

## Le défi d'une transposition didactique inédite : création d'un gestographe<sup>1</sup>

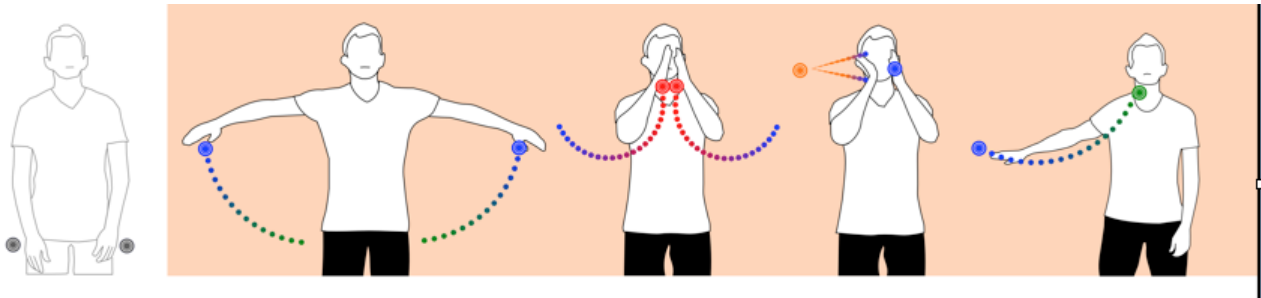
Stéphane SOULAINÉ<sup>2</sup>

Maître de Conférences

Didactique des Langues et Pratiques artistiques

Université de Montpellier II - FDE de Nîmes

LIRDEF



### Résumé

Cet article présente le processus d'élaboration d'un outil pédagogique inédit, le *gestographe*, qui a servi de point d'appui à l'apprentissage du rythme de l'anglais oral par des élèves de collège dans le cadre d'une recherche doctorale. J'aborderai les étapes de réflexion puis la méthodologie d'articulation entre théorie du mouvement (Laban) et principes phonétiques et phonologiques de l'anglais. Ensuite, je m'intéresserai à la création des gestes didactiques, en donnant deux exemples de situations de classe.

### Abstract

My research tackles the question of how learning English rhythm as a foreign language may be achieved through the use of movement, gestures and more broadly according to the principles of the theory of incorporated knowledge (Theory of Enaction, Varela).

The article will deal with the process of creation of what I coined gestograph, to help French high school students learn and incorporate English rhythm.

**Mots-clés** : anglais, corps, danse, drama, éaction, geste, phonologie, rythme

**Keywords** : anglais, body, dance, drama, enaction, gesture, phonology, rhythm

<sup>1</sup> Le titre de la thèse dont cet article est issu est : *Les effets du geste sur l'apprentissage du rythme en anglais : Couplage des dynamiques vocale et corporelle* (décembre 2013, UNAM Le Mans) .

<sup>2</sup> Création prochaine d'un site internet : Stéphane Soulainé - Langues, Arts, Mouvement.

## **Plan**

### Introduction

1. Rencontre des deux théories : processus de création d'une didactique par le geste
  - 1.1 Une approche transdisciplinaire de l'apprentissage de l'anglais oral
  - 1.2 Rapprochement de deux disciplines
2. Méthodologie de rapprochement des dynamiques vocale et corporelle
  - 2.1 Étape 1 : Les entretiens
  - 2.2 Étape 2 : La transposition des savoirs théoriques
3. L'utilisation du geste
  - 3.1 Utilisation du geste en amont de l'apprentissage par les élèves
  - 3.2 Apprentissage d'énoncés par les élèves

## **Introduction**

Le gestographe doit être davantage compris comme l'aboutissement d'un processus de réflexion et de création plutôt que comme le point de départ d'une démarche. Cet outil, qui constitue la représentation graphique du trajet d'un mouvement dans l'espace (cf. *figure 3*), symbolise les étapes par lesquelles l'apprenant doit s'engager pour parvenir à créer l'alternance rythmique (Huart, 2002, 2010) grâce au geste. Le gestographe est la manifestation concrète de l'interface entre dynamique vocale (production des sons) et dynamique gestuelle (production de gestes 'points d'appui'). C'est cette problématique liée au couplage geste / parole qui est au cœur de la recherche que nous allons évoquer ici : quelles ont été les étapes de réflexion et de conception ? Quelle méthode a été préconisée pour associer théorie du mouvement (Laban) et principes phonétiques et phonologiques de l'anglais ? (Laver, 1994 ; Diana, 2010). Les expérimentations du protocole de recherche ont été menées dans deux classes de quatrième de collège, entre septembre 2012 et mai 2013. Elles ont mis en résonance deux champs disciplinaires : phonologie anglaise et théorie de mouvement. L'objectif de la recherche visait à montrer en quoi l'approche corporelle, et plus particulièrement l'utilisation du geste didactique issu de la théorie du mouvement et de la pratique de la danse, peut faciliter l'apprentissage du rythme chez les élèves français.

Je présenterai dans un premier temps le contexte de la recherche et ce qui m'a amené à faire cohabiter les deux théories et comment les fondamentaux des deux disciplines ont pu converger. Puis, dans un second temps, seront abordés la démarche méthodologique privilégiée pour l'élaboration de la gestuelle didactique, ainsi que le processus qui a abouti à la création du gestographe. La troisième partie de l'article s'intéressera à deux exemples d'utilisation du geste et gestographe dans l'expérimentation : lors de l'élaboration des correspondances geste / parole ; le second lié à l'apprentissage par les élèves d'une phrase.

# 1. Rencontre des deux théories : processus de création d'une didactique par le geste

## 1.1 Une approche transdisciplinaire de l'apprentissage de l'anglais oral

La recherche de type quasi expérimental que j'ai conduite s'appuie sur un croisement inédit de disciplines : la linguistique, la théorie du mouvement et la didactique des langues, dont les hypothèses de recherche peuvent être synthétisées ainsi :

En revisitant les rythmes fondateurs incorporés depuis la naissance de la personne apprenant l'anglais, l'acquisition du rythme peut être facilitée par :

- un apprentissage corporel basé sur le **geste** qui prend en compte les fondamentaux du système prosodique de l'anglais, grâce à un couplage de deux dynamiques : dynamique vocale et dynamique corporelle
- un apprentissage spécifique de l'accentuation centré sur le mot et le phénomène de **battement rythmique** (alternance des formes pleines et formes désaccentuées, ou réduites).

### *Théorie de l'énaction*

La recherche a été adossée à la théorie de l'énaction (ou théorie des savoirs incorporés ; Varela, 1993) dont la mise en œuvre concrète se manifeste par l'association des trois disciplines : la phonologie anglaise, le mouvement et le geste, la méthode *drama*. La théorie de l'énaction, tout en s'inscrivant dans le prolongement du socio-constructivisme, y ajoute deux éléments fondamentaux : la place du corps dans l'apprentissage et l'émergence des 'savoirs' en co-construction avec le milieu. En effet, dans cette théorie, les connaissances 'émergent' à travers un réseau de perceptions guidées par l'action de la personne qui apprend, et ces actions sont elles-mêmes guidées par des expériences sensorimotrices. Le corps est par conséquent le lieu et l'outil d'apprentissage premier, l'apprentissage s'effectue par l'interaction continue cerveau-corps et sujet-milieu.

### *Énaction et apprentissage des langues*

J'ai choisi d'aborder dans cet article deux éléments qui caractérisent l'apprentissage de l'anglais oral selon une approche énaactive : le couplage structurel et le concept de cognition située.

