



HAL
open science

À corps perdu ou le mystère de la désincarnation des langues

Jean-Rémi Lapaire

► **To cite this version:**

Jean-Rémi Lapaire. À corps perdu ou le mystère de la désincarnation des langues. E-CRINI - La revue électronique du Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité , 2014, 6. halshs-01628916

HAL Id: halshs-01628916

<https://shs.hal.science/halshs-01628916>

Submitted on 5 Nov 2017

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.

À corps perdu ou le mystère de la désincarnation des langues

Jean-Rémi LAPAIRE
Professeur de linguistique anglaise et d'études gestuelles
Université Bordeaux-Montaigne – EA CLIMAS
jean-remi.lapaire@u-bordeaux-montaigne.fr

Résumé

Pour l'apprenant ordinaire, la « langue vivante étrangère » est véritablement vécue comme « étrangère » et souvent conçue comme une « cible » à atteindre, un système de codage radicalement autre, logé dans un espace symbolique lointain. Il est pourtant possible d'obtenir un sentiment de proximité ainsi qu'une qualité d'engagement et d'authenticité renforcée si on apprend aux futurs professeurs de langues à observer et analyser les comportements moteurs qui accompagnent l'expression verbale, l'enjeu étant de prendre conscience du caractère intrinsèquement *joué* de toute parole orale. Comme le révèle une enquête que nous avons menée en Aquitaine, cette formation est rarement proposée aux futurs spécialistes dans les départements de langues des universités françaises, malgré l'émergence d'approches incorporées de l'analyse linguistique et de l'enseignement-apprentissage des langues.

Abstract

To the average learner, a « foreign language » is quite literally experienced as « foreign » and commonly construed as a « target » coding system, lying « out there » in alien symbolic space. Authentic communicative engagement may yet be achieved if instructors are trained to analyze the motion and behavioral events that accompany verbal expression, while developing a greater awareness of the *inbuilt performativity / theatricality of speech*. As a survey recently conducted in the South West of France reveals, such training is rarely on offer in language departments, although some attempts have recently been made to develop embodied approaches to linguistic description and language teaching in Higher Education.

Mots-clés : multimodalité, gestualité coverbale, incorporation, performance, comportement langagier, enseignement des langues vivantes

Keywords : multimodality, gesture, embodiment, performativity, linguistic behavior, language teaching

Plan

Introduction

1. Parole incarnée, parole jouée
2. Absences de terrain : enquêtes et interrogations
3. Quelques pistes

Conclusion

Introduction

La tête : voilà le lieu où résident beaucoup d'universitaires [...]. Ils sont, en quelque sorte, désincarnés. Et leur corps n'est là, semble-t-il, que pour transporter cette tête¹. (Robinson, 2011, 117)

Toute parole dite est une parole *jouée* dont l'articulation corporelle dépasse la seule sphère laryngo-buccale. Quiconque enseigne la « prise de parole » en langue vivante étrangère doit donc convaincre le sujet parlant de se *comporter* en *locuteur-acteur incarné*, qui *s'engage* et *s'expose* corporellement sur la *scène sociale*. Or la formation universitaire que reçoivent la plupart des enseignants de langues ne les y prépare pas. Le manque est d'autant plus criant que les approches « actionnelles » prônées par l'institution reposent sur les idées « d'interaction » et « d'acteur social ». Quelles perceptions, quelles postures, quelle motricité, quel symbolisme phono-gestuel développer pour que l'oralité de ces « acteurs » soit une oralité véritablement incarnée et pleinement assumée ? Comment encourager le professeur de langues à transformer les situations d'enseignement-apprentissage en *expériences socio-physiques* marquantes et structurantes ?

Dans le sillage de Mead (1934), qui intègre le langage à un ensemble plus vaste de conduites communicatives, verbales et non verbales (ex. : proposer une chaise à un nouvel arrivant), Goffman (1959, 1967) développe une vision foncièrement *dramaturgique* de l'interaction langagière. Du « contact » et de la « coprésence » engendrés par la « rencontre sociale » (*social encounter*), de la « coparticipation » à un répertoire fini de « situations » ritualisées, naissent des « événements » comportementaux en phase ou en rupture avec l'« ordre expressif institué » (*expressive order*). À la fois conscient et inconscient, individuel et organisé (*patterned*), le « matériau comportemental » (*behavioral material*) de ces rencontres est multimodal : « regards, gestes, placements et postures, mots » (1967, 1).

