étudiants, selon la théorie de l'enseignement explicite. L'analyse de ces pratiques s'inscrit à ce stade dans la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy et Mercier, 2007).

Pour des raisons de contraintes liées aux modalités d'évaluation, les pratiques mises en œuvre ont lieu en début de séance et consistent en un échauffement corporel

---

<sup>8</sup> Que *Libres Enfants de Summerhill* de Neill (1970) ait été notre livre de chevet à l'adolescence n'est pas anodin et sans doute en partie lié à ce cheminement.

et vocal spécifique à l'anglais, pensé comme moyen de parvenir à une forme de « lâcher prise »<sup>9</sup>.

Au cours de ces tâtonnements empiriques, trois éléments majeurs sont venus orienter la réflexion pédagogique vers le médium de la marionnette au service d'une pratique orale facilitée de l'anglais. En premier lieu, le contact avec un public étudiant intrinsèquement intéressé par l'enfance nous a conduit à chercher du côté de l'imaginaire, auquel appartient la marionnette. Ensuite, étant donné que tout formateur d'un Inspé assure le suivi de stagiaires, la perméabilité possible entre les pratiques pédagogiques de l'école telles qu'elles sont préconisées et celles de la salle du cours d'anglais à l'université peut être source d'inspiration : si la marionnette est parfois présente à l'école, pourquoi ne le serait-elle pas dans un Inspé ? Et enfin, si la marionnette a peu de mal à convaincre quiconque de sa puissance pédagogique, il semblait naturel de s'emparer de sa popularité pour proposer aux futurs professeurs des écoles l'acquisition de compétences transposables, en termes de construction<sup>10</sup> et de manipulation, de la formation au métier.

## **2.3. Ancrage théorique**

### *2.3.1. Énaction*

Un cheminement pédagogique guidé par l'intuition finit par trouver ses fondements théoriques si le formateur est bien entouré. Devenu projet d'ingénierie pédagogique, celui-ci est accompagné depuis septembre 2020 par une équipe de chercheurs de l'axe CELMI de l'équipe de didactique des langues et sociolinguistique du laboratoire ATILF constituée autour du projet de recherche « Préprofessionnalisation et Appropriation des Langues avec la Marionnette » (PALM).

Les échanges réalisés dans le cadre de cet accompagnement permettent aujourd'hui d'ancrer nos expérimentations et nos intuitions dans le modèle théorique sur lequel repose le paradigme de l'énaction élaboré par Varela (1996), tel que l'entend Aden, lorsqu'appliqué au champ de la didactique des langues par la pratique théâtrale. Sa proposition d'un apprentissage des langues « par corps » (2013 : 102), d'une « approche incorporée (*embodied*) et performative des langues » (2017 : 153) pour

---

<sup>9</sup> Dans la perspective de travaux de recherche à venir, le terme, régulièrement mobilisé mais rarement explicitement défini, méritera d'être examiné plus attentivement.

<sup>10</sup> Le terme de « construction » est celui utilisé par les professionnels de la marionnette lorsqu'il s'agit de la conception et de la réalisation plastique d'une marionnette.

« produire les nouvelles sonorités d'une langue » (ibid.) et la préconisation qui s'ensuit de « pratiques théâtrales permettant d'inscrire le langage et les langues dans une parole qui fait sens » (ibid.) rencontraient nos intuitions et légitimaient d'emblée nos expériences pédagogiques.

Puisqu'il s'agit d'aider les étudiants à libérer une parole fluide pour pouvoir entrer en communication, les cadres d'interaction définis par Goffman (1959) sont également pertinents. Ce sont d'eux dont il est question lorsqu'Aden parle d'une « approche performative des langues » (cf supra).

