



HAL
open science

Interaction langagière et engagement corporel: l'apprentissage énonctif de l'anglais oral

Stéphane Soulaine

► **To cite this version:**

Stéphane Soulaine. Interaction langagière et engagement corporel: l'apprentissage énonctif de l'anglais oral. *Etudes en didactique des langues*, 2016, Nouvelles voies / nouvelles voix - New Ways / New Voices, 27, pp.57-76. hal-04044915

HAL Id: hal-04044915

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04044915v1>

Submitted on 24 Mar 2023

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.

Interaction langagière et engagement corporel: l'apprentissage énonctif de l'anglais oral

Stéphane SOULAIN

MCF en didactique de l'anglais
Université de Montpellier



Introduction

L'approche corporelle préconisée met en résonance plusieurs champs disciplinaires: la didactique des langues (Aden, 2009, 2012; Lapaire & Etcheto, 2010; Soulain, 2013, 2014), la théorie du mouvement (Laban 1994; Loureiro, 2013), et la linguistique du point de vue de la rencontre entre rythme de la langue en apprentissage et rythme des langues natives des apprenants. Elle s'inscrit par conséquent plus largement dans un domaine de recherche qui conçoit l'apprentissage comme un processus de savoirs incorporés: la théorie de l'énonction (Varela *et al.*, 1993). En ce sens, c'est une didactique énonctive qu'il s'agit de mettre en œuvre.

Les deux premières sections de l'article seront consacrées à quelques éléments de compréhension et de définition de l'enseignement-apprentissage de l'anglais selon une approche énonctive. Nous verrons en effet comment l'atelier de langues devient un lieu d'émergence des savoirs, et comment l'apprentissage peut être conçu comme la mise en actes d'un phénomène de boucles interactives. La troisième partie rendra compte d'une expérimentation menée auprès d'élèves de collège et de l'école primaire, où il est question de mouvement et de gestes. Seront abordées les notions de signature corporelle, d'accordage rythmique (Soulain, 2013) et d'action guidée par les perceptions, ce qui constitue la base du rapprochement entre dynamique corporelle et dynamique de l'interaction.

VERS UNE DIDACTIQUE ENACTIVE DE L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS

L'atelier de langues, comme lieu de l'émergence des savoirs et des potentialités, est un concept fondamental de l'approche énonctive de l'apprentissage d'une langue. Le cours de langue sous forme d'atelier favorise l'interaction verbale

par une détente du corps, la possibilité de lâcher des tensions et de mobiliser l'énergie positive des élèves afin de faciliter leur engagement dans l'action physique et verbale, et la prise en compte des émotions. Les activités proposées lors des ateliers favorisent l'interaction verbale et sont élaborées selon trois boucles d'apprentissage:

- la boucle perception – action;
- la boucle espace – temps – énergie;
- la boucle interactive entre répétition, modélisation, imitation, favorisant une circularité des apprentissages plutôt qu'une linéarité des activités de langue.

Apprendre par corps: le cours de langue comme un atelier de l'émergence

L'atelier de langues débute avec les apprenants en cercle, organisé de telle sorte que chaque participant puisse voir l'ensemble des membres du groupe, et ainsi, dès le début de la séance, un lien entre les individualités s'établit. Les participants, dans un premier temps, sont amenés à effectuer des jeux de regard, de soi vers les autres, de l'intérieur vers l'extérieur du cercle. Les regards se posent, c'est le temps de faire le vide avec ce qui s'est passé auparavant, de retrouver le calme, d'être à l'écoute de sa respiration, de son rythme intérieur, un moment propice à l'accueil du rythme de la langue étrangère, et en particulier celui de la langue anglaise. Puis, quelques activités rythmiques, telles que le clap des mains dans la ronde, le frappé des mains sur le corps, l'alternance des temps fluides et saccadés permettent de percevoir la variété des rythmes présents dans le groupe et d'effectuer une première série d'accordages rythmiques qui seront nécessaires ultérieurement à la rencontre avec l'autre, à la création de l'interaction langagière (Soulaine, 2013). Enfin vient le moment de la mobilisation du corps dans l'espace. Les apprenants sont amenés à écrire leur prénom dans l'espace, sur place puis en déplacement, ce qui permet le délié corporel, l'apprentissage du mouvement ample, l'ancrage au sol et la sensation de sa verticalité. C'est le travail de sensation de son propre poids dans l'espace qu'il est essentiel d'explorer, c'est-à-dire être capable de mobiliser l'énergie corporelle de manière soudaine puis de la relâcher, créant ainsi une alternance tendu/relâché qui est déterminante par la suite pour la réalisation du battement rythmique en anglais, l'alternance des formes faibles et des formes pleines. Une série de déplacements basés sur la combinaison d'activités de danse et d'expression dramatique (se mouvoir dans l'espace selon des variantes rythmiques, rencontrer quelqu'un sur une trajectoire, accompagner un partenaire dans une marche) permettent les premiers apprentissages de l'interaction: l'interaction corporelle par les déplacements et les activités rythmiques introduisent l'interaction verbale. À ce stade de la démarche d'atelier, des mots ou phrases peuvent être produits, en improvisation libre ou guidée selon la situation de communication et/ou de création que l'on souhaite explorer avec les apprenants. Progressivement les situations se complexifient et combinent sans cesse mouvement, action et production langagière, une circularité dont nous reparlerons.

Enseigner une langue selon les principes d'atelier plutôt que celui d'un cours conventionnel (nous pensons à la position frontale de l'enseignant qui est aux

commandes) présuppose que les savoirs en apprentissage ne s'imposent pas aux élèves mais sont co-construits par les situations d'interaction, de mise en mouvement, et de l'engagement du corps dans l'espace et le temps.

L'atelier renvoie au lieu de production de la tâche à accomplir: c'est le lieu du développement de compétences linguistiques, pragmatiques et émotionnelles où, à partir des situations données, l'apprenant mobilise ses connaissances, ses savoir-faire, ses habiletés et fait émerger ses talents cachés. Les activités que vivent les élèves ou les étudiants sont basées sur des techniques de théâtre et de danse et constituent, *in fine*, une coopérative d'apprentissage. Ils n'agissent pas seuls et pour eux seuls, mais en association constante avec les pairs. Le travail en groupe ou de groupe devient le travail du groupe où les individus agissent pour et au sein du groupe. Comme l'atelier de langue est très étroitement associé à la notion d'émergence, la technique d'improvisation constitue un atout majeur de l'incorporation de nouveaux savoirs. Le terme "improviser" doit être compris comme un ensemble de contraintes graduées qui guident les apprenants vers la production. En langues, mettre les élèves en situation basée sur des techniques d'improvisation (issues de la danse et de l'expression dramatique) c'est leur proposer une structure (et non pas leur demander d'improviser sur le champ sans préparation ni médiation) où ils peuvent mobiliser de façon globale leurs connaissances et faire émerger les éléments corporels et verbaux qui font sens sur le moment. L'enseignant est donc un accompagnateur de cette émergence. Il permet de confronter et relier le réel et l'inconnu, les connaissances théoriques étant mises à l'épreuve des situations inédites dans lesquelles elles sont mobilisées. Improviser est concomitant de deux notions: celle de variante et de répétition interactive. Par exemple, à partir des premières propositions des apprenants, l'enseignant proposera des variantes de production selon des paramètres de temps, d'espace, d'énergie, ou demandera de les répéter verbalement et corporellement, en suggérant des modifications à apporter à la proposition initiale. Il s'appuiera sur l'observation des participants pour élaborer des suggestions et des variantes de production.