Goffman est loin d'être le seul à entretenir une vision comportementale, multimodale et socio-interactionnelle de la parole. À la même époque, en Amérique du Nord, Hymes (1964) et Birdwhistell (1970) expriment des conceptions analogues : le premier dans son projet de fonder « une ethnographie de la communication », le second dans son institution de la « kinésique » comme discipline à part entière. Goffman se démarque néanmoins par l'importance qu'il accorde à la notion de « face » et plus encore par la théâtralité intrinsèque qu'il attribue à toute « conversation ». Il y a un « modèle de l'acteur » et une « syntaxe » relationnelle à mettre en évidence (1967, 2-3). Pour cela, le sociologue, le psychologue et le linguiste doivent accepter d'étudier le spectacle vivant de la parole orale comme une « représentation » (*performance*) physique, avec des « rôles » liés à des types de « situations ».

Parce que les termes de « conduite » et de « comportement » ont longtemps été associés à des modèles mécanistes de behaviorisme, linguistes et didacticiens s'en sont graduellement détachés. Pourtant, le fait de concevoir la parole comme une *conduite corporelle* et de faire pratiquer celle-ci comme telle doit permettre d'obtenir une *qualité d'engagement articulatoire et communicatif* absente des énoncés oraux de la plupart des élèves ou étudiants en langue vivante étrangère. Renouer avec l'idée d'« événement comportemental » (*behavioral event*),

¹ Pour faciliter la lecture, les mots ou citations provenant d'ouvrages écrits en anglais ont été traduits par nos soins. La pagination renvoie au texte original référencé en bibliographie.

intégrant des *actes* verbaux, co-verbaux et non verbaux perceptibles (Ritchie Key, 1975, 24) permet par ailleurs de diversifier les points d'entrée ou d'appui dans la pratique orale de la langue, la composante verbale pouvant tout aussi bien être révélée, soutenue, enrichie par le co-verbal et le non-verbal, que compensée, remplacée, mise à distance par des gestes, des postures, des expressions faciales, voire des actions corporelles extra-langagières.

Après avoir justifié, sur un plan théorique, notre plaidoyer en faveur d'une *réincarnation* et une *revitalisation de la parole en langue vivante étrangère*, nous montrons que les connaissances disciplinaires et les attentes de formation sont loin d'être satisfaites dans le domaine de l'expression corporelle et de la sémiologie gestuelle, en nous appuyant sur une double enquête menée auprès d'étudiants avancés de langues, dans deux établissements d'Enseignement Supérieur d'Aquitaine. Nous terminons par un bref échantillonnage d'initiatives ou de dispositifs propices à un réengagement du corps dans les enseignements-apprentissages.

1. Parole incarnée, parole jouée

[...] toutes nos formes d'expression, tels parler, écrire et chanter, sont portées par le flux du mouvement. (Laban, 1963, 119)

Une majorité d'étudiants et d'enseignants entretiennent à leur insu une vision *codique* et « abstraite » de la langue, « envisagée indépendamment des conditions incarnées de sa production motrice » et de « sa "consommation" perceptuelle par les partenaires engagés » (Bottineau, 2012, 73). L'enjeu majeur de l'étude d'une langue vivante semble être la domestication d'un système de *formes* lexicales et grammaticales, perçues comme *allogènes* et instinctivement soumises à « nativisation » par l'apprenant² (Andersen, 1983 ; Demaizière et Narcy-Combes, 2005). La maîtrise des formes, mais aussi des *fonctions* (syntaxiques, pragmatiques) ou encore des *significations* (qu'on peut construire), suppose que soient intégrées les *règles* permettant au locuteur non-natif de générer des énoncés conformes aux *conventions d'usage* établies par les locuteurs autochtones. Idéalement, l'étude de ces conventions inclut celle des codes culturels et interactionnels.

À l'évidence, nul ne saurait *représenter* et *communiquer*³ efficacement en langue étrangère sans acquérir une bonne maîtrise des formes verbales et de leurs règles d'usage. Encore faut-il accepter que les « règles » ne concernent pas uniquement les *agencements* mais s'appliquent aussi aux *comportements* (socio-physiques) ; que les « formes » ne soient pas pures mais *sensibles*, car produites au travers de *gestes articulatoires* socialement marqués et

² « La nativisation [...] est le phénomène qui fait que l'apprenant perçoit et analyse toute nouvelle donnée langagière en L2 selon des critères déjà en place, qui lui sont personnels [...]. Un apprentissage de L2 ne peut donc être efficace que s'il permet de passer par un travail cognitif que l'on peut qualifier de dénativisation, qui permettra d'effacer les représentations erronées et de les remplacer par celles qui correspondent bien au système de la L2. » (Demaizière et Narcy-Combes, 2005, 48).