S'agissant de la marionnette, à laquelle il faut justement donner corps pour la rendre « vivante », la question de l'incorporation, ou de « l'encorporation » reste entière :

*Il faut, pour Varela, briser l'image d'une fonction cognitive basée dans le cerveau. Le cerveau est un système intégré à notre biologie et non un ordinateur et il n'est pas possible de comprendre la cognition si l'on s'abstrait de son incarnation (id.). Ainsi, toute forme de mentalisation est encorporée (embodied) dans la mesure où le cerveau est une partie du corps dont l'activité est intrinsèquement liée à l'action du corps propre dans un environnement donné : « il nous est impossible de séparer l'histoire de nos actions - biologiques et sociales – de la façon dont le monde nous apparaît » (Maturana & Varela, 1994 : 9). (Aden, 2017 : 5)*

Pour résumer, dans un cadre où « le concept d'action domine sur celui de représentation » (ibid.), où les termes clés sont : complexité, émerger, langage corporel, émotions, et où les applications didactiques trouvent leur légitimité et leur sens dans les pratiques théâtrales (Aden, 2015), la marionnette comme médiation pour déjouer l'insécurité langagière s'inscrit tout naturellement dans ce courant de la didactique des langues.

### 2.3.2. La parole empêchée : définition

Ce qui nous occupe dans cette étude, c'est le phénomène qui ne se revendique qu'en tant que perceptible du point de vue du formateur. Pour le décrire, c'est l'expression d'« empêchement de la parole » qui a été retenue plutôt que celui de « blocage ». Ce dernier, associé à ses déclinaisons, s'il est présent dans la littérature scientifique en didactique des langues, l'est toujours de manière contextualisée, et non pas conceptuelle (Candas & Poteaux, 2010 ; Christoforou & Kakoyianni-Doa, 2014 ; Nassau, 2016). Cependant, dans le cadre d'un compte-rendu d'expérience, le terme

présente un caractère incontestablement galvaudé par un usage omniprésent et évoque le plus souvent un entêtement borné de l'agent, un phénomène irrémédiable ou encore une cumulation des deux facteurs. Il se situe par ailleurs dans la sphère conceptuelle de la représentation : la parole est « bloquée » par des représentations négatives de l'objet d'étude. Or la perspective énaïve dans laquelle nous nous situons appelle à une remise en question de la notion de représentation (Peschard, 2004).

L'examen comparatif des synonymies respectives des mots « empêché » et « bloqué » sur le site du CNRTL révèle que le participe passé « arrêté » est le synonyme le plus proche de « bloqué », alors que « retenu » figure en premier rang pour « empêché ». Nous retenons ce dernier dans sa forme passive : « être empêché ». L'entrée lexicographique de cette acception ne rend compte que de l'empêchement d'une présence : « Être empêché. Être retenu par un obstacle (maladie, obligations) qui ne permet pas d'être présent »<sup>11</sup>. De fait, l'usage de l'expression « public empêché » est aujourd'hui courant dans l'enseignement supérieur pour évoquer les étudiants qui ne peuvent pas physiquement se rendre en cours. Le mot, peut-on penser, a été retenu pour sa neutralité, sa résistance au jugement. Or, c'est bien ce que nous recherchons pour évoquer les étudiants dont il est question ici.

L'étymologie nous sert également<sup>12</sup>, par le biais du latin *pedica* (piège, entrave aux pieds) : il s'agirait pour le formateur d'aider ses étudiants à se libérer du piège dans lequel ils sont tombés, de faciliter leur « désempêchement ».

La fouille réalisée sur les moteurs de recherches à partir des expressions « parole empêchée » et « empêchement de la parole » ne génère que de très rares références en lien avec la pratique d'une langue étrangère. Néanmoins, la présence des termes « impediment » et « impedes » dans l'article de Horwitz & al (1986) qui constitue la genèse textuelle (Valette, 2003) de la notion d'anxiété langagière nous autorise à les proposer comme traduction possible du phénomène constaté.

---

<sup>11</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/empêché> [consulté le 17/11/2021].

<sup>12</sup> <https://www.littre.org/definition/empêcher> [consulté le 17/11/2021].

### 2.3.3. Trois dimensions

Le projet est né d'un constat pédagogique que fait le formateur devant la manifestation d'un symptôme. Il reste que les concepts nécessaires pour en appréhender les différentes dimensions sont pluriels et restent à examiner.

Il s'agira d'anxiété langagière définie par Horwitz *et al* (1986), puis MacIntyre (1995). Le processus psychique et les symptômes inhérents (« psycho-physiological symptoms » chez Horwitz *et al*, 1986) engendrés par la situation institutionnelle d'apprentissage d'une langue étrangère que décrivent ces auteurs correspondent à ce qu'éprouvent les apprenants considérés dans le travail présent ainsi qu'elles se manifestent physiquement.