Exemple d'un atelier en classe de collège

Le projet invitait une classe de 28 élèves de 4^{ème} de collège à "performer" un texte théâtral pendant dix séances. Ce projet s'insérait dans une expérimentation organisée en deux sessions de deux mois, aux premier et second trimestres d'une année scolaire. Les objectifs visaient à montrer comment une approche corporelle issue de la théorie du mouvement (Laban, 1994) peut, à la fois, faciliter l'apprentissage de la phonologie anglaise et développer la capacité à interagir langagièrement.

La première séance d'atelier est composée de deux étapes: la préparation-échauffement, puis l'apprentissage d'un texte théâtral.

Première étape: préparation-échauffement

La phase de préparation-échauffement amène les élèves à agir dans l'espace. Par le mouvement, les déplacements et les activités rythmiques, ils trouvent en eux les ressorts qui facilitent l'interaction langagière, comme décrit ci-dessus. Grâce à l'interaction corporelle qui combine espace, énergie, temps, rejoignant ainsi les fondamentaux de la pratique de la danse (Laban, 1994; Louppe, 2004), cette phase préparatoire à la prise de parole rend le corps et l'esprit disponibles sans les dissocier. Les élèves vivent donc, en groupe, en sous-groupes ou en binômes des activités qui associent la rencontre de soi avec le groupe, des jeux de regard, des déplacements avec des variations de rythme, de fluidité, des états du corps et de tonicité. L'élève, grâce à un corps rendu graduellement tranquille et relâché mais également tonique, vit une interaction corporelle avant qu'elle ne soit verbale.

Seconde étape: l'apprentissage d'un texte théâtral et mises en situation

Les élèves reçoivent un texte théâtral, dont la longueur varie en fonction des compétences déjà acquises. L'objectif est double: mémoriser le texte de manière interactive et mettre le texte en action. Cet objectif diffère de l'intention de la mise en scène, qui est souvent trop ambitieuse à ce stade. L'apprentissage, au sens mémorisation du texte, peut prendre deux formes.

Variante pédagogique 1 avec le texte en mains

Les élèves doivent mémoriser par "cœur" le texte en sous-groupes, pendant une durée donnée de cinq minutes. Vient alors une mise en voix du texte par le groupe classe, les apprenants prenant la parole les uns après les autres en fonction du rôle qu'ils ont choisi. L'attention est portée sur la prosodie. L'aide du geste didactique à ce moment-là (gestographe, voir *infra*) est précieuse. Il permet d'appréhender la production de l'énoncé dans sa globalité et, grâce à l'association geste-voix, les élèves trouvent, par exemple, la tonicité nécessaire à la réalisation du noyau de phrase et de la courbe intonative. Puis divers binômes proposent une "lecture" personnelle devant des pairs (avec un nombre réduit d'étudiants par groupe) ou devant le groupe entier. Il arrive fréquemment que les propositions des élèves à ce stade soient parasitées par des états émotionnels qui influent sur la mélodie des énoncés à produire. L'enseignant doit alors amener les élèves à retrouver une sorte de neutralité d'énonciation, puis fournir des variantes de production afin d'explorer d'autres possibles avec les élèves. Ces variantes ne constituent pas des injonctions de la part de l'enseignant ("sois plus convaincant", "parle plus fort", "accentue plus sur les mots"), ni des intentions d'"acteur", mais les variations de production sont insérées à l'action et provoquent des changements vocaux, langagiers, comportementaux, qui émergent des situations sans que les apprenants s'en rendent nécessairement compte. Prenons quatre exemples qui illustrent les variantes de production (action *vs* intention).

- Pour agir sur le volume de la voix, s'appuyer sur la variable *espace*: proposer aux élèves de parler en variant les distances entre eux (loin, proche, en

déplacement). Les variations d'espace agissent sur la puissance de la voix et s'opposent au "parler plus fort", "parler avec plus de conviction".

- Pour agir sur l'accentuation et la prosodie: utiliser le geste didactique (gestographe) comme indiqué dans la troisième partie de cet article; mouvement et geste aident à créer le rythme de la langue.

- Pour agir sur l'interaction verbale: privilégier d'abord l'interaction dans l'espace, favoriser les rencontres et les déplacements. On remarque ainsi que les interactions verbales facilitent grandement les interactions langagières.

- Pour créer une scène et éviter l'écrit oralisé: exemples d'activités à partir de la situation dramatique (un train, un parc, l'intérieur d'une maison, etc.); proposer aux élèves d'écrire cinq verbes d'action associés à la situation puis leur demander d'improviser en gestes, en mouvement, et par l'intermédiaire du mime, la scène sans paroles; puis, quand le trajet et les verbes d'action sont stabilisés, leur demander d'associer le texte aux actions. Graduellement, les actions sont couplées au texte. Les élèves se centrent ainsi sur les actions à accomplir sur lesquelles le texte appris se greffe progressivement. Le texte fait corps aux actions.

L'action précède donc l'intention, les perceptions guident l'action. Le processus d'apprentissage de la langue s'effectue par conséquent grâce à une succession d'activités qui créent une circulation entre le groupe et les binômes, entre action et production langagière. *L'apprentissage par corps* n'exclut pas un apprentissage par cœur.

Variante pédagogique 2 sans le texte en mains

Cette variante propose cette fois un apprentissage du texte (au sens de mémorisation) sans support papier. L'apprentissage s'effectue en groupe entier, en cercle quand l'espace le permet, ou debout dans une salle de classe traditionnelle, et utilise gestes et déplacements. L'objectif vise à ce que les élèves mémorisent simultanément le contenu linguistique (le texte en lui-même) et les éléments phonologiques (phonétique, intonation, accentuation). L'avantage principal réside dans le fait que la graphie ne vient pas perturber le schéma accentuel et prosodique des énoncés à produire, ce qui constitue un atout majeur en classe de primaire. Le rôle de l'enseignant diffère de la variante 1 car il s'appuie sur un principe de modélisation-imitation interactive (Winnykamen, 1990). Tout d'abord, les élèves sont en cercle, tous les participants se voient et sont à égalité devant le groupe. L'enseignant énonce la première réplique à apprendre, la fait répéter en agissant à chaque fois sur la globalité de l'énoncé, le rythme de la phrase, et la combinaison des formes pleines ou désaccentuées. Le geste, comme par exemple le mouvement du bras pour créer le continuum de rythme à produire, aide à la fois à la mémorisation et à l'incorporation du rythme. Les activités alternent entre proposition de l'enseignant (le modèle), répétitions (avec variantes et décrochés sur tel ou tel son), imitation interactive car les répétitions-imitations varient entre le grand groupe et les répétitions en binômes. Ensuite, l'enseignant propose des

situations d'improvisation guidée, selon le procédé des composantes aléatoires¹. En fonction du texte proposé, de sa complexité et de ses potentialités dramatiques, les élèves doivent improviser une mise en situation en associant différentes matières (lieu, temps, actions, rythme) qu'ils devront ensuite associer au texte appris. C'est cette association qui rend la situation dynamique et permet au texte de prendre sa place authentique.

Les films réalisés auprès des élèves de collège, mais également auprès des étudiants futurs enseignants des écoles, montrent clairement que ces situations qui associent le travail sur l'espace, la rencontre entre les différents rythmes (moi, les autres, le groupe), l'aléatoire grâce à la diversité des situations envisagées, développent par la suite l'interaction langagière.