³ Comme le rappellent Dirven et Verspoor (2004, 149), la communauté des linguistes s'accorde à reconnaître deux fonctions ou dimensions majeures du langage : *idéationnelle* (*représentationnelle*) et *communicative* (*interpersonnelle*). Sous d'autres vocables, Langacker (2008, 7) opère une distinction similaire entre fonction *sémiologique* (« permettre à des conceptualisations d'être symbolisées par des sons et des mots ») et fonction *interactionnelle* (« communiquer, manipuler autrui, exprimer postures et sentiments, communier socialement »)

contextuellement situées. Des « gestes » qui ne se limitent pas à la seule « gestualité laryngo-buccale » et qui incluent aussi des « gestes corporels », des « gestes manuels », et des « gestes oculaires » (Jousse, [1974] 2008, 128). L'ensemble des mouvements accompagnant la production de la parole manifestent la « vie » même de la « langue vivante » (Lapaire, 2013a) et invitent l'enseignant et l'étudiant de langues à développer une sensibilité et une qualité de conscience pour le caractère *multimodal*⁴ et *comportemental* de toute parole humaine, dans « la matérialité du corps, son aspect extérieur, son attitude, ses manières et son comportement social » (Gebauer et Wulf, [1998] 2004, 4). L'observation, nous le verrons, peut déboucher sur des *actes d'imitation physique* qui permettent non seulement « une objectivation et une appropriation » des formes langagières mais facilitent « l'accordage au monde des autres » (21).

Dans l'état actuel des pratiques et des orientations institutionnelles, le développement de véritables « savoirs corporels » (36) est loin d'être une priorité en classe de langues. Ce que Colletta (2004) dit du jeune enfant accédant au statut d'*homo loquens* alphabétisé semble devoir être étendu à l'élève ou à l'étudiant de langues vivantes étrangères en France : les enseignants et les formateurs qui s'adressent à lui ont tendance à « perdre de vue les aspects non verbaux et contextuels de ses conduites » pour privilégier « le développement lexical, morphologique et syntaxique ». De là, une minoration de la « substance sonore et visuelle » de la langue (13) et un manque d'éducation au « traitement plurimodal » (15) de la parole en langue vivante étrangère, alors que ce traitement est spontané chez l'écouter en langue maternelle⁵, alors que tout locuteur est porteur d'une parole « qui associe des sons articulés à des mouvements corporels. »

Combien de professeurs, en dehors de remarques phonétiques et accentuelles anecdotiques, font travailler régulièrement et systématiquement l'articulation, la projection et plus généralement l'*expressivité de la voix* en langue étrangère ? Combien invitent leurs élèves ou leurs étudiants à faire *entrer et vibrer la langue étrangère en eux*, par des jeux sur l'articulation et l'intonation, sur la force, la durée, la hauteur d'une syllabe ? Combien osent explorer avec eux la *dramaturgie intrinsèque de la parole la plus ordinaire*, dans sa propre langue comme dans la langue étrangère ? Combien ont suivi, dans le cadre des modules obligatoires de phonétique et phonologie universitaires, de véritables travaux dirigés engageant « l'être tout entier » qui « s'exprime globalement » (Jousse, [1974] 2008, 114) ? Combien ont étudié la grammaire de l'anglais oral, en intégrant phonétique et pragmatique, exploration de la langue et réflexion sur l'être cognitif et social, pratiques expressives et introspectives de la langue, comme les y invite depuis longtemps le phonéticien britannique Dennis Fry (1977) ? Ce dernier souligne l'existence d'une « boucle » perceptuelle et interactionnelle, ou *feedback loop* (100), organisant la circulation sociale de la parole : aller vers l'autre et recevoir quelque chose de celui-ci ; reconnaître l'autre et en être reconnu⁶ ;

⁴ La multimodalité de la parole intègre des signaux « voco-verbaux » et « coverbaux : gestes, mimiques, postures fonctionnellement reliés à la parole » (Colletta, 2004, 16).