Il s'agira d'insécurité langagière (Adami & André, 2014), en lien avec l'état des compétences langagières en anglais dans leur globalité :

*Certains adultes sont en insécurité langagière, c'est-à-dire qu'ils possèdent des répertoires langagiers trop incomplets ou trop peu variés pour faire face avec efficacité aux situations de communication auxquelles ils participent, notamment celles inédites pour eux, hors de leurs espaces habituels d'interaction.*

Il s'agira enfin de résistance, qui opère par un retournement de la notion de motivation. Peu considérée par le champ scientifique, la notion de résistance à l'apprentissage d'une langue étrangère permet de rendre compte de questions identitaires et relationnelles (Miller, 2015 et Castellotti, 2017). Cette notion a récemment été transposée du champ de l'*intercultural adjustment* (Shaules, 2017) vers celui de l'apprentissage des langues pour en proposer une dimension « naturelle, même si non désirable, faisant partie du processus d'apprentissage » (Shaules, 2017 : 66).

La combinaison sans doute incomplète des trois notions relevées permet une première appréhension de l'idée commune de « blocage » ou « d'empêchement » et par conséquent de légitimer l'entreprise de « déblocage » ou de « désempêchement »<sup>13</sup> que les formateurs tentent d'opérer chez leurs étudiants.

---

<sup>13</sup> Nous proposons ce néologisme à partir du verbe « désempêcher » : <https://www.cnrtl.fr/definition/dmf/d%C3%A9semp%C3%Acher?str=1> [consulté le 17/11/2021].

## **2.4. Le choix de la marionnette**

### *2.4.1. Déplacement, objet intermédiaire, transfert*

« Je est un autre » écrivait Rimbaud (dans une lettre à Paul Demeny), opportunément né à Charleville-Mézière, capitale de la marionnette. S'il ne s'agit ici que d'une boutade, nous retiendrons de cette aporie qu'elle renvoie à l'idée de double et qu'elle sied bien à la marionnette qui peut figurer l'autre, l'avatar, le médiateur, la créature derrière laquelle le locuteur se cache, celle qui « f[ai]t ce que l'acteur ne peut pas faire » (Lemahieu, cité par Plassard et Grazieli, 2018 : 58).

S'agissant de parole empêchée, l'idée de proposer aux étudiants de se saisir d'une marionnette et de la faire parler anglais était séduisante. S'il s'agit de se cacher, de faire faire à la marionnette ce que l'on est empêché de faire soi-même, le marionnettiste peut être dissimulé derrière le castelet ou dans la pénombre dans le cas de marionnettes d'ombre. Pour une mise en œuvre plus simple d'un point de vue pragmatique, la marionnette ainsi que celle ou celui qui la manipule peuvent être tous deux visibles, apparaissant « côte à côte ». Ces modalités distinctes de jeu marionnettique mériteront chacune d'être examinées au regard de l'objectif consistant à déjouer l'empêchement de la parole en anglais. Dans le cadre du projet d'ingénierie dont il est question ici, nous avons prioritairement parié sur la dimension de délégation du discours, de l'humain à l'objet, de l'étudiant à la marionnette. Postel (2019 : 23), retenant l'adjectif « marionnettique » plutôt que le substantif « marionnette » qu'elle estime inadapté aux formes artistiques contemporaines, propose la définition suivante :

*Nous posons a priori comme critère distinctif du « marionnettique » un principe d'écriture, qui est le contournement de l'incarnation et du rapport au corps de l'interprète humain comme instrument unique et central de l'économie des présences.*

C'est ce « contournement » qui fonde l'hypothèse selon laquelle le transfert de parole vers la marionnette peut conduire à un oubli de soi et à une forme de « lâcher prise ».

### *2.4.2. La marionnette : médiation plébiscitée à l'école*

Le *Guide pour l'Enseignement des Langues Vivantes* paru à la suite de la conférence de consensus de la CNET de 2019, a donné à la marionnette une place officielle dans l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangère à l'école.