- Couplage structurel :

Dans l'expression « couplage structurel », l'esprit et le monde sont inséparables : ils ne s'opposent pas, ils se composent mutuellement. Ainsi, à l'intérieur du dispositif pédagogique élaboré pour le protocole expérimental, l'élève et l'environnement d'apprentissage entrent en résonance. Par environnement d'apprentissage, nous entendons : l'intervenant extérieur ou l'enseignant référent de la classe, les autres élèves, l'organisation spatiale de la salle, la lumière, le moment de la journée, la durée des activités, les interactions entre élèves, 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, grâce à ses ressources internes, et située par les ressources externes de l'environnement. La situation d'apprentissage ne s'impose pas aux élèves, ils font corps avec la situation. Dans une des phases du protocole de recherche, par exemple, une série d'activités

d'accordage rythmique entre les élèves leur permet de vivre ensemble une situation d'apprentissage : activité de rythme sur le corps, dans l'espace, sur soi, avec les autres, avec le groupe classe.

- Cognition située :

L'énaction envisage l'apprentissage comme un système qui repose sur une vision dynamique de l'acquisition de nouveaux savoirs, avec une circulation constante entre milieu-environnement et la personne apprenante. C'est une approche holistique de l'apprentissage du rythme de l'anglais qui nous préoccupe ici : personne apprenante – médiation de l'enseignant-animateur – interaction avec le milieu (explicite et implicite) – interaction avec les pairs. Francisco Varela, à qui l'on doit le concept d'énaction, déclare : « 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<sup>3</sup> ». L'acte d'apprendre une langue est prioritairement un acte physique, avec une interaction cerveau-muscles inhérente à la production des sons et la place des sens est prépondérante, en particulier le sens du mouvement (Berthoz, 1997).

### *Perception et action*

Dans la théorie de l'énaction, le concept de perception doit être compris comme une action guidée vers un but. 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. 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 marque physiquement une forme d'intensité vocale. L'élève fait donc correspondre, dans une situation donnée, cette action d'accentuer grâce aux gestes et à sa voix : l'action d'accentuer est guidée par le réseau de perceptions qui sont elles-mêmes guidées par l'action. Comme le jeune enfant qui va manipuler intensément des objets et comprendre une série de principes de ces objets grâce à la mise en résonance de ses perceptions, le geste permet aux élèves, grâce à une boucle action-perception-manipulation, de faire siens des éléments extérieurs, et de les incorporer. Nous pouvons dire que l'approche énactive met en jeu une interaction réciproque entre perception et motricité : « En recourant au terme action, nous souhaitons souligner une fois de plus que les processus sensoriels et moteurs, la perception et l'action sont fondamentalement inséparables dans la cognition vécue » (Varela *et al.*, 1993, 235).

Perception et action prennent la forme concrète, dans notre recherche, d'un couplage entre geste et parole. Nous avons choisi de nommer ce couplage *coordination*, que nous définissons de la manière suivante : la coordination est un ajustement spatio-temporel des contractions musculaires pour générer une action adaptée au but poursuivi. La coordination s'effectue quand, par exemple, un élève a mobilisé une énergie musculaire pour créer un geste, et une énergie musculaire pour créer l'accentuation d'un mot ou d'une syllabe. L'alternance des formes accentuées et désaccentuées (geste et parole) se produit par une alternance de tension et de relâchement musculaires (Potel, 2006).

---

<sup>3</sup> Entretien donné à *La Recherche*, 1er avril 1998, n°308.

## 1.2 Rapprochement de deux disciplines

Avant d'exposer les étapes et le processus de création du gestographe, il semble opportun à présent de parcourir les constituants de la phonologie de l'anglais que nous avons retenus pour la recherche (accentuation, intensité, hauteur) et ceux du mouvement dansé (Laban, 1974, 1994 ; Malétic, 1980, 1987) qui ont servi de base à la création des gestes.

### *Phonologie de l'anglais*

L'étude de la phonologie est d'une très grande complexité car des phénomènes interdépendants sont combinés : l'intensité, la hauteur, la durée, phénomènes segmentaux (sons) et suprasegmentaux (prosodiques). Je me suis intéressé à la combinatoire intensité / hauteur car ils correspondent aux éléments centraux de la création de l'accentuation. Le lien avec l'utilisation du mouvement et du geste pour l'apprentissage en classe se situe au niveau de l'engagement corporel (muscles, poumons, diaphragme, muscles abdominaux, et la disposition physique générale) de la personne apprenant l'anglais, dans le processus d'accentuation.

### *L'accentuation*

Selon Ruth Huart (2002, 2010, 15), « l'accent est le pivot du système phonologique de l'anglais » et peut prendre plusieurs formes : l'accent de mot (primaire et secondaire, et même tertiaire) et la réalisation du battement rythmique qui engendrent la réalisation des formes pleines et la désaccentuation de certaines syllabes ; l'accent mélodique : les syllabes sont caractérisées par des changements de ton ; l'accent nucléaire qui porte sur une syllabe proche de la fin de l'énoncé et amorce la direction de la ligne mélodique pour le reste de la phrase. Ces principes ne sont évidemment pas indépendants mais fonctionnent par effet de cumul et d'interdépendance, ce qui montre la complexité des éléments à mobiliser, à combiner, et dont l'apprentissage, par conséquent, requiert des choix didactiques et pédagogiques précis et hiérarchisés. Selon Huart, « il n'y a pas de formes à apprendre à produire et à reconnaître individuellement mais un système accentuel en rapport étroit avec la syntaxe et la sémantique. C'est le rythme de la langue avec ses temps forts entre lesquels "on court vite" qu'il convient de travailler plutôt que la réalisation de chaque forme faible. Les formes faibles ne sont pas à proprement parler des formes mais la conséquence de la non-accentuation » (*ibid.*). De la même manière, Alain Diana (Diana, 2011, 5) indique l'importance de travailler l'intensité à travers la notion de poids et de privilégier une approche globale du rythme, plutôt qu'une approche locale centrée sur le son et le mot : « Il faut faire prendre conscience du poids différent des syllabes en anglais selon leur position dans le mot ou dans la phrase. De manière générale, les phénomènes prosodiques ou suprasegmentaux (accentuation, rythme, et à un moindre degré intonation) devraient être valorisés par rapport aux sons eux-mêmes. Cela ne signifie pas qu'il faut négliger ces derniers, mais trop souvent l'apprentissage de la phonétique se résume aux sons ; rythme et intonation étant passés sous silence » (*ibid.*). C'est précisément ce que nous avons tenté de faire grâce à l'apprentissage de l'accentuation par la médiation du geste didactique : prendre en compte la notion de poids et de l'engagement corporel pour l'apprentissage de l'accentuation.

### *L'intensité*

C'est la qualité du son d'être plus ou moins fort. D'après J. Laver (*op. cit.*), les capacités de production d'intensité ont une base physiologique, notamment les potentialités du système respiratoire. Laver établit la distinction entre *intensity* (intensité, concept physique) et

*loudness* (force, puissance, concept lié à la perception). Tout comme la hauteur qui sera abordée dans le paragraphe suivant, l'intensité doit être appréhendée selon ce double paradigme : celui de l'auditeur percevant un son, et celui du locuteur produisant un son. Ceci amène deux types de conséquences : (1) pour les élèves, l'apprentissage de l'intensité à produire un son forme une boucle entre perception et production ; (2) pour le chercheur, percevoir les variations d'intensité et de hauteur des élèves est une affaire délicate et complexe. L'intensité est mesurée grâce à une échelle relative dont les unités sont nommées décibels (dB), que nous verrons ci-après grâce aux relevés du logiciel Praat.