⁵ « Lorsque vous percevez une conduite langagière, vous ne traitez pas séparément les informations linguistiques, les informations prosodiques et les informations en provenance des mouvements corporels, mais vous les intégrez en un tout. Et c'est vraisemblablement à partir de cette coalition d'indices sonores et visuels que vous interprétez les paroles du locuteur et que vous lui attribuez une ou des intentions. » (Colletta, 2004, 15)

⁶ « We all, without exception need a certain amount of attention from other human beings [...] Speech plays a key role in the exchange of this necessary attention. The various forms of greeting, the enquiries about health and family, the English chat about the weather are not the waste of time which some people consider them to be but are an absolutely necessary feature of human life, for they are the means by which we signal to each other our awareness that 'no man is an island' [...] and that we need each other. » (Fry, 1977, 166-67)

parler pour autrui tout en parlant pour soi⁷ ; obtenir des retours sonores et visuels-kinesthésiques sur sa propre parole (*auditory feedback, kinaesthetic feedback, visual feedback*) ; entendre sa voix, ressentir son propre jeu corporel tout en les évaluant intérieurement⁸. Peu d'apprenants, assurément, sont invités à ce type d'*introspection perceptuelle et motrice*.

Fry (1977, 165) souligne également l'importance de la prosodie et de la qualité de la voix dans la manifestation de l'*expressivité* (affects, postures, attitudes, etc. vis-à-vis de l'interlocuteur, d'un événement, d'une situation, etc.). Il note que nous sommes tous « expert[s] » lorsqu'il s'agit de déceler et d'interpréter « la part d'expressivité » dans la parole des autres, mais que généralement « nous sous-estimons la part importante que celle-ci joue dans la nôtre » (166). Et de fait, hors pratique théâtrale ou posture rhétorique, nous n'avons qu'une conscience diffuse de la « sémantique de l'intonation » que nous mettons en œuvre (Crystal, 1969, 282). Nous avons peu l'occasion de nous interroger sur « le ton de voix » que nous adoptons dans la vie ordinaire pour exprimer des émotions ou attitudes comme « l'excitation », la « déception », le « dédain », la « perplexité », la « colère », l'« amusement », la « banalité » ou « factualité », la « précision », la « satisfaction », la « réprobation », l'« ennui », la « curiosité », la « contrariété », la « honte », la « préoccupation », l'« impatience », le « défi », la « satisfaction », l'« irritation » (297) sur lesquelles Crystal a conduit diverses expériences en posture de production et de réception.

En langue étrangère, l'inauthenticité de la prosodie par « transfert négatif » des habitudes accentuelles et intonatives de la langue maternelle vers la langue étrangère (Wells, 2006, 10) sont l'indice même de la non-maîtrise de la langue et d'un manque d'interaction avec la communauté des locuteurs natifs. D'où l'intérêt de monter des dispositifs simples de « dramatisation » en langue étrangère (Pavelin, 2002, 144-46), autour de situations culturellement marquées, clairement associées à la négociation et aux marquages d'affects, comme « l'invitation à sortir », qui forcent l'apprenant à prendre conscience des ressources intonatives et gestuelles qu'il a développées dans sa propre langue et culture, l'amène à identifier celles qu'il devrait mobiliser dans la langue cible, tout en puisant dans sa propre « histoire interactionnelle⁹ » (Vion, [1992] 2000, 99).

Bien entendu, la qualité de la voix, la prosodie, le choix des bonnes formules langagières ne sont pas seules en cause : l'occupation de l'espace, les mises en contact, les gestes, les expressions du visage sont partie intégrante du *jeu socio-physique* qui accompagne nécessairement le *jeu de la langue* et qui se révèle sur scène dès qu'on développe, à des fins pédagogiques, un *jeu sur la langue* (cf. 3). Il ne faut pas se méprendre sur l'emploi que nous faisons du mot « jeu », qui n'est pas ici une métaphore. Car dire c'est jouer, physiquement et socialement. Raconter, faire revivre devant l'autre c'est « rejouer » (Jousse, [1974] 2008, 62). Agir, faire agir ou réagir avec la langue, c'est toujours construire ou entrer dans un jeu. Il n'y a pas à en sortir : le jeu est partout car nous n'avons d'autre possibilité que de *jouer corporellement notre parole sur la scène expressive du théâtre social où nous nous trouvons*.

⁷ Fry (1977, 166) parle à ce sujet de « la fonction expressive autocentrée de la parole » (*the self-centered, expressive function of speech*).

⁸ « We have as it were a completely private telephone line from our speech mechanism to our brain ; it brings us an impression of our speech which is shared by no one else in the world. » (1977, 94)

⁹ « L'histoire interactionnelle d'un individu est constituée de la totalité des interactions auxquelles il a participé ou assisté. Il est clair qu'il s'agit d'une totalité non mesurable et dont le sujet ne peut garder conscience [...]. La connaissance des 'règles' et des 'normes', les compétences et les capacités stratégiques dépendent de cette longue histoire. » (Vion, [1992] 2000, 99)

La forme phono-gestuelle, la spectacularité et l'engagement de la parole vivante sont organiquement déterminés par ce jeu scénique. Un simple code télégraphique, linéaire et désincarné, ferait sinon l'affaire (Lapaire, 2013a).