Il y est préconisé une manipulation à vue, par l'enseignant, La marionnette est théorisée en tant qu' « objet transitionnel » qui permet « au jeune élève de communiquer de manière contextualisée » et de développer « une attitude empathique, permettant à l'enfant de s'identifier à [un] avatar du locuteur étranger » par le biais de « la personnification » (Eduscol, 2019 : 16 ; Voise, 2019)

Les programmes généraux du cycle 1 et les guides pédagogiques correspondants du site Éduscol<sup>14</sup> envisagent une utilisation de la marionnette par l'enseignant, à destination d'élèves spectateurs participants, dans un objectif global de développement langagier.

Ainsi, de manière assez attendue, le potentiel pédagogique de la marionnette est préconisé avec plus d'insistance lorsqu'il s'agit de l'école maternelle - en attestent les ressources proposées par les éditeurs - orientant notre médium du côté de la petite enfance. En effet, dans la mouvance de la pédagogie actionnelle, plusieurs éditeurs scolaires ont développé au cours des dernières décennies des ressources spécifiques aux langues-cultures étrangères, souvent sous forme de « mallettes pédagogiques » incluant une ou plusieurs marionnettes telles que *les voyages de Jazz, Roxy and Me*<sup>15</sup>, *la Valisette Franco-Allemande*<sup>16</sup>, etc.). Ces kits pédagogiques sont cependant tous destinés à l'école maternelle et répondent aux besoins des enseignants en matière d'éveil à la diversité linguistique plutôt que d'enseignement d'une langue-culture étrangère.

Concernant les cycles 2 et 3 de l'école élémentaire, le recours à une marionnette manipulée cette fois-ci par les élèves est suggéré dans les programmes officiels en français et en histoire des arts.

Ainsi, nos étudiants de Master, censés connaître les contenus des programmes et des guides pédagogiques officiels ne peuvent-ils pas manquer la charge symbolique positive que représente la marionnette à l'école.

### **3. Etude d'une expérience : le cas de C.**

Le récit d'un moment de pratique conjointe, initié ci-dessus, et dont l'analyse sera ensuite proposée, constitue l'un des résultats du travail pédagogique amorcé

---

<sup>14</sup> Site d'information et de documentation de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire.

<sup>15</sup> Editions SED, kits pédagogiques destinés au cycle 1.

<sup>16</sup> OFAJ, ensemble de ressources destiné aux élèves de 3 à 8 ans.

dans le cadre de ce projet. Grâce à un financement<sup>17</sup>, l'intervention experte, à distance, d'une marionnettiste professionnelle américaine sensibilisée au plurilinguisme avait permis de se familiariser au préalable avec quelques gestes fondamentaux de la manipulation. Ceci nous a permis d'aborder avec un peu plus de sérénité les débuts de séances de pratique de l'anglais en Master 2, destinés à un échauffement oral à l'aide de la marionnette.

### **3.1. Micro-action conjointe**

Donner la réplique à sa formatrice est plus intimidant qu'interagir avec un ou une collègue. La seconde réplique « I'm not all that well, really » constitue un premier écueil sur le plan phonologique pour cette Etudiante Fonctionnaire Stagiaire<sup>18</sup> qui, tout en se montrant volontaire, ne s'est pas départie du jugement sévère qu'elle porte sur son niveau général en anglais. Nous l'incitons à répéter la réplique à plusieurs reprises. Le résultat ne s'améliore pas.

Nos marionnettes respectives sont bien enfilées sur nos mains selon la consigne mais elles sont inanimées. Elles sont, à cette étape du travail, « retombées »<sup>19</sup> : la vie que nous leur donnons en les regardant, en les faisant se mouvoir, en prenant en compte leur centre de gravité, leur souffle, leur regard et leur rythme a disparu. Ces quatre fondamentaux de la manipulation nous ont été inculqués par la marionnettiste américaine Caroline Reck, directrice artistique de la compagnie *Glass Half Full Theatre* basée à Austin, au Texas, lors d'un atelier de polyvalence intitulé « prendre confiance en anglais avec la marionnette ». Cet atelier, auquel une douzaine d'étudiants s'étaient inscrits sur la base du volontariat s'est déroulé à distance sur *Teams* de janvier à mars.