### *La hauteur*

La hauteur, c'est la qualité du son perçu comme plus ou moins aigu/grave. Le ton indique le changement de hauteur, une variation de hauteur au sein d'une syllabe, d'un mot ou d'un groupe de mots, soit un ton montant ou descendant. N'oublions pas toutefois que la hauteur est un jugement qui relève de la perception du locuteur (Laver, *op.cit.*). Pour les hommes adultes, la hauteur de la fréquence fondamentale (ou F0) varie entre 60 Hz et 240 Hz (moyenne de 120) ; pour les femmes, elle varie entre 180 Hz et 400 Hz (moyenne de 265 Hz) (Cruttenden, 1986, 1997). Pour les enfants de dix ans, la moyenne est de 330 Hz (Laver, *op.cit.*). À l'oreille, les différences de moins d'un Hertz ne sont pas perceptibles. Toujours selon Laver, la perception de la hauteur est instable car les valeurs de hauteur d'une syllabe, par exemple dans le continuum de syllabes d'un énoncé donné, sont attribuées en fonction de la place de cette syllabe par rapport à ses voisines. On voit donc que la hauteur, en raison du caractère subjectif de sa perception et des constituants propres aux sons, est délicate à analyser. La création du geste ad hoc qui rend compte de la combinatoire intensité/hauteur fut l'un des défis majeurs de la recherche.

### *Théorie du mouvement et fondamentaux de la danse*

L'idée de rapprocher danse et anglais provient de mon appartenance professionnelle aux deux champs disciplinaires. C'est en observant des élèves en classe de danse et d'anglais qu'a émergé l'idée d'un rapprochement entre ces deux formes de langage, car, dans les deux cas, les élèves éprouvent fréquemment de la difficulté à créer l'alternance rythmique.

Les concepts clés que nous allons aborder dans cette section sont issus de la théorie du mouvement élaborée par Rudolph Laban dans la première moitié du vingtième siècle (Laban, 1948, 1994). Il est d'usage de considérer que les fondamentaux du mouvement dansé sont déclinés en trois mots clés : l'espace, le temps, le corps. Nous ajoutons en plus l'intérêt pour les notions de poids et de flux (Louppe, 1997, 2004), éléments essentiels pour créer l'alternance rythmique en danse et en anglais (premier point de convergence entre les deux pratiques).

### *Le poids*

La relation du danseur avec la notion de poids, c'est la manière qu'il a de « résister » ou de « s'abandonner » à la force gravitaire, avec une tension ou un relâchement musculaire (Harbonnier Topin, 2001). Cet élément de la théorie de l'*Effort*, selon Laban, varie entre une échelle qui va de 'ferme' à 'léger'. Grâce à une forte tension musculaire, le mouvement apparaîtra ferme. À l'inverse, des actions où la pression est réduite, le mouvement apparaît léger (Moore, 2009, 150). La notion de poids en danse est à la fois la capacité de s'enraciner au sol et la condition nécessaire pour l'élévation. Grâce à cet enracinement fondamental, les



différentes parties du corps peuvent devenir disponibles et mobiles. En anglais comme en danse, l'importance du poids est primordiale et constitue vraisemblablement l'aspect le plus difficile à enseigner et à acquérir : « donner tout son poids » et mobiliser l'énergie nécessaire à l'accentuation d'une syllabe ou les accents en danse.

### *Le flux*

Le flux, c'est la capacité de créer du relief dans le phrasé, de créer l'alternance entre formes accentuées et formes inaccentuées ou réduites. L'alternance rythmique est créée par l'alternance entre tension musculaire et relâchement musculaire (Kestenberg *et al.*, 1999). Le lexique Laban propose de décrire le flux comme le degré d'intensité sur une échelle qui va de *flux contrôlé* à *flux libre* (Laban, 1948). En ce qui concerne la tension musculaire, le flux contrôlé est la manifestation de l'élasticité des muscles : deux muscles, agoniste et antagoniste, se contractent simultanément. Le flux est contrôlé quand l'action peut être arrêtée sans difficulté à tout moment. Le flux libre est un mouvement de relâchement lorsqu'une contraction d'un muscle agoniste n'est pas opposée à un muscle antagoniste (Loman, Brandt, 1992). En anglais, il s'agit également de provoquer une tension musculaire pour créer des formes d'intensité, et ainsi alterner entre formes accentuées et formes réduites.

### *Les actions de base et phrasés dynamiques*

Pour décrire le mouvement dansé, Laban utilisa huit verbes d'actions de base qu'il nomma **actions de base** et qui rendent compte de la dynamique de chaque mouvement. Cette dynamique de mouvement est la combinaison de la qualité du poids avec celle du temps et de l'espace. Dans la recherche, j'ai utilisé ces verbes comme points de départ pour la création des gestes. Les gestes ont été créés ad hoc pour la mise en œuvre du protocole. Par exemple, *frapper*, *fouetter*, *tapoter* et *épousseter* ont tous en commun un caractère temporel 'soudain' et exprimeront des temps et des actions rapides, des voyelles courtes, ou des gestes d'une durée brève. *Presser*, *tordre*, *glisser*, *flotter* ont tous en commun un caractère temporel 'soutenu' et exprimeront des temps longs, la durée des voyelles et des diphtongues plus importantes, ou des mouvements qui se déploient dans le temps.

C'est le couplage entre les qualités phonétique et phonologique des constituants des énoncés en anglais, et les qualités gestuelles des verbes d'action, qui constitue le cœur de la recherche : *faire correspondre les caractéristiques de poids, et d'intensité, de temps, d'espace (direct ou indirect) entre geste et parole.*

Verbes d'actions de base selon les caractéristiques de *Poids, Temps, Espace* :

FRAPPER	<i>fort, soudain, direct</i>
TAPOTER	<i>léger, soudain, direct</i>
PRESSER	<i>fort, soutenu, direct</i>
FOUETTER	<i>fort, soudain, flexible</i>
TORDRE	<i>fort, soutenu, flexible</i>
ÉPOUSSETER	<i>léger, soudain, flexible</i>
GLISSER	<i>léger, soutenu, direct</i>
FLOTTER	<i>léger, soutenu, flexible</i>

Par exemple le mot « ticket » dans la phrase « *I don't want a ticket* » est traduit en geste par frapper pour rendre compte à la fois du battement rythmique entre « *ti* » et « *ket* », et du côté éphémère de la première voyelle.

Nous avons à présent toutes les données théoriques pour aborder l'aspect méthodologique du couplage des dynamiques vocale et corporelle.

## 2. Méthodologie de rapprochement des dynamiques vocale et corporelle

Nous souhaitons expliciter à présent l'enchaînement des étapes du processus qui ont conduit d'une part, à la définition des dénominateurs communs entre mouvement et phonologie anglaise, et d'autre part, à la création du geste didactique. Je me suis donc posé les questions suivantes : comment faire en sorte que les élèves s'approprient des savoir-faire phonologiques qui leur permettent de mieux accentuer, de trouver le rythme de la phrase et de se faire comprendre ? En quoi l'approche corporelle peut-elle aider ? En quoi les constituants fondamentaux de la danse peuvent-ils être appréhendés comme des appuis à l'apprentissage du rythme parlé ?

L'exploration théorique et la transposition didactique des contenus théoriques se sont déroulées en deux étapes :

Étape 1 : L'exploration théorique des concepts clés grâce à des entretiens menés auprès de spécialistes (phonologues, didacticiens, psychologues du développement, danseurs, chorégraphes, spécialistes de l'analyse fonctionnelle du mouvement)

Étape 2 : La transposition des savoirs théoriques qui sous-tendent la démarche en contenus didactiques et actions pédagogiques.

### 2.1. Étape 1 : Les entretiens

L'exploration théorique des concepts grâce aux entretiens croisés entre chercheurs en danse et chercheurs en phonologie anglaise ont permis de mettre en évidence des dénominateurs communs. L'objectif de ces entretiens visait à déterminer à quelle définition commune du rythme nous pouvions aboutir et quels liens pouvaient être tissés entre conception du terme et élaboration d'activités pour la classe. Les entretiens ont fait émerger des thèmes autour desquels convergent mouvement dansé et anglais oral :

- Le corps et l'image de soi : dans les pratiques, produire, c'est « se mettre à nu », s'engager dans la production d'énoncés et dans l'interaction, c'est oser prendre des risques et faire face à l'inconnu. Nous touchons de près la notion de confiance en soi et de sentiment d'efficacité (Bandura *et al.*, 2008) en lien avec la problématique du changement que vivent les adolescents dont nous avons la charge dans nos classes. La question de la **tonicité corporelle** est commune à la danse et à la production orale. Dans les deux cas, l'énergie musculaire, l'hypo- ou hypertonicité chez les adolescents déterminent la capacité à marquer les accentuations, à créer les variations de flux, d'intensité, de rythme.