Comme le notait Malinowski (1935, 8-9), le langage ne doit pas être enfermé dans les seules frontières de « l'expression de la pensée » et de la « communication ». Dans ses fondements, la parole semble liée à des formes sociales d'« activité concertée » et « de buts communs à atteindre » qui engagent la totalité du corps, tant dans l'activité physique nécessaire à la réalisation matérielle des tâches que dans le symbolisme physique permettant la communication des participants entre eux. Malinowski, on le sait, avait observé les pratiques agricoles des peuplades Trobriand de Mélanésie dans les années 1915-18. La délimitation de parcelles à cultiver, après un conseil de village, se faisait alors par une « combinaison de gestes et de paroles intégrées », mais aussi de « marquages » à l'aide de signes (sur des arbres) ou d'objets (brandis ou plantés). Malinowski estimait qu'un savant qui se serait contenté d'enregistrer et de retranscrire les paroles, qui les aurait réduites à leur seule « textualité », qui les auraient dissociées du « geste et du mouvement », qui les aurait arrachées à « leur contexte d'action et de la situation » pour les analyser dans son laboratoire, se serait mis dans l'incapacité de rendre compte de la scène observée. Malinowski résume cela de façon limpide : « Pour reconstruire le sens des sons, il faut pouvoir décrire le comportement corporel des hommes, connaître le but de leur action concertée ainsi que leur organisation sociale. » (9) Ce principe, souligne-t-il, vaut pour tous les usages du langage, y compris ceux des sociétés modernes et urbaines : « Je veux qu'il soit clair que je ne parle pas ici de la seule langue Trobriand, encore moins de la langue autochtone agricole. Je cherche à saisir le caractère de toute parole humaine et la méthodologie avec laquelle il faut l'aborder » (10)¹⁰. Malinowski (1935) rejoint ici Jousse (1937) pour qui l'homme parlant est « un homme total, s'offrant pour être compris. »

Apprendre à observer cette *totalité humaine incorporée et interagissante* est un défi que doivent relever non seulement l'anthropologue, l'ethnologue et le linguiste, mais aussi le didacticien des langues. Il s'agit à la fois d'un enjeu de connaissance et de formation. Or nous voudrions démontrer que cette prise en compte du jeu corporel global du sujet parlant et interagissant est loin d'être assurée par l'institution universitaire dans les départements de langues vivantes étrangères.

2. Absences de terrain : enquêtes et interrogations

Le Langage n'a pas commencé par la langue, mais par une expression de tout le Corps. (Jousse, 1939)

En 2013, nous avons mené une enquête sur *la place du corps dans la formation des étudiants et élèves-professeurs de langues vivantes étrangères*, en collaboration avec deux enseignantes-chercheuses spécialistes de didactique de l'anglais. Partant du constat que cette place était quasi-absente des instructions officielles organisant l'apprentissage des langues dans le système secondaire français, nous avons voulu interroger des étudiantes avancées de

¹⁰ Notre traduction de l'édition anglaise de Malinowski.

langues étrangères¹¹ sur leurs expériences et représentations. La population concernée était soit rattachée à l'Université Bordeaux-Montaigne (étudiantes inscrites en master ou suivant une préparation à l'agrégation), soit à l'ESPE d'Aquitaine (élèves-professeures stagiaires, en situation d'observation ou de pratique accompagnée pour l'obtention du CAPES)¹². Nous avons retenu comme définition institutionnelle des *conduites corporelles communicatives* les rares éléments de « langage du corps » mentionnés dans le CECRL : « gestes », « postures », « contact oculaire », « contact corporel », « proximité » (73). Nous ne livrerons pas ici les résultats détaillés des entretiens individuels réalisées par Marie-Christine Deyrich et Françoise Bonnet, auprès d'une soixantaine de stagiaires de l'ESPE d'Aquitaine (encore dénommée IUFM au moment de l'enquête)¹³. Ces entretiens feront l'objet d'une publication commune ultérieure. Qu'il nous suffise de dire ici que notre objectif était de faire émerger les *perceptions* et les *représentations* entretenues sur les conduites corporelles du *corps enseignant*. Selon les stagiaires interrogées, corps et mouvements seraient sollicités de façon marquée pour :

- contrôler l'espace (ainsi que les positions occupées dans la classe) ;
- expliciter la langue (au moyen de gestes et mimiques) ;
- encourager ou dissuader (par le truchement de sourires incitatifs ou de moues de contrariété).