C. a bien compris que lorsque A. dit « I'm not all that well really », l'état<sup>20</sup> du personnage est celui de l'abattement ou de la mélancolie. Nous décidons alors de

---

<sup>17</sup> Le projet, porté par l'Inspé, a bénéficié d'un financement du collégium Interface qui regroupe les deux composantes de l'Université de Lorraine concernées, à savoir l'Inspé et l'UFR Lansad.

<sup>18</sup> Jusqu'à la réforme de 2021, les EFS ont réussi le Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles et sont en alternance entre leur-s classe-s et la formation à l'Inspé.

<sup>19</sup> Le terme semble partagé par les marionnettistes professionnels et a été entendu à plusieurs reprises. Il fait référence au fait que si celui qui manipule perd de vue l'intention qu'il insuffle à sa marionnette, celle-ci « n'aura plus de vie », autre expression faisant également partie du jargon, elle « retombera » comme un simple objet vide.

<sup>20</sup> Le terme, issu du jargon de l'art dramatique et de la mise en scène, est fréquent mais ne fait pas consensus. Certains parlent plutôt « d'émotions », d'autres encore « d'intention ».

recentrer le travail sur l'expression physique de ces états tels que la marionnette pourrait les incarner.

Il s'agit d'exercer avec le petit doigt une pression latérale vers le bas, de sorte que la bouche tombe, tout en serrant le poing afin de rapprocher les yeux, donnant l'illusion qu'elle fronce les sourcils.



**Image 1** : exemples d'états réalisés par une étudiante avec sa marionnette

Nous expérimentons de concert, à travers les écrans de nos ordinateurs respectifs. Le logiciel permet à la fois de se voir l'une l'autre ainsi que nos marionnettes respectives, mais aussi d'observer sa propre gestuelle, comme dans un miroir<sup>21</sup>, jusqu'à parvenir à la représentation convaincante de l'état recherché. C. est alors incitée à regarder sa marionnette, et à dire sa réplique en lui faisant ouvrir et fermer la bouche selon le rythme isochronique de la phrase, tout en imprimant sur elle l'expression voulue grâce au geste travaillé. Le résultat est immédiat et génère une fulgurance euphorique des deux côtés : c'est gagné ! La chaîne parlée est « sortie » de manière fluide, avec une bonne justesse phonologique selon les critères phonétique, d'accentuation lexicale et d'intonation.

## 3.2. Analyse

### 3.2.1. Choix plastiques et morphologiques

Sur le conseil d'une professionnelle des arts de la scène notre choix s'est porté sur les marionnettes de type « à gaine et à bouche » dites aussi « à gueule ». Selon elle, en effet, leur fonction principale étant de parler anglais, les marionnettes devaient être dotées d'une bouche mobile. La main est glissée dans la gaine et actionne la tête de la marionnette et ses bras le cas échéant. Pour une mise en œuvre simple, rapide,

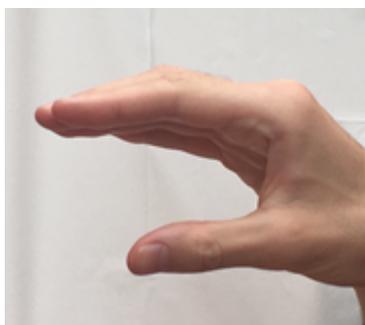
---

<sup>21</sup> Le miroir est un outil fréquemment utilisé par les professionnels lors du travail de recherche et de répétition.

et à moindre coût financier, les marionnettes ont été confectionnées par les étudiants eux-mêmes à partir d'une chaussette, entre la première et la seconde séance d'anglais, en suivant un tutoriel très simple<sup>22</sup> en anglais. Le fait est que l'élément central de ces marionnettes sans bras est bien leur bouche, comme c'est le cas des *Muppets* de Jim Hanson rendues célèbres par la série télévisée *Sesame Street* dont la fonction première est pédagogique et éducative, avec un objectif de développement langagier qui, bien que non annoncé, a été bel et bien réalisé (Rice & Huston, 1990 : 422).

Pour sa facilité de confection, à la portée de tout étudiant, le choix de la marionnette-chaussette (*sock puppet*) répondait également à l'objectif d'acquisition de compétences transférables, de la formation vers la profession, du cours d'anglais à l'Inspé vers la classe à l'école primaire. De fait, plusieurs étudiants ont déclaré avoir « tenté la marionnette » au cours des stages en école qui ont suivi nos séances.