- La qualité de la production : on agit sur la correction de la production (de la phrase dansée) par la création de **nuances**, en agissant sur le flux et la mise en relief de certains éléments de la phrase. La capacité à créer des nuances d'intensité est développée par la sensation du poids et la relation à la gravité, à travers la capacité à créer des suspensions, des appuis, et aussi l'abandon (s'abandonner à, et utiliser la gravité).



- En anglais oral, on agit sur la qualité de la production par une combinatoire d'intensité et de hauteur, en les augmentant ou les diminuant. La correction phonétique dans l'activité langagière est liée à la boucle perception / production, la perception de l'anglais et du français est différente, la personne n'est pas sensible aux mêmes éléments.

- L'accentuation – degrés et niveaux – et rythme : l'anglais est caractérisé par des accents primaire, secondaire, tertiaire. Créer des accents est un élément essentiel dans la composition en danse également. Le point de convergence réside dans le fait que l'on doit créer des frontières / délimitations entre les mouvements pour les rendre lisibles dans le cas de la danse, et entre les sons pour les rendre audibles par les autres.

Les explorations successives de terrain, les entretiens auprès des spécialistes et un recours à la documentation spécialisée ont permis de mettre en parallèle les traits caractéristiques des deux disciplines, et de définir des interfaces possibles en fonction de deux points de vue : danse et anglais du point de vue de l'action, et, danse et anglais du point de vue de la notion de rythme. Les mots-clés à l'interface de ces deux champs disciplinaires ont servi de points de départ à la réflexion et à l'élaboration du protocole de recherche.

*Figure 1 : Exploration des interfaces entre danse et anglais du point de vue de l'action - mots clés*

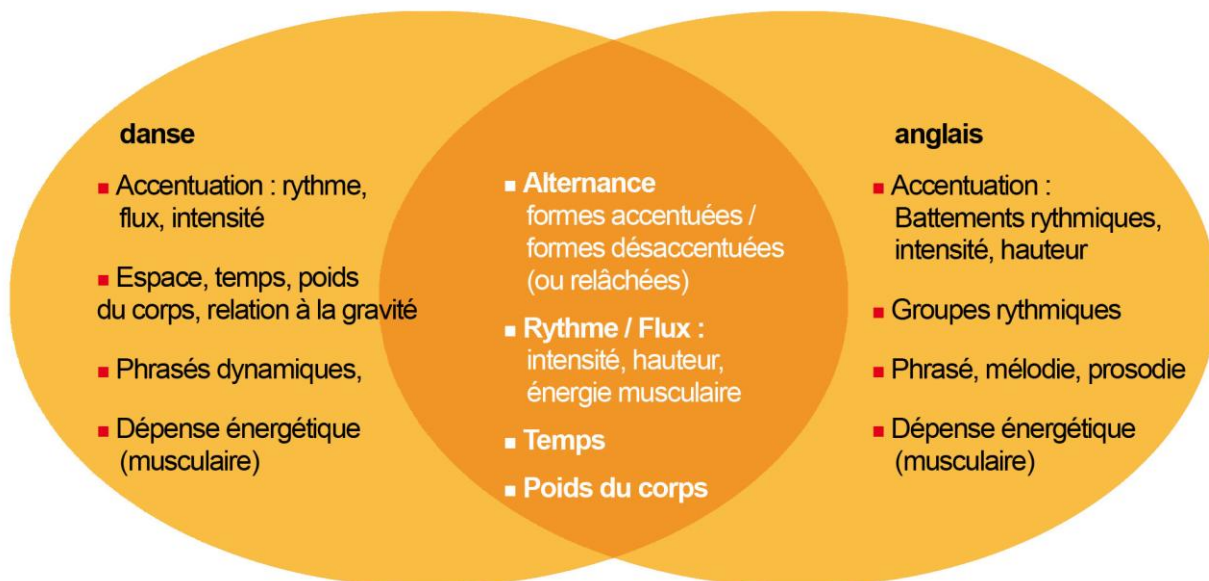
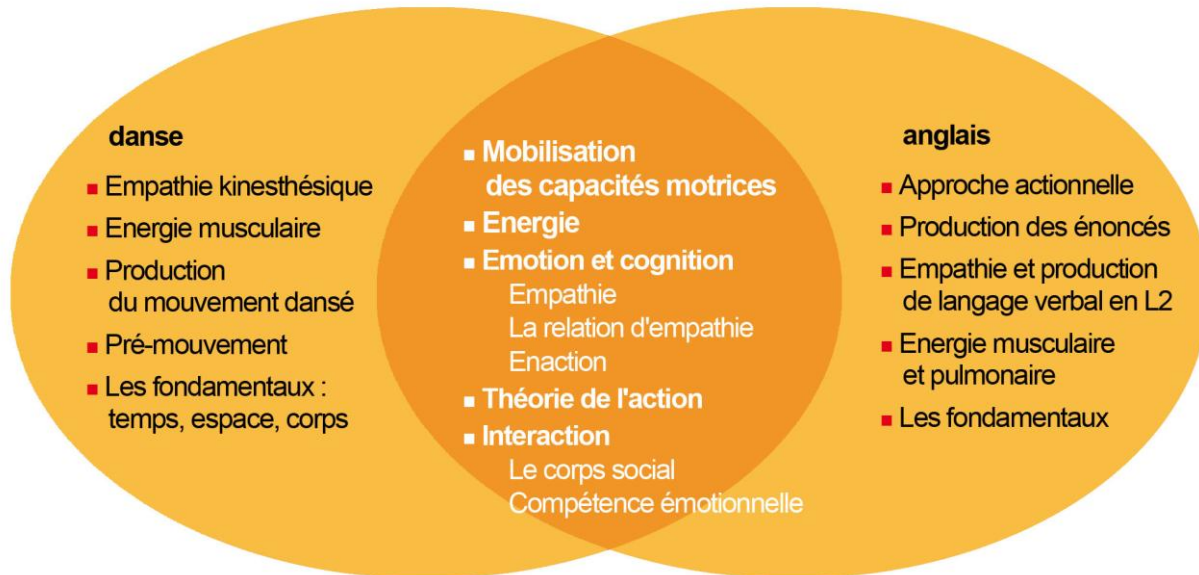


Figure 2 : Exploration des interfaces entre danse et anglais, du point de vue des constituants rythmiques des deux disciplines - mots-clés :



Dans cette recherche de dénominateurs communs, l'investigation portait sur les éléments qui semblaient unir de manière intuitive les deux disciplines, et trouver un terrain commun entre l'anglais oral et la danse d'un point de vue de l'acte de parler anglais ou de l'acte de danser. Les deux disciplines se rejoignent à plus d'un titre, elles constituent deux formes d'expression langagière, dont les éléments d'interface peuvent être synthétisés de la manière suivante :

- L'enseignement de l'anglais est conçu selon un paradigme de l'action qui place l'élève au centre des apprentissages – l'acteur social, développant des compétences variées, culturelles, linguistiques, pragmatiques, émotionnelles et sociales, et non pas seulement communicatives et utilitaires. L'enseignement de la danse partage ces aspects de l'apprentissage avec l'anglais puisque la visée de son enseignement est d'une part la production, la performance, et d'autre part les compétences communicative, pragmatique et technique.