Premiers éléments de conclusion: de la linéarité vers un apprentissage global

L'atelier est construit selon une trajectoire progressive qui va de la production non-verbale (mouvement, gestes, échauffement, rythme, actions, espace) à la production verbale. Les étapes successives de l'atelier favorisent l'entraînement à la production d'énoncés, associant le corps et la voix. Les exemples que nous avons évoqués ci-dessus envisagent l'apprentissage d'une langue sous l'angle de savoirs énoncés, à partir de deux boucles: la boucle local/global et la boucle d'imitation/répétition interactive.

Apprentissage global

La démarche que nous proposons repose sur une association mouvement/parole/action, favorisant la relation à soi et aux autres. En plus d'agir sur la motivation et une forme de bien-être, tous ces éléments agissent de concert: l'apprenant met en synergie action et perceptions qui prévalent dans un premier temps à l'intention et la verbalisation. Les éléments de la langue en apprentissage sont co-construits: les éléments linguistiques (morpho-syntaxe et phonologie), l'action et le corps dans l'espace de la situation de communication, les gestes, œuvrent dans un même élan. L'apprentissage n'est donc pas linéaire² mais global. Afin de développer et faciliter l'interaction langagière entre pairs, l'interaction, faite de tonicité et de relâché, est à la fois spatiale, corporelle et rythmique. De plus, selon cette vision holistique de l'apprentissage de la langue, les actions locales, telles que la prononciation de tel phonème, l'intonation de telle phrase, sont insérées à la démarche globale.

¹ Deux textes ont été mis en œuvre récemment dans des classes de collège et de CM2. Les situations dramatiques se déroulent dans une famille de cinq personnes, l'autre dans un train. Les participants sont invités à inscrire sur un premier papier un lieu, sur un second papier cinq verbes d'action, sur le troisième, un moment de la journée. Les variantes sont multiples: une phrase décrivant un état (plus complexe à improviser), une démarche corporelle, un rythme, etc. Quand tous les papiers sont renseignés, les élèves tirent au sort des papiers qui leur servent d'indications d'improvisation.

² Nous entendons par linéarité, par exemple, une succession d'activités de découverte thématique, suivie d'une activité de compréhension puis d'une activité de prononciation.

Imitation et répétition interactive

Dans ce même esprit de circularité entre les différentes composantes de l'interaction langagière (corporelle, émotionnelle, linguistique), la place de la répétition est fondamentale. Depuis plusieurs décennies, la didactique des langues a orienté ses préoccupations vers les procédures d'enseignement et a mis de côté un des éléments essentiels de l'apprentissage des langues, la dimension physique et physico-acoustique. Dans la démarche que nous proposons, l'élève est amené à mobiliser toutes ses habiletés sensori-motrices pour agir. Nous en reparlons plus largement dans la section suivante de cet article. L'imitation-répétition interactive part du modèle (l'enseignant ou une autre source fiable) et s'appuie sur une partition, comme le gestographe, dont l'élève se détache peu à peu. La répétition n'est valable que si elle est variée, graduée, évolutive, incorporée et interactive: l'enseignant montre (modèle); l'élève répète pour lui avec le groupe (imitation); l'élève répète pour lui et en interaction avec un partenaire (interaction). Le cours devient un atelier de construction "qui fait varier les tempi, les rythmes, les intensités et les modalités" (Cifali *et al.*, 2015: 36).

DE LA PRATIQUE A LA THÉORIE: LANGUE(S) ET ÉNATION, ÉLÉMENTS DE BASE

Après avoir évoqué quelques pratiques de classe, la seconde partie de cet article propose un aperçu d'éléments de compréhension de la didactique des langues selon le paradigme de l'énaction, et les contours de ce qui peut devenir de nouvelles voies pour envisager le métier d'enseignant de langue.

- Le corps, selon une approche énative de l'apprentissage, a la place centrale où mouvement et perceptions participent conjointement de l'action.

- L'apprentissage de la langue se fait en constante circulation entre milieu et apprenant.

Le corps est premier: perception, action, interaction

Nous tenterons de répondre à deux questions principales: Qu'est-ce que l'approche corporelle de l'apprentissage d'une langue? Comment et pourquoi associer perceptions, mouvement et action pour apprendre une langue?

Qu'est-ce que l'approche corporelle de l'apprentissage d'une langue?

Au sein des ateliers que nous venons d'évoquer, les apprenants sont mis en situation de mobiliser leurs sens et donc d'activer leurs capacités sensori-motrices, de percevoir le monde qui les entoure pour favoriser l'interaction. "Apprendre une langue par corps" (Faure, 2000; Soullaine, 2014) implique une disponibilité corporelle de l'apprenant et facilite une rencontre entre son rythme interne et le rythme de la langue étrangère. Le corps permet, par une série d'activités d'accordage rythmique basées sur l'idée d'empathie kinesthésique (point qui sera développé dans la dernière partie), la rencontre avec l'autre. Pour qu'il y ait interaction verbale, il faut qu'il y ait interaction émotionnelle. Pour que l'interaction émotionnelle soit possible, il faut que les perceptions guident l'action. Parce que le

mouvement développe la capacité à s'engager dans l'espace, à prendre le risque gradué de la rencontre, il permet aussi l'interaction langagière. Dans une approche énaïve de la didactique des langues, "la médiation langagière est une fonction constitutive de la connaissance et du langage qui se co-construit dans, par et pour l'interaction" (Aden, 2012: 267).

Comment et pourquoi associer perceptions, mouvement, et action pour apprendre une langue?

L'incorporation des savoirs linguistiques renvoie à une conception d'émergence de connaissances à travers un réseau de perceptions guidées par l'action de la personne qui apprend. Ces actions sont elles-mêmes guidées par des expériences sensori-motrices. Le corps est, par conséquent, le lieu et l'outil d'apprentissage premier et, en particulier, nous l'avons vu, par le corps en mouvement dans l'espace. En effet, les recherches actuelles montrent que le mouvement devient l'élément clé de l'apprentissage des langues (Noë, 2006). Que ce soit de manière localisée, comme la prise en compte des éléments physico-acoustiques pour créer l'accentuation de certaines syllabes, pivot de l'accentuation (Huart, 2010), ou bien envisager de manière holistique l'apprentissage corporel de la langue, envisager les langues en mouvement c'est prendre en compte le rythme global de la personne, sa relation à l'espace, sa relation aux autres. À ce sujet, les expériences conduites dans des classes de collège entre 2012 et 2014, puis plus récemment dans des classes de CE1/2 ainsi qu'auprès d'étudiants de master MEEF³, ont mis en avant que les propositions gestuelles basées sur l'empathie kinesthésique accroissent l'attention, l'écoute de l'autre, la capacité à s'accorder rythmiquement à l'autre, clé de la réussite de l'interaction. C'est grâce à la capacité de s'accorder en rythme et en mouvement que l'on peut ultérieurement s'accorder langagièrement.

Arrêtons-nous un instant sur les deux notions clés que sont la perception et le mouvement. D'après Noë (*ibid.*), la connaissance est intrinsèquement liée à la capacité de mobiliser ses perceptions, et la faculté de percevoir est intrinsèquement liée aux aptitudes motrices: "[P]erception is not something that happens to us, or in us. It is something we do [...] the world makes itself available to the perceiver through physical movement and interaction". Le mouvement, et donc la relation que nous entretenons à l'espace, influe sur la capacité à stimuler les sens. Mobiliser ses sens participe donc d'une habileté corporelle globale: pour apprendre, tous les sens sont mobilisés de concert et le mouvement serait le noyau central, l'élément déclencheur de l'agir en situation. *Percevoir* doit être entendu au sens étymologique, c'est-à-dire, l'action de saisir par les sens⁴. En effet, la cognition, comme l'indique Thelen en parlant des jeunes enfants aux commencements de la manipulation du langage, forme une boucle entre action, perception et mouvement: "people perceive in order to move and move in order to perceive" (Thelen, 1995: 89).

³ Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation.

⁴ *Percevoir*: du latin per-cipere (par-prendre/capter) (Rey, 2000).

“La perception et l’action sont fondamentalement inséparables de la cognition vécue” (Varela *et al.*, 1993: 235): nous pouvons dire que l’énaction, dans le cadre de l’apprentissage d’une langue, consiste en une circularité entre perception et motricité, une rencontre entre rythme de la personne apprenante et rythme de la langue étrangère.

Rencontres entre les rythmes: une histoire d’accordage

Le rythme de la personne apprenante est le point de départ de l’apprentissage de la langue orale et de l’interaction en situation. C’est ce que nous nommons la signature corporelle de l’apprenant (Soulaine, 2013). Elle est constituée de la multitude de phénomènes rythmiques incorporés depuis la naissance: la vitesse, la sensation du poids du corps témoin de la relation à la gravité. La signature corporelle reflète le mouvement global du corps dans l’espace et peut être définie par des indices qui permettent, par exemple, de reconnaître, sans la voir, une personne qui gravit un escalier. Le débit de la voix, les gestes qui accompagnent la parole sont aussi des éléments qui participent de la signature de la personne. L’enseignant, lors des activités de classe, peut alors prendre en compte ces éléments corporels qui lui permettent de contempler comment l’élève appréhende le rythme étranger à lui, quelles dispositions sont présentes pour l’accueillir, et aussi de repérer les disponibilités ou les freins de l’apprenant quand on lui demande de s’engager dans une tâche langagière. Celui-ci, en travaillant sa posture rythmique, devient plus apte à l’écoute de ses rythmes, à la mobilisation de l’énergie nécessaire à la production vocale. Les films réalisés auprès des étudiants de master 1 MEEF 1^{er} degré qui, pour la plupart, sont non-spécialistes de l’anglais et redécouvrent l’enseignement de la langue, montrent deux choses⁵: d’une part, ceux qui produisent “naturellement” des gestes soit saccadés, soit nets, ou avec peu d’ampleur produisent en général une chaîne parlée de type *staccato*, avec peu d’aisance pour la production du battement rythmique; d’autre part, l’apprentissage régulier corporel mobilisant le haut du corps et aidant à alterner les différentes formes d’énergie, permet progressivement d’accueillir le rythme de la langue anglaise, avec toute la complexité de ses composantes, l’alternance des formes, l’accentuation, l’intonation.

Afin de faciliter l’aisance à l’oral des apprenants francophones et leur permettre de s’engager corporellement dans l’action/interaction puis dans la production verbale, nous avons élaboré des séances de langue qui mettent en avant le principe d’*accordage rythmique* (Soulaine, 2013). Les fondements de ces activités empruntent au concept d’accordage affectif (Stern, 1989) le partage des états de chaque partenaire. Stern a étudié les rapports entre la mère et son bébé dans le partage des états interagissant entre eux. Ce que nous retenons pour l’élaboration des activités d’accordage rythmique en classe, c’est l’idée que les partenaires de

⁵ L’analyse des gestes et du mouvement a été conduite à partir d’entretiens d’auto-confrontation des performances des étudiants, ainsi qu’une analyse des films réalisés pendant les ateliers de langue.

l'interaction verbale agissent comme la mère et son bébé en utilisant une série de micro-ajustements, les résonances étant à la fois corporelles et langagières. L'accordage rythmique repose donc sur la mise en œuvre d'activités qui utilisent la résonance motrice, l'empathie kinesthésique entre les partenaires de l'interaction. C'est par le mouvement, le geste et des activités rythmiques en groupe-classe ou en binômes, que les apprenants vont trouver des stratégies pour interagir avec l'autre. Les activités d'accordage permettent une meilleure écoute entre les apprenants, à plusieurs niveaux: à l'écoute de soi et de ses rythmes internes (sentir son fonctionnement rythmique), à l'écoute de l'autre, à l'écoute du groupe. Une des activités qui est fréquemment proposée aux apprenants est de dessiner les premières lettres de leur prénom dans l'espace, avec la main comme scripteur. Un second élève est invité progressivement à imiter, soit en écho (il fait ombre derrière le premier élève), soit en miroir (il reproduit devant le premier élève les lettres qui sont produites). Ce principe de résonance motrice agit ainsi sur la rencontre et l'écoute entre son rythme interne et le rythme externe des partenaires et de la langue en apprentissage. On agit ainsi sur trois paramètres: la mobilité et le délié du corps dans l'espace, l'ampleur du geste dans l'espace, la capacité à le rendre lisible pour l'autre. La mobilisation du trio temps-espace-énergie est réinvestie dans l'apprentissage de l'anglais oral.

Le monde qui nous entoure: la relation apprenant-milieu

Le paradigme de la langue énoncée envisage l'apprentissage comme un système qui repose sur une vision dynamique de l'acquisition de nouveaux savoirs, avec une circulation constante entre le milieu-environnement et la personne apprenante. La situation forme un tout complexe entre la personne apprenante, la médiation de l'enseignant et l'interaction avec le milieu, explicite et implicite. Dans un entretien donné à la revue *La Recherche*, Varela dit: "Le cerveau existe dans un corps, le corps existe dans le monde, et l'organisme bouge, agit, se reproduit, rêve, imagine. Et c'est de cette activité permanente qu'émerge le sens de son monde et des choses" (Kempf, 1998: SP). Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, l'apprenant et l'environnement d'apprentissage entrent en résonance: "l'idée que la personne est en situation, plutôt que dans une situation, repose sur le couplage structurel sujet-objet" (Masciotra *et al.*, 2008). Par environnement d'apprentissage, nous entendons: l'intervenant extérieur ou l'enseignant référent de la classe, l'interaction avec les autres élèves, l'organisation spatiale de la salle, la lumière, le moment de la journée, la durée des activités, la répartition des élèves dans le groupe, la qualité phonique de la salle, l'avant et l'après dans la journée de l'élève. La personne et la situation ne s'excluent pas, la personne est situante par sa présence, ses ressources internes, son intentionnalité, ses connaissances, ses dispositions, talents et potentialités, et située par les ressources externes de l'environnement. La situation d'apprentissage ne s'impose pas aux élèves. Elle fait corps à la situation.

La médiation linguistique ou l'enseignant médiateur

Dans les situations évoquées dans cet article, l'enseignant prend part à l'activité et vit une esthétique de l'entre-deux: à l'extérieur de l'activité avec les élèves et à l'intérieur de celle-ci. Son rôle s'appuie sur la notion de médiation linguistique (Aden, 2012) que nous avons choisi de nommer "espace d'action de l'entre-deux". Il consiste à:

- assurer le rôle de modèle, produire pour et avec les élèves: par exemple une série de gestes qui vont aider à la mémorisation et l'incorporation du rythme de la langue;
- endosser le rôle d'acteur de la scène à jouer quand il s'agit de créer une scène théâtrale: de sa place d'animateur s'opère un glissement vers le rôle de partenaire;
- prendre la fonction de guide pour la réalisation des phrases à énoncer et par conséquent devenir facilitateur de l'émergence du sens dans l'action.