La morphologie de ce type de marionnette sans bras ni jambes ne se résumant qu'à une tête et un corps (la gaine), la main du marionnettiste n'est finalement dédiée qu'à en actionner la bouche.



**Image 2** : Position de la main dans une marionnette « à gaine et à bouche »

Les quatre doigts placés à l'horizontale au-dessus et le pouce en-dessous dans un geste de préhension impriment ainsi les mouvements souhaités.

Utiliser un matériau souple pour réaliser cette bouche constitue un élément important dans une optique de figuration quasi synecdotique de l'acte de parole, en particulier si l'on souhaite en imiter voire en exagérer les mouvements articulatoires. De même, les professionnels s'accordent à dire que c'est le pouce qui doit bouger de

---

<sup>22</sup> Visionnable à cette adresse : [https://www.youtube.com/watch?v=Li8c\\_fB1tUM](https://www.youtube.com/watch?v=Li8c_fB1tUM) [consulté le 17/11/2021].

haut en bas et non pas les quatre autres doigts, si l'on veut imiter le geste articulatoire humain de façon réaliste.

### 3.2.2. *Lien avec les enjeux phonétiques et prosodiques*

Le choix de ce type de marionnette semble pertinent lorsqu'il s'agit d'améliorer par exemple la prononciation du [h] aspiré en anglais, exercice souvent difficile pour un locuteur francophone : il s'agit d'exercer un mouvement d'ouverture large et soudaine de la bouche en imprimant à la marionnette un mouvement vers l'avant, ainsi que les étudiants ont été incités à le faire lors des phases d'échauffement vocal. De même, la dimension caricaturale de la bouche permet d'exagérer le schéma accentuel d'un mot en anglais, autre source majeure de difficulté pour les étudiants francophones, en l'ouvrant plus grand sur les syllabes accentuées.

Dans le cas présent, la capacité de la marionnette choisie à imiter physiquement la prosodie de la phrase rétive (« *I'm not all that well really* ») grâce à une centration sur sa bouche ne constitue cependant pas un enjeu médiateur majeur dans la mesure où tous les mots sauf le dernier sont monosyllabiques. La difficulté, relevant principalement de la phonétique articulatoire, réside dans l'aller et retour entre les voyelles antérieures et postérieures, le passage de la spirante vélaire [w] à la spirante post-alvéolaire de la consonne rhotique anglaise [ɹ<sup>w</sup>]. Ceux-ci sont d'autant plus difficiles à négocier que C., qui exprime après chaque échec la conviction de son incapacité à reproduire la réplique, est en situation d'empêchement vocal. Chaque essai malheureux génère toujours plus de tension de l'appareil phonatoire et certainement du corps tout entier.

C., tout comme la grande majorité des étudiants dans la même situation d'empêchement, a sans doute passé l'essentiel de son apprentissage de l'anglais à adopter à des stratégies d'évitement. On peut donc gager qu'elle a eu jusque-là peu d'occasions d'éprouver ces expériences physiques et physiologiques qui consistent à mettre la langue étrangère « en bouche ». Par conséquent, le schéma corporel du mouvement articulatoire et phonatoire de la phrase n'est certainement pas intégré dans la mesure où il n'a été jusqu'alors ni conscientisé ni rendu sensible.

### 3.2.3. *Du rôle de la décentration*

Dans l'expérience qui nous intéresse ici, il semble que ce soit bien la décentration du corps de l'apprenante vers celui de sa marionnette qui ait permis la

réalisation de la chaîne parlée : l'engagement de sa main, occupée à manipuler sa marionnette afin d'imprimer sur elle les sentiments recherchés - la tristesse dans le cas de cette réplique – et dans son prolongement, l'engagement de son corps tout entier, ont permis un lâcher prise salutaire, l'autorisant ainsi à relâcher les tensions inhibitives de la parole, comme si ces dernières étaient leurrées.

Parvenir à réaliser une chaîne parlée phonétiquement complexe au plus proche de l'authentique constituerait alors une empreinte au niveau de l'appareil phonatoire et articulatoire. Par ailleurs, le sentiment positif d'efficacité personnelle (Bandura, 1977) généré par le succès contribuerait également à faciliter les occurrences futures.