- La théorie des savoirs incorporés permet de faire résonner les deux disciplines entre elles car :

. Le *développement* moteur et le développement des structures cognitives sont liés

. Le *mouvement* (Berthoz) est à la base de l'apprentissage

. La construction des apprentissages s'effectue par, entre autres, la *médiation* de l'adulte, et par l'interaction constante avec les pairs et l'*environnement*

. Elle tient compte des facteurs émotionnels et des *capacités toniques* de l'élève

. L'acte de parler anglais et l'acte de produire de la danse passent par une boucle *perception-action*

Danse et anglais possèdent par conséquent les fondamentaux suivants (même s'ils sont résumés de manière un peu schématique ci-dessous) :

. L'alternance de formes pleines et de formes désaccentuées (on pourrait parler de battement rythmique pour les deux disciplines), afin de créer le relief de la phrase parlée ou dansée

- . Ce qui implique une combinatoire entre *intensité* (mobiliser l'énergie musculaire adéquate à la production de la forme pleine) et relâchement musculaire
- . L'apprenant en danse comme en anglais doit développer une capacité à contrôler le *flux*, pour pouvoir, par exemple, produire des arrêts ou des attaques d'énoncés, créer une alternance entre tension et relâchement
- . L'apprenant doit faire preuve d'une disponibilité physique et d'une disponibilité d'intention – vouloir / pouvoir agir sur le phénomène d'accentuation, et enfin la capacité d'inhibition – capacité à « contrôler ses réflexes spontanés qui viennent 'nuire' à la qualité de production » (Harbonnier-Topin, 2012).

## 2.2 Étape 2 : La transposition des savoirs théoriques

Dans cette dernière partie, je vais décrire les procédés qui m'ont permis de transposer les savoirs théoriques en contenus didactiques et actions pédagogiques. Le tableau ci-dessous reprend les différents points théoriques convoqués pour la recherche, et propose, pour chaque élément, le mode de transposition utilisé, ainsi que les transpositions concrètes pour la classe :

Colonne 1 : Les contenus théoriques des différents champs théoriques ;

Colonne 2 : L'analyse didactique : comment les contenus théoriques sont analysés pour une utilisation dans la recherche ;

Colonne 3 : L'ingénierie pédagogique : comment les contenus sont opérationnalisés, en termes d'activités.

Théories	Analyse didactique	Ingénierie pédagogique
<b>PHONOLOGIE</b>	<i>transposer : analyser &gt; traduire</i>	<i>&gt; construire &gt; animer</i>
<b>L'accentuation et le battement rythmique</b>	Actions : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyser les segments enregistrés auprès des locuteurs natifs.</li> <li>- Repérer les invariants d'accentuation et d'intonation.</li> <li>- Repérer le type d'accentuation et la voyelle accentuée ; repérer les accents primaires, et secondaires dans les segments.</li> <li>- Repérer les correspondances accentuation / changements intonatifs</li> <li>- Repérer les phénomènes d'attaque</li> </ul>	Actions : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Créer une partition pour la classe, aide-mémoire représentant la dynamique globale de l'énoncé, les accentuations verbale et gestuelle, les moments d'attaque.</li> <li>- Organiser les moments de classe par</li> </ul> <i>observation-modélisation</i> <i>reproduction-répétition</i> <i>Interaction pairs</i>
<b>GESTE</b>	<i>transposer : analyser &gt; traduire</i>	<i>&gt; construire &gt; animer</i>

Théories	Analyse didactique	Ingénierie pédagogique
<p><b>Les verbes d'action de base</b></p>	<p>Actions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer le type de verbe d'action le plus approprié à l'accentuation, à la dynamique des mots, des syllabes à accentuer ; exemples :</li> <li>Accent direct et fort = <i>frapper</i></li> <li>Accent direct et léger = <i>tapoter</i></li> <li>Par exemple <i>Ticket</i> = tapoter (soudain, léger, direct)</li> <li><i>See</i> [i :] = presser (soutenu, fort, direct)</li> <li>- Repérer les variations de hauteur dans les syllabes accentuées et créer par le mouvement les variations de hauteur</li> </ul>	<p>Actions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Créer le geste pertinent pour chaque type de proposition vocale</li> <li>(cf. « <i>Le geste et le gestographe avant la mise en pratique de classe</i> » dans la troisième partie)</li> </ul>
<p><b>Le mouvement</b></p> <p><b>Modèle &gt; reproduction-imitation</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opérations mentales à l'œuvre :</li> <li>Percevoir</li> <li>Observer</li> <li>Reproduire</li> <li>Répéter et ajuster</li> <li>- S'engager, prendre des risques :</li> <li>Corporellement</li> <li>Verbalement</li> </ul>	<p>Activités de classes correspondantes</p>

Une des représentations concrètes de l'exploration théorique et l'aboutissement du processus de transposition didactique réside dans la création de l'ensemble des gestes didactiques, point d'appui pour la réalisation des phénomènes d'accentuation, dont voici la définition :

### Gestuelle didactique - Définition

Ensemble des gestes créés comme points d'appui à la production des énoncés verbaux, qui rendent compte des phénomènes d'accentuation basés sur la hauteur et l'intensité d'une part, et de la dynamique globale de l'énoncé d'autre part. Les gestes dont les actions principales sont effectuées par des mouvements des mains reposent sur deux principes de fonctionnement :

- Le presque-mime : le geste produit correspond à une action concrète immédiatement identifiable, sans toutefois correspondre totalement au genre mime : pousser, couper, lancer,... verbes utilisés d'après les huit actions de base de l'*Effort* (Laban).
- Le phrasé dynamique présent dans l'énonciation du mot et/ou de la phrase (continu, rebond, balancer, ondulation...) où le rôle de l'intensité (énergie musculaire) et de la hauteur varient : au début du mouvement, au milieu, à la fin du mouvement.

## 3. L'utilisation du geste

### 3.1 Utilisation du geste en amont de l'apprentissage par les élèves

Avant la mise en place concrète de l'apprentissage des dialogues théâtraux grâce à l'utilisation des gestes, j'ai procédé à une analyse des éléments constitutifs des énoncés afin de repérer les principes phonétiques et phonologiques et les faire correspondre aux caractéristiques de chaque geste, c'est ce que j'appelle *couplage*.

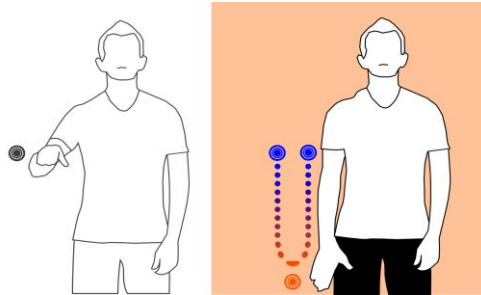
La traduction des phrases des dialogues en gestes s'est donc effectuée en trois sous-étapes :

- La première étape consiste en une *analyse phonologique* des segments à partir des enregistrements de locuteurs natifs selon deux approches : tout d'abord par la perception « humaine », ce que l'on perçoit à l'oreille (perception des sons) ; ensuite grâce aux informations objectivées recueillies grâce au logiciel Praat<sup>4</sup>. Ce logiciel nous renseigne sur les variations de hauteur, d'intensité, et permet d'affiner la création des gestes didactiques (par exemple : tapoter - léger, presser - fort) et les variations de hauteur. Par exemple, dans la phrase « *I studied the map* », la réalisation de « *stu* » et « *map* » (le premier / $\Lambda$ / et le second / $\text{æ}$ /), induit des durées, des intensités et des variations de hauteur différentes. La proposition gestuelle correspondante doit répondre par conséquent : soit à une succession de gestes rendant compte de ces différences :

<sup>4</sup> Les textes ont été enregistrés par des locuteurs américains et britanniques afin de repérer les accentuations et les qualités des voyelles à produire et à accentuer. Pour ceci, le logiciel Praat a été très utile à la recherche : cf. <<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>>