On note avec intérêt que les mouvements du corps sont appréhendés à travers un prisme *fonctionnel* : organiser, expliquer, réagir. L'articulation phono-gestuelle des formes et des significations courantes de la langue étrangère n'est pas mise en avant, comme si le professeur bougeait en priorité pour *mener sa classe*, non pour communiquer dans la langue qu'il enseigne. La langue ne semble donc pas perçue comme un *système d'interprétation symbolique et dramatique de l'expérience*. La parole située et incarnée de l'enseignante n'est à aucun moment envisagée comme une *performance* dont elle serait l'actrice de référence. En revanche, le rôle des conduites corporelles dans la régulation de l'interaction est pressenti (cf. « encourager ou dissuader »).

Également interrogées sur leur conception du *corps apprenant* des élèves, ces mêmes stagiaires de l'ESPE sont frappées par le *manque d'authenticité des interactions*. Constat lucide, qui pointe du doigt le paradoxe irrésolu d'approches « communicatives-actionnelles » prônées par l'institution, sans que des connaissances solides en pragmatique aient été dispensées en amont, sans qu'une observation des codes socio-interactionnels des langues et cultures cibles ait été conduite à l'université, sans qu'un travail ait été accompli sur la relation entre type d'interaction et *formes d'engagement corporel*. Les répondantes notent également qu'une bonne classe est une classe qui ne bouge pas, sauf pour lever le doigt. Cela conduit

¹¹ La majorité des répondants étant de sexe féminin (79 %), nous avons fait le choix d'adopter le féminin générique dans l'intégralité de cette seconde partie. Les pourcentages ne comportent pas de décimales et ont été arrondis à l'unité.

¹² CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire) et agrégation désignent dans le système français deux concours nationaux de recrutement. La préparation du CAPES est intégrée aux masters « métiers de l'enseignement » et comporte un volet didactique important (théorique et pratique) cogéré par les universités et les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE, ex-IUFM). La préparation à l'agrégation, plus théorique, se déroule à l'université, à l'issue du master.

¹³ Les entretiens réalisés à l'ESPE concernaient les publics suivants : stagiaires se destinant au professorat des écoles (26), stagiaires M1 et M2 préparant le CAPES (14 + 13 = 27). À ces derniers, s'ajoutent les étudiants en dernière année de licence de langues, littératures et civilisations étrangères à Bordeaux-Montaigne, se destinant au master métiers de l'enseignement (23).

une majorité à conclure avec justesse que les *enseignants utilisent davantage leur corps pour enseigner que les élèves pour apprendre*.

Parallèlement aux entretiens ESPE, nous avons conduit une enquête par questionnaire auprès de 140 étudiantes de master (anglais, espagnol, portugais, italien, russe, chinois, japonais) et de concours (anglais, espagnol) rattachées à l'UFR Langues et Civilisations de l'Université Bordeaux Montaigne¹⁴ : 99 (71 %) en filière classique « Langues, Littératures et Civilisations Étrangères » (LLCE) ; 33 (23 %) en filière « Langues Étrangères Appliquées » (LEA) ; 8 (6 %) en filière « Sciences du langage » (SDL).

Premier fait marquant : sur les 140 personnes ayant répondu – 110 femmes (79%) et 30 hommes (21%) – aucune n'a jamais été consultée pour formuler des objectifs de formation ou participer à l'élaboration de maquettes. Bien qu'officiellement inscrites au cœur du projet universitaire, les étudiantes restent cantonnées dans le rôle d'usagères d'un service public d'enseignement. Les procédures d'évaluation des enseignements auxquelles elles sont depuis peu conviées ne leur proposent pas vraiment de devenir actrices des évolutions en cours.

Deuxième élément saillant, lié au précédent : les aspirations des étudiantes qui envisagent le professorat de langues (96 [69%]) sont loin d'être satisfaites dans plusieurs matières pourtant jugées « prioritaires » comme l'*écriture créative* (97%), la *dynamique de groupe* (95%), le *chant* en langue étrangère (86%), la *communication non verbale* (83%), le *théâtre* en langue étrangère (79%). Très marquées, ces attentes sont aussi vives que celles portant sur les *usages du numérique* (85%). Or seules ces dernières sont identifiées et prises en charge par l'institution.