#### *3.2.4. Des raisons d'être optimiste*

À ce stade des études, la dimension professionnalisante du Master MEEF ainsi que la perspective rapprochée d'une entrée dans le métier contribuent à renforcer la motivation des étudiants. On assiste, de la part de ceux qui n'ont pas jusqu'alors réussi à dépasser le niveau A2, à une prise de conscience manifeste de leurs lacunes. Les discours tenus par les formateurs au sujet des enjeux que représente l'enseignement de la LCE à l'école élémentaire – justesse phonologique et syntaxique, fluidité, spontanéité – sont généralement accueillis avec attention et parviennent à convaincre les étudiants. Le caractère captif de ce public constitue ainsi un solide point d'appui au développement de notre projet.

Pour chacune des modalités explorées jusqu'à présent dans le cadre de notre projet, la marionnette a été, dans la très grande majorité des cas, accueillie de manière positive. Les plus timides l'ont portée avec... timidité, certes, mais avec le sourire. Nous avons considéré ce constat sinon comme une première réussite, du moins comme une raison de poursuivre.

Rares sont les étudiants qui n'avaient pas confectionné leur marionnette lors de la seconde séance selon la consigne donnée lors du premier cours. Certaines marionnettes étaient d'emblée très élaborées, d'autres se sont embellies au fil des semaines. La proposition d'une marionnette autoportrait suggérée parmi les groupes de première année de Master a été plébiscitée et les étudiants ont eu d'autant plus de plaisir à présenter leur « double ». Par ailleurs, il est flagrant que le choix de la marionnette-chaussette a orienté les choix plastiques du côté de l'humour, de la caricature, voire du grotesque. Ainsi, si le postulat est que la marionnette « parle mieux

anglais » que son double manipulateur, l'exagération, l'outrance devraient servir nos fins.

## Conclusion

La pédagogie énaactive, et plus précisément « énaactive-performative » (Aden, Eschenauer, 2020) n'a, à notre connaissance, donné lieu à aucune étude portant sur la marionnette en tant que médiation possible du corps de l'apprenant. Cet objet-personnage, inanimé-animé, désincarné-incarné, qui dissocie le corps et la parole de celui qui le manipule, soulève des interrogations propres et promet de fécondes explorations. Horwitz et al. (1986 : 127) notaient ceci :

The special communication apprehension permeating foreign language learning derives from the personal knowledge that one will almost certainly have difficulty understanding others and making oneself understood. Possibly because of this knowledge, many otherwise talkative people are silent in a foreign language class. And yet, the converse also seems to be true. Ordinarily self-conscious and inhibited speakers may find that communicating in a foreign language makes them feel as if someone else is speaking and they therefore feel less anxious.

Si les propos de Horwitz et al. au sujet des locuteurs inhibés ne reflètent guère notre expérience du public Lansad en général, l'hypothèse du « someone else » que constitue la marionnette y trouve une légitimité. Horwitz poursuit en distinguant le « true self » que présente le locuteur dans sa langue maternelle et le « more limited self » (1986 : 128) que l'on donne à voir et entendre dans la langue étrangère :

The importance of the disparity between the "true" self as known to the language learner and the more limited self as can be presented at any given moment in the foreign language would seem to distinguish foreign language anxiety from other academic anxiety.

L'expérience positive de l'action conjointe décrite dans cet article nous conduit à penser que la marionnette, cet objet sensible des arts dramatiques, pourrait faire médiation entre les identités actuelles et en devenir de nos étudiants du Master Meef : en mettant sa voix et sa main au service de l'expression de sa marionnette, C. a opéré un lâcher prise libérateur de sa parole empêchée. En manipulant le corps de sa marionnette, elle en a sans doute, l'espace d'une seconde, oublié le sien propre.

Le public du Master Meef se destine à un métier où l'on se met en scène, où l'un des enjeux majeurs pour le professeur novice est d'acquérir une posture adéquate entre contrôle et lâcher-prise. Dans un tel contexte, l'enseignement d'une langue-culture étrangère représente pour ceux dont la parole en anglais est empêchée une

importante mise en danger. Nous gageons que la pratique marionnettique, en ce qu'elle conjugue contrôle de l'objet que l'on anime et décentration du regard - du corps de celui qui parle anglais vers la marionnette - permet d'une part de libérer la parole empêchée et d'autre part d'accéder à une meilleure posture professionnelle.