*l* > geste d'*aller vers soi*  
*studied* > geste de *frapper*  
*Map* > geste de *frapper*, accompagné d'une variation de hauteur  
 soit à un traitement global de l'énoncé, en privilégiant le phénomène d'accentuation principal : dans ce cas, c'est la dynamique de rebond qui est retenue, comme le montre le gestographe ci-dessous :

Figure 3 : exemple de gestographe



- La seconde étape consiste à transcrire concrètement les paroles en gestes. C'est la période des essais, des tâtonnements, des aller-retour entre analyse théorique des segments et pratique gestuelle et vocale. J'ai donc été amené à traduire les pics d'intensité, des marques d'accentuation, et des phrasés dynamiques des énoncés en gestes.  
 - La troisième étape met les premières correspondances entre paroles et gestes à l'épreuve du terrain. Les intervenants et enseignants impliqués dans l'expérimentation sont invités à apprendre dialogues théâtraux et gestes qui les accompagnent. Ainsi, il est possible de mesurer la pertinence des propositions gestuelles en situation, et la faisabilité de l'apprentissage des gestes sur un continuum de phénomènes physico-acoustiques. On peut dire qu'à ce point de l'expérimentation, l'apprentissage s'effectue sur un double paradigme, phonologique et gestuel, une sorte de partition à deux portées.

Plusieurs principes de création des gestes doivent être respectés :

- Construire un geste qui rende compte de l'accentuation d'une syllabe. Un son peut avoir un caractère plus éphémère qu'un geste. Le mot *there* dans le segment « *and we'll be there* » demande une certaine durée d'exécution car il arrive en fin d'énoncé et contient une diphtongue /eə/. Au contraire, le segment « *about a year ago* » présente une récurrence de trois formes désaccentuées /schwa/ suivies de trois formes pleines, deux diphtongues et une voyelle longue, et un mouvement mélodique sur *year*. Le geste ou le phrasé dynamique doit rendre compte de tous ces aspects, à la fois de la régularité des battements rythmiques, de la durée des syllabes, et du pic d'intensité sur *year*. C'est pourquoi la dynamique du rebond nous a semblé la plus appropriée pour l'exécution de cette phrase car l'intensité est produite au milieu du geste. Nous pensons que cet exemple illustre la question centrale de la recherche et le couplage gestes et paroles ;
- Le geste doit contenir en lui un caractère net, précis, facile à lire de l'extérieur, facile à percevoir par les élèves et facilement exécutable ;
- Le geste doit contenir des contours clairement délimités ; une continuité du geste de la même main doit être créée et visible de l'extérieur ;
- Quand cela est possible, les composantes *intensité* et *hauteur* doivent être combinées.



Prenons deux exemples extraits de dialogues théâtraux que les élèves ont appris, afin d'illustrer les correspondances entre paroles et gestes et mieux comprendre les enjeux de la création gestuelle.

**Phrase 1 : *I was born in Devon in fifteen forty four***

Nous sommes en présence de quatre battements rythmiques liés au mot ou au groupe de mots : I-was-born / in-Devon / in-fifteen / forty-four. Si on se base seulement sur les accents « rythmiques » (battement rythmique), on obtient :

I was |born in |Devon in |fifteen forty |four  
 o o O o O o o O o o o O  
 0 0 1 0 1 0 0 1 0 2 0 1 (1 = accent primaire, 2 = accent secondaire, 0 = 0 accent).

C'est ce qui ressort d'une écoute attentive et d'une analyse grâce au logiciel Praat. Ainsi, la phrase, à l'issue des analyses et des différentes essais, est traduite en gestes par :

- La dynamique d'impact sur *born* rendue par un *frapper*
- La dynamique de *rebond sur 'in Devon'*, et la métaphore de la balle, plus exactement le rebond de la balle, comme une balle qui remonte toute seule.
- *in fifteen forty-four* : toutes les voyelles sont réalisées ; trois voyelles sont fortes /i:/ /ɔ:/, ce qui donne une qualité particulière au segment et implique une répétition du même phénomène de rebond dans la durée, comme des aller-retour, des battements assez rapides d'une balle.

**Phrase 2 : *I'm not selling tickets, sir***

Le choix des prééminences à mettre en relief par le geste s'est effectué par l'analyse des composantes phonétique et phonologique du segment ainsi que des relevés d'intensité et de hauteur du logiciel Praat. Pour la phrase « *I'm not selling tickets, sir* », nous obtenons les caractéristiques suivantes :

	Intensité mesurée en dB	Fréquence (hauteur) mesurée en Hz
<i>not</i>	76 dB	168 Hz
<i>sell</i>	83 dB	168 Hz
<i>ti</i>	78 dB	166 Hz





+ une chute intonative sur *Sir*.

Nous remarquons qu'il y a peu de variations de hauteur entre les syllabes accentuées. Par conséquent, les gestes rendront compte des différences d'intensité :

- le geste de *presser (fort, soutenu, direct)* correspondra à l'intensité de *sell*
- le geste de *tapoter (léger, soudain, direct)* correspondra à *ticket*
- le geste de *glisser (léger, soutenu, direct)* rendra compte de la chute intonative sur *Sir*.

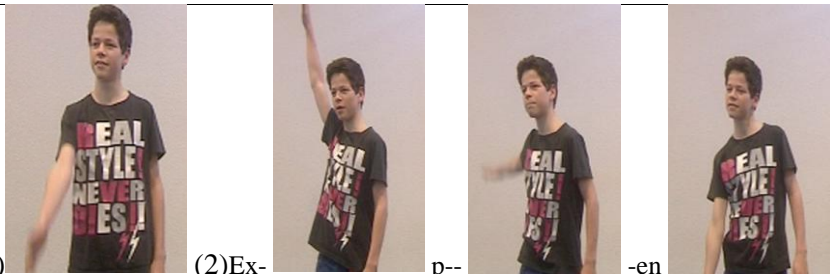
### 3.2 Apprentissage d'énoncés par les élèves

Deux exemples de production d'élèves vont à présent nous permettre de comprendre les stratégies utilisées pour coupler les dynamiques vocale et gestuelle. Observons les gestes de Caroline pour l'apprentissage de la réplique décrite dans la partie précédente : « *I'm not selling tickets, sir* ».

<i>I'm not selling</i> + <i>tickets,</i> + <i>Sir</i> - A la perception : O + O- + O <i>Presser - ferme, soutenu, direct</i> + <i>tapoter - léger, soudain, direct</i>	
Les mains sont au centre et vont sur les côtés pour prendre de l'élan, les mots prononcés sont <i>I'm not</i>	
Les mains font le mouvement inverse vers le centre, devant, dans une intention de presser les mains l'une contre l'autre, sans se toucher toutefois. Le mot prononcé est <i>selling</i> .	2 
Le geste se poursuit vers le haut (plus haut que requis) et correspond au mot <i>ticket</i> .	3 
Le segment se termine par un mouvement de descente sur le côté et qui correspond au mot <i>Sir</i> . Ici mot et mouvement sont simultanés. Le trajet de descente est net et correspond exactement à l'accent tonique sur <i>Sir</i> .	4 

L'analyse grâce au relevé des films de la performance de cette élève montre que le geste de *tapoter* doit être légèrement décalé sur le côté pour marquer le battement rythmique entre *ticket* (3), alors que l'élève a choisi de continuer le mouvement de montée (fin du geste de *presser*). Cependant, elle parvient à réaliser les accentuations : contrairement au modèle proposé, le geste de *tapoter* est remplacé par une continuité du geste de *presser* mais cela ne nuit pas au fait que l'élève réussisse à marquer l'accent. La fin du geste de *presser* sur *selling* aurait permis sans doute une meilleure mise en valeur du mot, qui se trouve légèrement désaccentuée (accent secondaire par rapport à *ticket*). Le mouvement de montée, de la périphérie vers le centre puis vers le haut, qui englobe les deux mots *selling* et *ticket*, permet l'accentuation des deux mots, et l'accentuation des deux syllabes requises *sell* et *ti*. Ici l'amplitude des bras, et la capacité à l'élan provoqué par cette amplitude ont leur importance. L'énergie corporelle du haut du corps est mobilisée à bon escient. Le geste aide pleinement l'accentuation des syllabes proéminentes.