Troisième fait remarquable : sur les 107 personnes (76 %) 15 ayant reçu une formation en « linguistique », les trois quarts n'ont jamais eu l'occasion d'étudier la gestualité co-verbale (77 [72 %]). Ce chiffre est préoccupant pour une discipline qui s'est implantée dans les cursus de langues vivantes au cours des années 1980-90, en s'engageant à fournir une vision plus moderne, complète et rigoureuse du fonctionnement de la langue que l'ancienne philologie ou la traditionnelle grammaire. En privilégiant à l'excès la syntaxe et la sémantique, en désincarnant et en « algébrosant¹⁶ » le langage (Jousse, [1974] 2008, 109), en refusant de rattacher la parole vivante à un ensemble de « conduites communicatives corporelles » (Birdwhistell 1970, Ritchie Key 1975), la linguistique opère à son insu une *réduction* et une *dénaturation* de son objet, qui fragilisent aujourd'hui sa position et ébranlent sa légitimité : reflux en langues et civilisations, édulcoration en information-communication, exclusion quasi-totale des arts de la scène, malgré la qualité de certaines ressources (Dufiet et Petitjean 2013). La situation serait tout autre si certaines branches, comme la phonétique articulatoire, la pragmatique et la sémiologie gestuelle avaient été plus estimées au sein de la discipline et promues à l'extérieur.

Enfin, parmi les arts de la scène, seul le *théâtre* semble avoir reçu une certaine attention, la *danse* n'ayant été que marginalement abordée par 23 [16%] des répondantes. S'il est rassurant

¹⁴ Nous remercions Séverine Groult, de la cellule d'aide au pilotage de Bordeaux-Montaigne, pour son assistance dans l'élaboration, la diffusion et l'analyse d'un questionnaire sur le système Sphinx.

¹⁵ Dans les faits, l'ensemble des étudiantes des filières LLCE (99) et SDL (8) a suivi des enseignements de « linguistique » (107). Inversement, aucune étudiante LEA (33) n'a été exposée à cette discipline.

¹⁶ Jousse qualifie ainsi toute conception du langage réduisant ce dernier à un ensemble de signes abstraits et désincarnés, coupés du vivant du corps.

de noter qu'une bonne moitié des étudiantes déclare avoir étudié des œuvres dramatiques étrangères de façon structurée durant leur cursus (82 [57%]), l'approche proposée a été essentiellement *textuelle* pour une majorité d'entre elles (50 [61%]). L'*algébrose* dénoncée par Jousse ne se limite donc pas à la linguistique. De fait, moins d'un tiers des étudiantes ayant étudié des œuvres théâtrales ont eu accès à une version filmée ou adaptée dans le cadre d'un cours à l'université (24 [29%]). Seules 2 répondantes mentionnent une représentation et 2 autres un atelier. Les activités péri-universitaires ne semblent pas combler le manque. À la ville ou en association étudiante, seul un dixième des répondantes (17 sur 140 [12%]) a pratiqué le théâtre (cours annuels, stages). Le niveau de pratique est certes supérieur à celui de la gymnastique (9 [6%]), mais comparable à celui des arts martiaux (15 [11%]) et inférieur à celui de la danse (23 [16%]). Pourtant, quelle que soit la pratique corporelle, l'expérience est jugée « très positive » et « enrichissante » par 98% des répondantes. Cette adhésion forte peut certes s'expliquer par le caractère récréatif et volontaire des activités, pratiquées hors cursus par l'appartenance à un cercle restreint d'amateurs motivés. Cependant, le degré d'adhésion à une pratique corporelle est comparable à celui que nous avons enregistré à l'issue des ateliers semestriels « langue et gestualité » organisés dans le cadre du « Language, Body and Mind » à Bordeaux-Montaigne. Inviter le corps apprenant à *s'engager* de façon globale, en tant que corps pensant, parlant, percevant et bougeant est certes un défi pour l'institution universitaire qui, dans la majorité des filières, *fige le corps apprenant*. Mais les promesses de gratification sont à la mesure des obstacles à surmonter¹⁷.