D'aucuns argumenteront que les fonctions de guide, de facilitateur et de partenaire ne sont pas l'apanage de l'enseignant qui agit selon une approche énaïve. Ces fonctions sont cependant davantage mises à profit et créent une plus grande cohérence entre situation/enseignants/élèves. L'atelier de langue place l'enseignant dans un esprit de co-construction des savoirs et assure à la fois le rôle d'expert, d'accompagnateur et de médiateur. L'enseignant fait donc corps à la situation.

D'après Masciotra *et al.* (2008), l'énaïve exprime les liens entre le situant et le situé. C'est-à-dire, pour faire écho à ce qui a été mentionné précédemment à propos des interactions milieu-apprenant, être en situation implique deux choses: la personne en situation d'apprentissage est située par rapport aux contraintes que lui impose la situation, et elle est situante car elle se situe activement en engageant ses possibilités. Selon ces auteurs, dans la perspective de l'énaïve, l'enseignant est considéré comme un praticien énaïve qui agit en situation. C'est ce que nous tentons de mettre en place grâce à l'animation d'ateliers, en opérant un glissement entre l'en-dehors de la situation, pour animer le groupe, et l'en-dedans pour prendre part aux activités et interagir avec les élèves. L'apprenant actif est situé car il est en situation: il opère dans une situation et ne traite pas d'une information pré-existante. Les connaissances que les élèves manipulent ne sont pas engrangées de manière passive pour, au final, constituer des savoirs sédimentés. Elles sont réutilisées en situation, répétées avec des variantes, malaxées, réorganisées en fonction des besoins de la situation. Les connaissances sont rendues vivantes et mobilisables et émergent des interactions des apprenants avec les pairs et l'environnement.

Enfin, l'exemple du geste didactique que nous explorerons dans la troisième partie de cet article, grâce auquel des élèves de collège ont associé, pour l'apprentissage de l'anglais oral, deux formes de langage vocal et corporel (notion de couplage; Soullaine, 2013), montre que la connaissance est présente dans l'expérience elle-même et s'affine avec chaque nouvelle proposition (Varela *et al.*, 1993). La connaissance que les élèves ont de l'accentuation de l'anglais s'affine avec chaque nouvelle expérience de répétition interactive parce que l'élève construit sa

connaissance à travers le système dans lequel il agit (grâce à la partition gestuelle, par exemple) et sur lequel il agit. L'élève agit dans le système: l'apprentissage est situé. Il agit sur le système: il peut agir grâce à ses actions.

Didactique énaactive en actes

La dernière partie rend compte de situations d'apprentissage où le geste didactique (gestographe) facilite l'apprentissage de l'anglais grâce à:

- l'engagement corporel de l'apprenant;
- la rencontre entre dynamiques vocale et gestuelle.

Les exemples sont issus d'expérimentations vécues en milieu scolaire (écoles et collèges) et universitaire (formation des futurs enseignants 1^{er} et 2nd degrés), dont voici un bref résumé.

Contextes de recherche

La première expérimentation (2012-13) fut conduite auprès d'un groupe de 28 élèves d'une classe de 4^{ème} pendant une année scolaire et visait à rapprocher deux disciplines: la phonologie anglaise et le mouvement à travers l'utilisation du geste didactique (gestographe). Le gestographe (Soulaine, 2013, 2014) est issu d'une transposition didactique de notions empruntées à la théorie du mouvement (Laban, 1994; Maletic, 1987). L'objectif principal visait à montrer comment, grâce à l'utilisation du gestographe, les élèves développaient une capacité accrue à réaliser le rythme de la langue anglaise – battement rythmique et, de manière plus générale, comment l'engagement corporel facilite l'interaction verbale. Depuis 2013, des expérimentations ont été menées dans quatre classes d'école primaire⁶.

La seconde expérimentation, toujours en cours, est menée auprès de deux groupes de master 1 en cours d'anglais, trois groupes de master 2 en initiation à la didactique des langues (MEEF, 1^{er} degré), et un groupe de master 2 (Eiffale)⁷ en didactique des langues. Pour les étudiants futurs enseignants non anglicistes, l'objectif est triple: accroître leur sentiment d'efficacité dans la capacité à produire de l'anglais oral qui se rapproche le plus possible d'un schéma de prononciation authentique; redécouvrir le plaisir de parler anglais grâce une approche corporelle; acquérir quelques fondements phonologiques par le mouvement et le geste que ces étudiants pourront réutiliser dans leurs classes.

L'utilisation du geste didactique en atelier de langue

Excitateur ou modérateur, ou les deux tour à tour, le geste flanque la parole d'une sorte de régulateur psychophysiologique: il lui offre une plate-forme de rythmes, une scansion susceptible d'accentuer l'intérêt [...] il a une façon à lui de ramasser, de conclure, de couper ou de rayer, d'embrayer l'action ou l'enjeu (Guérin, 2011: 18-19).

⁶ 2014-15: une classe de CE1/2; une classe de CM1/2. 2015-16: une classe de GS de maternelle, une classe de CM2.

⁷ Master Enseignement et ingénierie de formation en français et en anglais, langues étrangères, Université de Montpellier – ÉSPÉ.

Des exemples en contexte d'enseignement

Le geste didactique permet concrètement d'agir sur:

- la réalisation des voyelles, les différences de durée, d'intensité et parfois de hauteur;
- l'intonation globale de l'énoncé et la centration sur le noyau de phrase;
- un travail sur le tendu-relâché musculaire qui fonctionne en écho au tendu-relâché du battement rythmique en anglais.

Voyons à présent, à partir d'un extrait de dialogue théâtral, *The Ticket Inspector* (Case & Wilson, 1995), comment le geste intervient dans l'apprentissage des six premières répliques. Les gestes à produire impliquent l'engagement de tout le corps dans une dynamique d'action. Ils ne sont pas conçus comme des actes automatiques reproductibles par des élèves ou étudiants, sans qu'une préparation-échauffement ne soit d'abord proposée. Les gestes sont créés à partir de verbes d'action (Laban, 1994) ou de phrasés dynamiques (Maletic, 1987).

Par exemple, les verbes d'action les plus fréquemment utilisés sont:

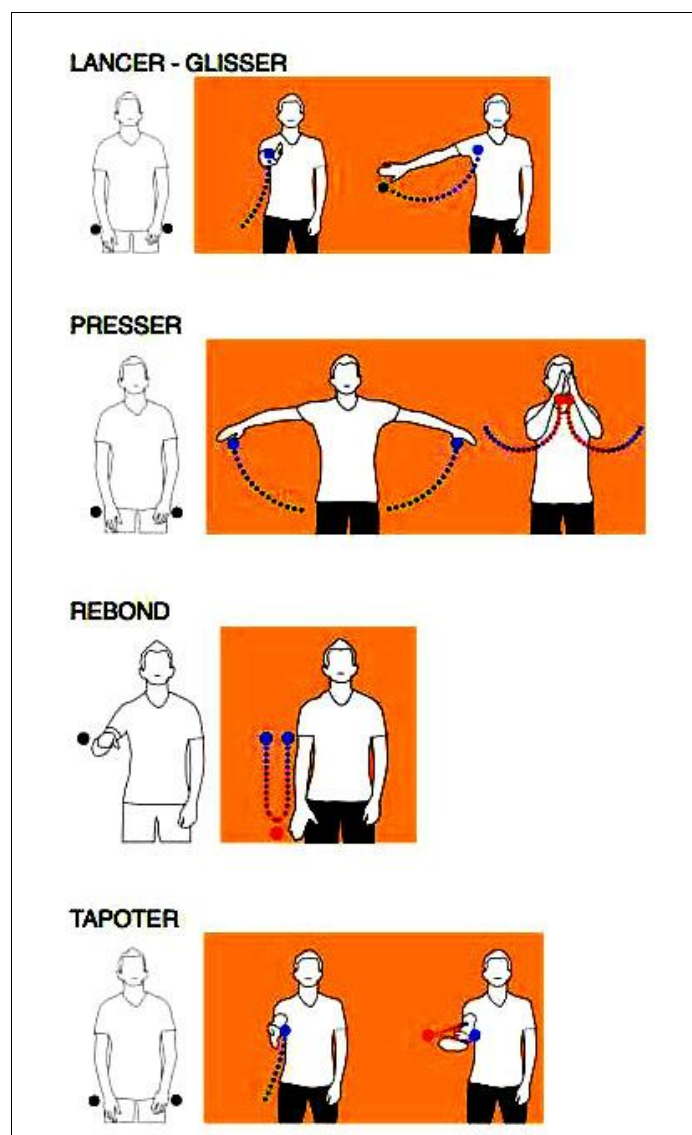


Figure 1 – Gestographes - Repères

- *presser*: le geste de *presser*, par son caractère *ferme, soutenu, direct*, permet d'énoncer une phrase en respectant les éléments de la chaîne parlée tout en mettant en relief son élément central, le noyau de phrase; il permet également la réalisation des voyelles longues comme /i:/;

- *glisser*: le geste de *glisser*, par son caractère *léger, soutenu, direct*, permet de varier les intonations montante ou descendante;

- *tapoter*: le geste de *tapoter*, par son caractère *léger, soudain, direct*, permet de réaliser le battement rythmique des mots de deux syllabes contenant des voyelles brèves;

- *tordre*: le geste de *tordre*, par son caractère *ferme, soutenu, flexible*, permet d'associer les sons nécessaires à la réalisation de diphtongues, ou bien encore marquer la différence de hauteur.

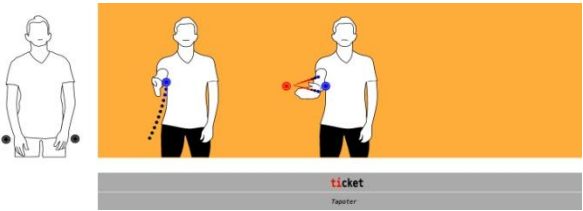
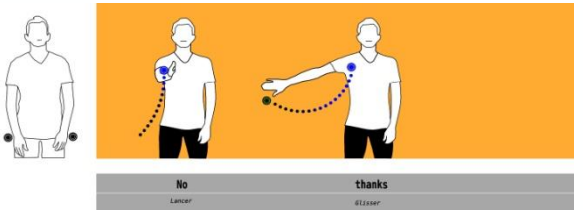
Les phrasés dynamiques que nous utilisons principalement sont les suivants:

- le *rebond*: comme le geste d'une main qui fait rebondir une balle, par l'accélération du poids créée au milieu du mouvement, ce phrasé permet le battement rythmique de mots avec une forte différence d'intensité et de hauteur ("Pardon?", voir ci-après); le rebond permet également l'alternance rythmique de mots bisyllabiques à l'intérieur d'un énoncé complet;

- l'*impulse*: la priorité est donnée à l'accentuation au début du mouvement, ce qui permet de créer l'élan nécessaire pour la production d'un énoncé;

- le *phrasé ondulatoire*: il est constitué de fluctuation de courbes aidant à produire les variations d'intonation, et à contrôler le flux.

Le tableau ci-dessous montre les répliques à apprendre (première colonne), les verbes d'action ou de phrasés dynamiques qui correspondent au rythme et à l'accentuation à créer (seconde colonne) et le gestographe correspondant qui peut servir de partition pour l'apprenant.⁸

Répliques du texte	Principes gestuels	Gestographe correspondant
1. Inspector: <i>Tickets!</i>	<i>tapoter</i> > marquer l'accentuation sur la première syllabe et créer le battement rythmique	
2. Passenger: <i>No thanks!</i>	<i>lancer</i> sur <i>no</i> <i>glisser</i> sur <i>thanks</i> > marquer la différence de hauteur entre les deux mots	

⁸ Pour plus de détails sur les principes de transposition didactique, se reporter à Soullaine, 2014.

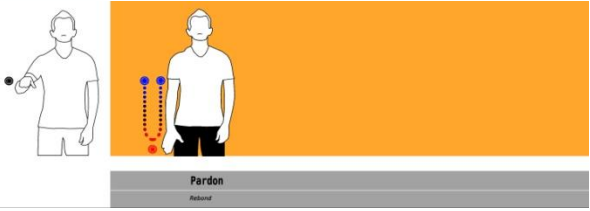
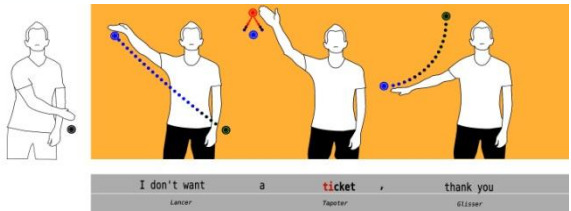
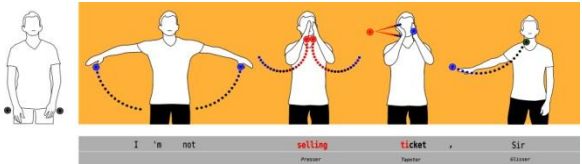
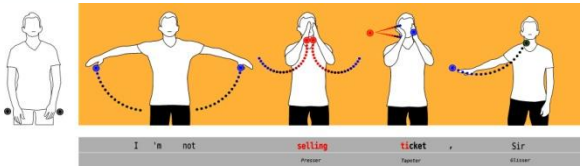
Répliques du texte	Principes gestuels	Gestographe correspondant
3. Inspector: <i>Pardon?</i>	<i>rebond</i> > pour la forte différence d'intensité et de hauteur entre les deux voyelles [ɑ:] [ə]	
4. Passenger: <i>I don't want a ticket, thank you.</i>	<i>créer une ligne, tapoter, glisser</i> > créer un continuum d'énoncé et marquer l'intonation descendante	
5. Inspector: <i>I'm not selling tickets, sir.</i>	<i>presser, tapoter, glisser</i> > marquer l'accentuation du noyau <i>sell</i> , créer un continuum de production	
6. Passenger: <i>Well, they are very expensive, you know.</i>	<i>lancer, rebond</i> > permet à la fois de marquer les différences de hauteur, le continuum et l'accentuation centrale de <i>expensive</i>	

Figure 2 – Phrases et gestographes correspondants

Quelques réflexions à propos du geste

Au début des recherches sur le rapprochement entre corps et voix, il est apparu que le geste ne pouvait être enseigné qu'à la condition d'une préparation corporelle globale. Certes, échauffement et préparation sont nécessaires à une utilisation efficace du geste qui ne peut pas être importé artificiellement dans la salle de classe. Cependant, les récentes expériences auprès des enseignants en formation ont montré que le geste didactique peut être intégré aisément à l'apprentissage actif de la phonologie.

Par conséquent, quels éléments faut-il retenir des conditions de réalisation du geste didactique en classe? Même dans la position statique où il n'y a pas de geste, il y a mouvement, invisible mais présent. Pour qu'il y ait geste, il faut qu'il soit perçu visuellement. La perception du geste est complexe et ne se résume pas à la capacité à voir ce qui conduit de manière mécanique vers l'exécution du mouvement. Il ne

suffit pas que le message soit perçu pour qu'il devienne effectivement reproductible et reproduit. La tonicité naturelle de la personne facilite ou entrave l'exécution du geste et rend l'apprenant plus ou moins disponible à l'accueil d'une gestuelle qui ne lui appartient pas. Le geste didactique créé *ad hoc* se trouve à l'interface d'une boucle qui va de l'extérieur (perception du geste-message) à l'intérieur (appropriation du geste) puis vers un retour à l'extérieur (production/reproduction du geste). Les productions des élèves n'ont de sens que s'ils y trouvent une motivation, un intérêt, un plaisir et des points d'appui nécessaires pour améliorer leur prononciation.