L'exemple de la réplique « *Well, they are very expensive, you know* » montre comment l'engagement du corps et la mobilisation du poids aident l'élève à mobiliser l'énergie nécessaire pour marquer une accentuation. Dans cette phrase, créer l'intensité physique adéquate sur le mot *expensive* n'est pas chose aisée. Regardons comment Baptiste réalise le couplage dynamique :

VI3 <i>Well, they are very expensive, you know</i> O- + O + N	
Analyse phonologique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peu d'attaque sur <i>Well</i>, qui semble raccourci</li> <li>- Marque un premier accent sur <i>very</i></li> <li>- Marque l'accent principal sur <i>expensive</i></li> <li>- <i>You know</i> est raccourci, on n'entend pas les diphtongues, il n'y a pas de différence de hauteur.</li> </ul>
	 <p>(1) (2)Ex- p-- -en</p>
Analyse gestuelle	<p><b>Premier arc de cercle</b> (de l'avant vers le haut) du <i>rebond</i> :</p> <p>(1) <i>Well</i> débute avant le mouvement et se poursuit en début du premier arc. <i>Well</i> ne bénéficie pas de l'impulsion du mouvement et est donc réduit dans sa durée. Le bras commande mais n'est pas entraîné par son poids. Poursuite du trajet sur l'arc, avec <i>they are very</i> prononcés</p>
	<p><b>Second arc de cercle</b> (par l'arrière) : qui devient un arc entier</p> <p>(2) <i>Expensive</i> est dit sur un cercle complet, beaucoup de <i>temps</i> est consacré à la production du mot. Une <i>impulsion</i>, grâce au <i>poids</i>, est donnée pour créer <i>pen</i> et un demi cercle entier pour réaliser <i>-sive</i>, qui, à la perception n'est pas suraccentué.</p> <p><b>La fin</b> : crée un début d'arc de cercle supplémentaire, pas contrôlé, qui s'arrête brutalement et la fin de la phrase aussi <i>you know</i>.</p>

Baptiste parvient à marquer les accentuations fortes mais ne parvient pas à exprimer les durées des voyelles. En revanche, le geste lui permet de prendre le temps nécessaire à la réalisation de la fin de l'énoncé. Nous avons confirmation que le poids du corps mobilisé dans l'action d'accentuer aide à la réalisation du battement rythmique. La dynamique de *rebond* permet à l'élève de prendre son temps, et de mettre en relief *pen*. Le cercle permet aussi des attaques (subglottales) en début de phrase.

Les activités corporelles, et en particulier le geste, favorisent la mise au travail, la concentration et la qualité de la production verbale. Il est important de noter que pendant les expérimentations en classe, la cohérence du groupe est toujours créée par des activités

rythmiques, par l'accordage rythmique et la synchronisation d'action. Ceci constitue, à notre avis, un apport émergent de la recherche.

Les observations externes ont mis en lumière un des effets du geste didactique, que nous n'avions pas anticipé. L'une des observatrices extérieures a remarqué que le geste a un effet visible sur la mémorisation du texte. Par exemple, les élèves sont capables d'anticiper un élément déjà appris dans un autre segment en répétant les gestes adéquats. Geste didactique et mémorisation seront l'objet d'une expérimentation future.

Quels apports donc du geste pour l'enseignement-apprentissage de la phonologie ? *Le geste didactique* est un point d'appui à la création du rythme en anglais et à la réalisation des formes d'accentuation. Le couplage des gestes et des paroles facilite l'apprentissage du rythme de l'anglais oral, grâce :

- au travail sur l'engagement corporel. La tonicité musculaire permet de mobiliser l'énergie nécessaire pour créer l'intensité et le relâchement. Ce travail permet de revisiter la relation que l'apprenant a de la sensation de son propre poids à la gravité.
- au travail sur la précision : l'amplitude, la durée des trajets des gestes, la précision permettent à l'apprenant en anglais d'exercer le même degré de précision sur les syllabes à accentuer et la qualité des voyelles à produire. Cela prend la forme d'un travail précis sur les directions dans l'espace qui permettent de créer des variations de hauteur adéquates et d'enchaîner des éléments de la phrase sur un continuum.
- à des actions qui ont émergé des situations d'apprentissage que nous avons proposées aux élèves. Il s'agit par exemple : du travail sur les élans et attaques de phrase ou de mots ; d'activités de précision des contours des gestes, reflets des 'contours' des sons des voyelles ; du travail des pics d'intensité dans un traitement global de l'énoncé.

J'ai proposé dans cet article une approche innovante de l'apprentissage du rythme de l'anglais oral grâce à des expérimentations qui associent corps et langue. Le geste, en tant qu'outil facilitateur d'apprentissage, aide à accentuer et rend l'apprentissage de la phonologie vivant, dynamique et actif. Une transposition didactique s'appuyant sur des principes d'intonation, d'accentuation, sur la prosodie, et les éléments suprasegmentaux de la chaîne parlée, permet aux apprenants de vivre l'expérience de l'apprentissage du rythme par l'incorporation de ses principes de production.

Cette recherche appelle des expérimentations supplémentaires de terrain afin de poursuivre l'exploration du couplage gestes-paroles, et d'approfondir l'étude des correspondances entre les deux dynamiques.

## Bibliographie

- ADEN, Joëlle (3/2012), « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énonciation en didactique des langues », *Ela. Études de linguistique appliquée*, n°167, p. 267-284.
- ADEN, Joëlle et PICCARDO, Enrica (dir.) (4/2009), « La créativité dans tous ses états : enjeux et potentialités en éducation », *Revue du Gerflint*, Synergies Europe.
- ADEN, Joëlle et al. (dir.) (2008), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques : créativité, expérience esthétique et imaginaire*, Paris, Le Manuscrit Recherche-Université.
- ADEN, Joëlle, et LOVELACE, Kester (2004), 3, 2, 1, *Action! Le drama pour apprendre l'anglais au cycle 3*, SCEREN - CRDP de l'académie de Créteil, coll. « Devenir professeur aujourd'hui ».
- BANDURA, Albert et al. (dir.) (2008), *Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*, Septembre Édition.
- BERTHOZ, Alain (2012), « Autour du geste. Entretien avec le Professeur Alain Berthoz (Collège de France) », in Joël Candau et Arnaud Halloy, *Anthropologie et Sociétés*, vol. 36, n°3, 2012, p. 27-56. Disponible sur <<http://id.erudit.org/iderudit/1014164ar>>
- BERTHOZ, Alain (1997), *Le sens du mouvement*, Éditions Odile Jacob Sciences.
- BLANCHET, Philippe et CHARDENET, Patrick (dir.) (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Agence Universitaire de la Francophonie / Éditions des Archives Contemporaines.
- BOWELL, Pamela (2013), *Planning Process Drama: Enriching teaching and learning*, Routledge 2nd edition.
- BRIL, Blandine et ROUX, Valentine (dir.) (2002), *Le geste technique, réflexions méthodologiques et anthropologiques*, Erès, *Revue d'anthropologie des connaissances*, TIP (Technologies/Idéologies/Pratiques).
- CALBRIS, Geneviève et PORCHER, Louis (1989), *Geste et communication, langues et apprentissages des langues*, Hatier-Crédif.
- CLARK, John et YALLOP, Collin (2007), *An introduction to phonetics and phonology*, Blackwell.
- COSNIER, Jacques et VAYSSE, Jacqueline (1997), *Sémiotique des gestes communicatifs - Geste, cognition et communication*, Nouveaux actes sémiotiques, Pulim, Presses universitaires de Limoges.
- CRUTTENDEN, Alan (2008), *Gimson's Pronunciation of English 7th edition*, Oxford University Press.
- CRUTTENDEN, Alan [1986] (1997), *Intonation (second edition)*, Cambridge textbooks in Linguistics, Cambridge University Press.
- DEMAIZIERE, Françoise et NARCY-COMBES Jean-Paul (2007), « Du positionnement épistémologique aux données de terrain », *Les Cahiers de l'Acedle*, n°4, Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues.
- DIANA, Alain (2010), « La phonétique dans l'enseignement de l'anglais aux spécialistes d'autres disciplines : enjeux et priorités », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIX, n°3, document 2. Disponible sur <<http://apliut.revues.org/577>>
- GODART, Hubert [1995] (2002), « Le geste et sa perception », postface de « La danse au XX<sup>e</sup> siècle », in Michel Marcelle, *Dictionnaire de la danse*, Larousse.
- GODART, Hubert (1990), « À propos des théories sur le mouvement », *Marsyas*, n°16, p. 19-23.