## Bibliographie

- Adami, H. et André, V. (2014). Les processus de sécurisation langagière des adultes : parcours sociaux et cursus d'apprentissage. *Revue française de linguistique appliquée*, XIX(2), 71– 83.
- Aden, J. et Eschenauer, S. (2020). Une pédagogie énaactive-performative de la *translangageance* en milieu plurilingue. Dans B. Schädlich (dir.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues*, Springer, 177-199.
- Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énaaction en didactique des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 167, 267-284.
- Aden, J. (2013). Apprendre les langues par corps. Dans O. Fertat, Omar, Y. Abdelkader, S. Bazile (dirs.), *Pour un théâtre-monde. Plurilinguisme, interculturalité, transmission*. Presses universitaires de Bordeaux, 109-123.
- Aden, J. (2015). Théâtre et didactique des langues. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, 437-442.
- Aden, J. et Aden, S. (2017). Entre je, jeu et jeux : écoute polysensorielle des langues pour une pédagogie énaactive. *Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 68 (2). 143-174.
- Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme énaactif. *Recherche en didactique des langues et culture*, 14(1). DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.1085>.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Candas, P. et Poteau, N. (2010). De la nécessaire distance dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Distances et savoirs*, 8, 521-539.
- Christoforou, N. et Kakoyianni-Doa, F. (2014). Blocages et Stratégies en expression orale : le cas des chypriotes hellénophones FLE. *SHS Web of Conferences*. DOI : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801367>.
- Gilles, A. (1981). *Le jeu de la marionnette : l'objet intermédiaire et son métathéâtre*. Presses universitaires de Nancy.
- Goffmann, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday and company.
- Eduscol (2019). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères : oser les langues vivantes étrangères à l'école*. Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- Horwitz, E., Horwitz, M., Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- MacIntyre, P. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.
- Nal, E. (2015). Les hétérotopies, enjeux et rôles des espaces autres pour l'éducation et la formation. *Recherches & éducations*, 14. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2446>.

- Nassau, G. (2016). *Les émotions en entretien de conseil dans un dispositif d'apprentissage de langue auto-dirigé : une analyse des interactions entre apprenant et conseillère*. [Thèse de doctorat], Université de Lorraine. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01470493>.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), 487– 514.
- Peschard, I. (2004). *La réalité sans représentation, la théorie de l'énonciation et sa légitimité épistémologique*. Sciences de l'Homme et Société [Thèse de doctorat], Ecole Polytechnique. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00007975/>.
- Plassard, D. et Grazioli, C. (2018). La marionnette, ou la mimésis complexe & la complexité des « figures » dans le théâtre en tant que « mimesis ». *Urdimento*, 2(32), 56 – 72.
- Postel, J. (2019). *Présences de la marionnette contemporaine : figure, figuration, défiguration*. [Thèse de doctorat]. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambresis, URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02294006>.
- Prairat, E. & Rétonnaz, A. (2002). La polyvalence des maîtres en France : une question en débat. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 596.
- Prairat, E. (2013). *La Morale du Professeur*. PUF.
- Rice, M., Huston, A. (1990). Words from "Sesame Street": Learning Vocabulary While Viewing. *Developmental Psychology*, 26(3), 421-428.
- Sensevy, G., Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses universitaires de Rennes.
- Shaules, J. (2017). Linguaculture Resistance: An Intercultural Adjustment Perspective on Negative Learner Attitudes in Japan. *Juntendo Journal of Global Studies*, 2, 66–78
- Valette, M. (2003). Conceptualisation and Evolution of concepts. The example of French Linguist. Dans Gustave Guillaume. Kjersti Flottum, François Rastier (dirs.), *Academic discourse - multidisciplinary approaches*. Novus Press, 55-74.
- Varela, F. (1996). *Invitation aux Sciences Cognitives*. Seuil.
- Voise, A. M. (2019). Pourquoi et comment entraîner l'écoute d'une langue à l'école primaire ? *Conférence de consensus*, Courbevoie.