Pendant les expérimentations menées dans les classes de collège, nous avons remarqué que l'élève doit percevoir les contours, le trajet, les composantes du geste, pour le reproduire, pour qu'il l'aide dans son entreprise d'accentuation et de création de la chaîne rythmique. Pour l'apprentissage geste/parole, l'exécution de gestes, l'action d'accentuer est concrète et palpable: par exemple, l'élève doit mobiliser le haut du corps (poids) afin d'engager la main qui produit un geste, et marquer physiquement une forme d'intensité vocale. L'élève fait donc correspondre, dans une situation donnée, l'action d'accentuer grâce aux gestes et l'action d'accentuer grâce à sa voix. L'action d'accentuer est guidée par le réseau de perceptions qui sont guidées par l'action: le geste permet, grâce à la boucle action-perception-manipulation, de faire siens des éléments extérieurs, et les incorporer. Quand, par exemple, un élève dit "*expensive*" (phrasé de rebond) en lançant le bras pour créer l'intensité et la différence de hauteur, son corps vit simultanément quelque chose qui est cognitif.

En reproduisant le geste qui accompagne les points d'accentuation de la phrase, l'élève l'effectue en fonction de son rythme interne et de sa signature corporelle, et mobilise ainsi l'énergie qu'il est capable de produire selon ses capacités musculaires, avec ses possibilités de voix et de mouvements. Le geste, d'après les relevés de classe filmés, peut être reproduit quasiment à l'identique par certains mais, dans la plupart des cas, le geste est transformé et la suite de gestes est également transformée: les contours peuvent devenir approximatifs, les arrêts non marqués, la qualité du geste peut être altérée. Par conséquent l'élève, en transformant le geste initial, confronte la proposition de départ à sa propre proposition. Le geste devient *son* geste. À partir de cette proposition, il pourra réguler, ajuster, et ainsi opérer les transformations nécessaires d'accentuation par le geste et la parole. L'élève apprend le rythme de la phrase en le transformant et transforme ses possibilités d'accentuation et de rythme en pratiquant. Les transformations dont il est question ici se nourrissent de l'espace de l'entre-deux "extérieur-intérieur", où l'élève est amené sans cesse à introduire/incorporer dans son système des éléments extérieurs dont il faut s'accommoder et faire coexister avec les éléments rythmiques incorporés de sa langue maternelle. Le geste représente la face externe d'une manifestation physico-acoustique qui se transformera en performance lors de la réalisation du son. Le geste constitue l'interface entre le rythme interne de l'apprenant et le rythme de la langue étrangère.

Les effets du geste didactique sur l'apprentissage du rythme de l'anglais oral

Le geste place la main dans la plus grande proximité du cerveau (Guérin, 2011: 21). Les films des performances des élèves qui produisent gestes et paroles, associés à l'analyse de la production orale grâce au logiciel Praat⁹, montrent trois effets majeurs de l'utilisation du gestographe sur l'apprentissage de l'anglais oral: le premier agit sur la capacité à créer un continuum de production d'énoncés, en favorisant le flux; le second agit sur la capacité à créer l'alternance rythmique; le troisième permet aux apprenants de réaliser les voyelles anglaises en respectant les caractéristiques qui leur sont propres, durée et hauteur.

Agir sur le flux continu de l'énoncé

Ce que permet l'utilisation du geste didactique c'est, en priorité, une action sur le flux de l'énoncé et une production d'une fluidité sans à-coups. La création de la fluidité, d'un point de vue de la perception, est possible quand il y a contrôle du flux, c'est-à-dire pouvoir gérer l'alternance entre moments de tension et de relâchement musculaire et donc l'alternance entre tension et relâchement vocal. Contrôler le flux, c'est également être capable de produire l'intensité musculaire adéquate afin de créer les attaques de phrase, les différences de hauteur, les pics d'intensité, les accélérations et décélérations, les phénomènes d'impact. Prenons quelques exemples issus de répliques d'un court texte théâtral mis en œuvre auprès d'élèves de 4^{ème}.

Le geste de "presser" (voir *supra*, n° 5) permet à la fois d'accentuer le mot central de l'énoncé, le noyau où la courbe d'intonation prend un chemin ascendant ou descendant. Il crée une dynamique globale de la phrase en provoquant un élan grâce au mouvement qui part de l'extérieur vers l'intérieur. Dans une phrase telle que *We've been travelling for so many days* extraite d'un autre texte théâtral, la ligne dessinée par le geste de *glisser*, de l'intérieur vers l'extérieur, permet le trajet continu jusqu'à "so" et la mise en relief de la diphtongue, puis d'embrayer sur l'intonation descendante.

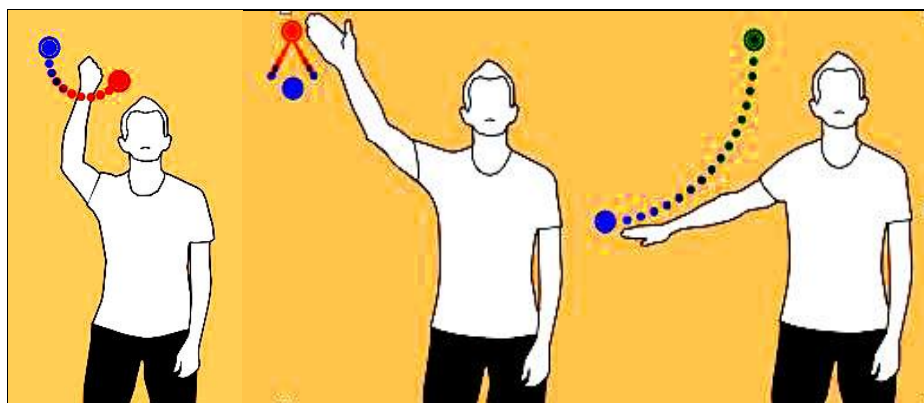


Figure 3 – Tordre + glisser

⁹ Praat est un logiciel libre scientifique conçu pour la manipulation, le traitement et la synthèse de sons vocaux (phonétique et phonologique). Il a été conçu à l'institut de sciences phonétiques de l'université d'Amsterdam.

Dans une phrase comme “*We can’t go on like this much longer*”, la fluidité est créée car l’élève prend en charge, avec sa main, la succession de sons monosyllabiques dans le mouvement de tordre, puis parvient à créer une rupture dans l’énoncé avec le geste *lancer* (*much*), et continue à dire la phrase grâce à un glissement sur *longer*. En d’autres termes, la main placée devant à hauteur d’épaule, trace un mouvement de tordre, puis s’ouvre comme une éclosion sur *much*, et le geste se poursuit par le tracé d’une ligne continue sur *longer*, en créant une légère descente, pour marquer la différence intonative de *lon-ger*.