- GROSBOIS, Muriel (2007), « Didactique des langues et recherche expérimentale », *Les Cahiers de l'Acedle*, n°4, Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues.
- HARBONNIER-TOPIN, Nicole (2012), « Apprentissage de la danse et neurosciences », Communication présentée dans le cadre d'une série de tables rondes Tribune 840, Département de danse de l'Université du Québec à Montréal.
- HARBONNIER-TOPIN, Nicole (2012), « Plongée dans l'expérience sensible », « *États de corps* », dossier sous la direction de Michèle Febvre et Guylaine Massoutre, *Spirales*, Automne 2012, n°242.
- HARBONNIER-TOPIN, Nicole (2009), *Autour de la proposition dansée, regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine*, Thèse de doctorat en Formation des adultes : Conservatoire National des Arts et Métiers, Centre de Recherche sur la Formation, EA 1410, École doctorale Arts et métiers, ED 415, Paris.
- HARBONNIER-TOPIN, Nicole (2001), « L'Analyse du mouvement, une danse du regard : l'enseignement d'Hubert Godard », *Nouvelles de Danse*, n°46-47 « Incorporer », Bruxelles, Contredanse.
- HODGON, John et PRESTON-DUNLOP Valérie (1991), *Introduction à l'œuvre de Rudolf Laban*, Arles, Actes Sud.
- HUART, Ruth [2002] (2010), *La grammaire de l'oral*, Paris, Ophrys.
- JAQUES-DALCROZE, Émile (1965), *Le rythme, la musique et l'éducation*, Lausanne, Foetisc.
- KESTENBERG, Judith *et al.* (1999), *The meaning of Movement, Developmental and Clinical Perspectives of the Kestenberg Movement Profile*, Overseas Publishers Association, Gordon and Breach Publishers.
- LABAN, Rudolph (1994), *La Maîtrise du mouvement*, Arles, Actes Sud.
- LABAN, Rudolph (1948), *Modern educational dance*, Londres, MacDonald and Evans.
- LAFONT, Lucile (2002), « Efficacité comparée de la démonstration explicitée et de l'imitation-modélisation interactive pour l'acquisition d'une séquence dansée chez des adolescentes de 12 à 15 ans », *Staps*, 2002/2, n°58, p. 69-79.
- LAPAIRE, Jean-Rémi (2011), *Bouger, danser, parler, comprendre l'anglais. Projet pédagogique Let's dance*.
- LAPAIRE, Jean-Rémi (2011), « Visuo-kinetic explorations of grammar » in András Benedek & Kristóf Nyíri (eds.), *Visual Learning- Metaphors and Metamorphoses*. Frankfurt/M, Peter Lang, p. 41-55.
- LAPAIRE, Jean-Rémi *et al.* (2010), « Grammaire et expression corporelle », in Joëlle Aden (coord.), *Pratiques artistiques et pratiques langagières : quelle synergie ?*, *Les langues modernes*, n°2/2010.
- LAYER, John (1994), *Principles of Phonetics*, Cambridge University Press.
- LOMAN Susan et BRANDT Rose (1992), *The body Mind Connection in Human Movement Analysis*, Antioch New England Graduate School.
- LOUPPE, Laurence [1997] (2004), *Poétique de la danse contemporaine*, Bruxelles, Contredanse.
- MALETIC, Vera (1987), *Body-Space-Expression : the development of Rudolf Laban's movement and dance concepts*, Berlin, Mouton de Gruyer.
- MALETIC, Vera (1980), *On the aesthetic and aesthetic dimensions of the dance : a methodology for researching dance style*, Thèse de doctorat, Ohio State University.
- MAR, Raymond A. & OATLEY, Keith (2008), « The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience », *Perspective on psychological science*, Volume 3, n°3.



- MASCIOTRA, Domenico *et al.* (2008), *Énaction, Apprendre et Enseigner en situation*, De Boeck.
- MOORE, Carol-Lynne (2009), « Effort : The Inner Domain of Human Movement », in *The Harmonic Structure of Movement, Music and Dance according to Rudolf LABAN : An Examination of His Unpublished Writings and Drawings* (p. 147-185), Lewiston, New York, Edwin Mellen Press.
- O'NEILL, Cecily (1982), *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers*, Heinemann Educational.
- POTEL, Catherine (2006), *Corps brûlant, corps adolescent. Des thérapies à médiations corporelles pour les adolescents?*, Erès – L'ailleurs du corps.
- PRESTON-DUNLOP, Valérie (1997), « Dance Dynamics – focusing on the rhythmic form of the movement itself » (Part II), *Dance Theatre Journal*, p. 34-38.
- RABY, Françoise (2008), « Entre faux débats et vraies distinctions. Réflexions sur les méthodes de recherches empiriques en didactique des langues », LIDILEM, Journée d'étude *Caractéristiques et fonctions de la didactique de l'anglais*, IUFM de Paris, 12 Septembre 2008.
- ROACH, Peter (2009), *English phonetics and phonology* (4e édition), Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHWARTZ-REMY, Elisabeth (2003), « Vision de l'espace dynamique », in *Espace dynamique, Textes inédits, Choreutique*, Bruxelles, Contredanse, p. 224-281.
- SOULAINÉ, Stéphane (2013), « Anglais et mouvement dansé : dynamiques vocale et corporelle », *Transmettre - Les temps de la transmission en danse : de la construction de savoirs et des pratiques à l'élaboration de trace chorégraphiques*, Biennale CNAM, Paris, juillet 2012.
- SOULAINÉ, Stéphane (2010), « Danse / langues : créativité partagée », *Les Langues Modernes*, 2/2010 : « Pratiques artistiques et pratiques langagières : quelle synergie ? ».
- TAYLOR, Philip et WARNER, Christine D. (2006), *Structure and spontaneity, the process drama of Cecily O'Neill*, Trentham Books.
- VARELA, Francisco *et al.*, (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit, Sciences cognitives et expérience humaine*, La couleur des idées, Paris, Seuil.
- WINNYKAMEN, Fayda (1990), *Apprendre en imitant*, Paris, PUF.

## **Notice biographique**

Stéphane Soulainé est Docteur en Sciences du langage (didactique des langues), agrégé d'anglais et diplômé en arts du spectacle. Depuis 2006, il est responsable de la formation en didactique de l'anglais et du spectacle vivant auprès des enseignants des premier et second degrés, et des étudiants de Master.

Sa recherche associe l'enseignement-apprentissage de l'anglais et la pratique du théâtre et de la danse. Les nombreuses expérimentations menées à tous les niveaux d'enseignement ont interrogé la place du corps dans l'apprentissage de l'anglais oral, et ont mis en pratique la théorie des savoirs incorporés.