Un trajet de monts et de vallées

Les gestes permettent de produire un énoncé en créant les monts et les vallées de la chaîne parlée anglaise, de réaliser le battement rythmique qui caractérise l’alternance des moments forts, réduits ou désaccentués, et ainsi d’agir sur la musicalité globale de la phrase. On s’aperçoit, comme nous l’avons mentionné plus haut, qu’il y a circularité entre apprentissage local (créer l’accent de mot) et apprentissage global (agir sur l’ensemble de la chaîne parlée). On évite ainsi l’effet *staccato* de la prononciation à la française, qui est souvent perçue comme dénuée de relief.

Par exemple, le geste de lancer (n° 2) permet de créer une musicalité grâce à l’ampleur des bras dans le mouvement et le phénomène d’impulsion. Les élèves, par l’élan affirmé provenant de la colonne vertébrale, gagnent en amplitude et produisent des énoncés sans coupures ni voyelles tronquées.

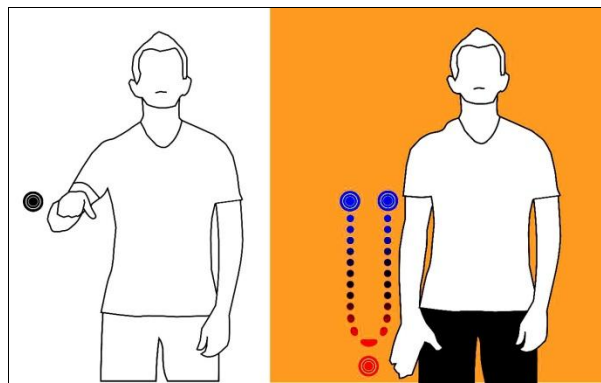


Figure 4 – **Rebond**

De la même manière, la dynamique de rebond est particulièrement populaire et procure beaucoup de plaisir chez les apprenants de tous âges et niveaux de compétences. Bien qu’elle soit relativement complexe à réaliser car elle nécessite un lâcher musculaire au milieu du mouvement, le rebond est fréquemment utilisé pour réaliser le battement rythmique et agir sur l’ensemble des formes fortes de la phrase.

Délimiter les contours, donner de l’ampleur aux voyelles

Les images utilisées auprès des enfants pour évoquer les voyelles de l’anglais parlent de rondeur et douceur [æ], de force et intensité [ɑ:, o:], ou bien encore de tapoter (*ticket*). Grâce au geste, on délimite les contours, la durée des voyelles

longues, le prolongement des sons [i:], l'ouverture du [ɪ], ainsi que l'alternance entre voyelles forte ou désaccentuées. Nous avons remarqué lors des différentes expériences, que ce soit auprès des jeunes élèves que des étudiants en formation, que les gestes aux contours bien dessinés permettent de produire des voyelles aux contours bien formés. Inversement, quand les élèves raccourcissent le geste, la durée des voyelles s'en trouve généralement réduite. En entraînant les élèves à travailler la capacité à créer des gestes amples, précis, et lisibles dans l'espace, on agit sur la précision des contours des voyelles.

L'action par les gestes agit sur le mot, la syllabe ou la phrase entière; les procédés décrits dans cette section ne sont pas dissociés mais forment une boucle et interagissent entre eux. Quand on agit sur l'un, on agit forcément sur les autres, tout dépend de la priorité que l'on s'est fixé dans les apprentissages de la phonologie. Le traitement local d'un mot, d'une syllabe, d'une accentuation spécifique n'est viable que s'il est remis dans son contexte d'usage global.

Conclusion

L'innovation que nous proposons dans cet article replace l'acte d'apprendre et d'enseigner au cœur des rythmes de l'être humain, de sa rencontre avec l'autre par le réseau de ses perceptions et émotions. Le corps est central en didactique des langues selon le paradigme de l'énaction et donne de nouvelles perspectives pédagogiques. À présent, les défis à relever en matière de recherche doivent se concentrer, d'une part, sur une approche toujours plus fine de la notion de savoirs énoncés, phonologiques, interactionnels, langagiers et, d'autre part, la formation des enseignants et étudiants de master: comment créer dans les actes pédagogiques davantage de circularité, comment concevoir son enseignement en prenant en compte les éléments de définition que nous avons mentionnés dans cet article, dans un processus de co-construction et de co-création, pour un véritable engagement des apprenants dans l'acte de produire la langue anglaise?

Références bibliographiques

- ADEN, JOËLLE. (dir.). 2009. *Didactique des langues-cultures, univers de croyance et contextes*. Paris: Le Manuscrit.
- ADEN, JOËLLE. 2012. La médiation linguistique au fondement du sens partagé: vers un paradigme de l'énaction en didactique des langues. *ELA (Études de linguistique appliquée)* 167, 267-284.
- CASE, DOUG & KEN WILSON. 1995. *English Sketches*. Londres: Macmillan.
- CIFALI MIREILLE, FLORENCE GIUST-DESPRAIRIES & THOMAS PÉRILLEUX (dir.) 2015. *Processus de création et processus cliniques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- FAURE, SYLVIE. 2000. *Apprendre par corps: socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris: La Dispute.

- GUÉRIN MICHEL. 2011. *Philosophie du geste*. Arles: Actes Sud.
- HUART, RUTH. 2010. *La nouvelle grammaire de l'oral*. Gap: Ophrys.
- KEMPF, HERVÉ. 1998. "Le cerveau n'est pas un ordinateur On ne peut comprendre la cognition si l'on s'abstrait de son incarnation". Entretien avec Francisco Varela. *La Recherche* 308, 109-112. URL: http://franciscovarela.franzreichle.ch/Press_Releases_La%20Recherche.htm. Consulté le 8/10/2016.
- LABAN, RUDOLF. 1994. *La maîtrise du mouvement*. Arles: Actes Sud.
- LAPAIRE, JEAN-RÉMI & PASCALE ETCHETO. 2010. Grammaire et expression corporelle. *Les langues modernes 2 (Pratiques artistiques et pratiques langagières: quelle synergie?)*, 2-9.
- LOUPPE, LAURENCE. 1997/2004. *Poétique de la danse contemporaine*. Bruxelles: Contredanse.
- LOUREIRO, ANGELA. 2013. *Effort: l'alternance dynamique*. Villers-Cotterets: Ressouvenances.
- MALETIC, VERA. 1987. *Body-Space-Expression: The Development of Rudolf Laban's Movement and Dance Concepts*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- MASCIOTRA, DOMENICO, WOLFF-MICHAEL ROTH & DENISE MOREL. 2008. *Énaction. Apprendre et enseigner en situation*. Bruxelles: De Boeck.
- NOË, ALVA. 2006. *Action in perception*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- REY, ALAIN (dir.). 2000. *Dictionnaire historique de la langue française*, tome 2. Paris: Le Robert.
- SOULAINÉ, STÉPHANE. 2013. *Les effets du geste sur l'apprentissage du rythme en anglais: Couplage des dynamiques vocale et corporelle*. Thèse de doctorat, Université du Maine.
- SOULAINÉ, STÉPHANE. 2014. Le défi d'une transposition didactique inédite: création d'un gestographe. ADEN, JOËLLE & ANDY ARLEO (dir.). *Languages in Motion*. Nantes, Revue en ligne du CRINI. URL: http://www.crimi.univ-nantes.fr/1403000125802/0/fiche___pagelibre/&RH=1402999468883.
- STERN, DANIEL N. 1989. *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris: Presses Universitaires de France.
- THELEN, ESTHER. 1995. Motor development, a new synthesis. *American Psychologist* 50: 2, 79-95.
- VARELA, FRANCISCO, EVAN THOMPSON & ELÉANOR ROSCH. 1993. *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Seuil.
- WINNYKAMEN, FAYDA. 1990. *Apprendre en imitant?* Paris: Presses Universitaires de France.