Avant de clore cette analyse de l'enquête réalisée à Bordeaux-Montaigne, il nous semble intéressant d'opérer un plan rapproché sur la strate la plus élevée et la plus homogène des répondantes de niveau M : celles qui, ayant acquis l'intégralité de leur « master recherche » dans les murs de l'université, préparent le concours de l'agrégation d'espagnol (10) ou d'anglais (22). Ces étudiantes ont suivi une formation qu'elles qualifient elles-mêmes de « classique » et font partie des meilleurs éléments de la filière « Langues Littérature et Civilisations Etrangères » (LLCE). Toutes ont suivi une formation obligatoire, de plusieurs années, en linguistique et une moitié (16) a été initiée à la *didactique des langues* ou aux *sciences de l'éducation* (en dernière année de licence ou en première année de master). Or ces étudiantes sont deux fois moins nombreuses à avoir abordé la gestualité et l'inscription du corps dans la langue : 4 sur 32 seulement (12 %), alors que le ratio général est de 33 pour 140 (28 %). Les autres admettent que le sujet n'a jamais été abordé (18) ou a tout juste été effleuré, sans développement significatif (10). La carence est donc bien réelle. Dans une rubrique ouverte invitant les répondantes à s'exprimer librement sur la place que pourraient prendre les pratiques corporelles dans la formation des futurs enseignants de langues, 2 personnes notent que « des disciplines telles que le théâtre, le chant, la danse » ou encore « la communication verbale et non verbale, les arts plastiques, l'écriture créative », ainsi que la « dynamique de groupe et la gestion de classe » sont intégrées de droit par d'autres systèmes, en Amérique notamment. 4 autres voient dans le théâtre une « pratique utile pour la diction, la mémorisation, la gestuelle, la prise de parole face à un groupe, la désinhibition » et suggèrent

¹⁷ Interrogé-e-s (anonymement) sur leur réception des ateliers 2012-2013, traitant de l'engagement corporel dans le questionnement langagier, la totalité des 32 répondant-e-s déclarent avoir vécu une expérience « intense et gratifiante ». Enthousiaste, une moitié estime « indispensable » d'inclure ce type de pratique dans une formation universitaire en langues vivantes tandis qu'une autre, plus modérée, la juge seulement « souhaitable ». Aucune ne l'estime « inutile » ou de « peu d'intérêt ». Les trois quarts font état d'un engagement franc et confiant dans les activités corporelles. Seules quelques personnes avouent être restées « un peu inhibées » ou « légèrement en retrait ». Enfin, l'interaction corporelle avec autrui (contacts, interpellations) a pu être un « facteur de gêne » initial pour un tiers des participantes mais s'est résorbée graduellement et seules 3 personnes font état d'une gêne persistante.

de « mettre en scène des extraits d'œuvres étudiées dans le cadre du cours » car « le labo ne suffit pas. » 6 réponses manifestent prudence ou réserve face à tout projet d'incorporation de la formation des futurs enseignants, au travers de pratiques corporelles (théâtre, chant, mouvement, danse). Si la « régularité » de telles pratiques est admise pour obtenir une quelconque « efficacité », la validation est assortie de clauses suspensives : nul étudiant ou enseignant ne saurait y être « forcé ». La démarche doit rester « volontaire ». On retrouve ici une crainte latente : celle de voir son *corps apprenant* s'exposer et se mouvoir, avec plus ou moins d'adresse, aux yeux de tous. La pratique révèle pourtant que des échauffements correctement réalisés viennent à bout de ce genre d'inhibition. Parmi les réponses très mitigées, 2 affichent scepticisme ou hostilité, estimant « qu'il y a beaucoup plus important à faire », comme « être capable de décrire les systèmes politiques », ou « plus urgent », comme « obtenir des heures de cours supplémentaires pour couvrir le programme ». Enfin, une répondante avoue laconiquement qu'elle ne « voit tout simplement pas de rapport » entre pratiques corporelles et formation en langues étrangères.

Même lorsque l'intérêt de pratiques corporelles est reconnu, la perspective demeure *utilitaire* : ici encore, les arts dramatiques ne sont pas perçus comme *révélateurs du lien organique unissant vocalité, gestualité et parole*, ou encore comme le lieu où se manifeste le *jeu de la parole sur la scène sociale*. Faute d'une conscience claire de l'*ancrage socio-corporel* et du caractère *spectaculaire* de l'expression langagière, le théâtre est cantonné dans un rôle de *facilitateur* ou d'*illustrateur* pédagogique, mobilisable à des fins d'apprentissage. Les bénéfices attendus s'en tiennent à des *acquisitions* susceptibles d'être « évaluées » (avec des grilles ou des descripteurs de compétences issus du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*). Or le véritable enjeu est ailleurs : il s'agit moins d'améliorer sa performance articulatoire, dans l'ici et le maintenant de « pratiques en atelier », que d'installer une *qualité de conscience* et une capacité d'*engagement physique* valables pour toute une vie. C'est parce qu'on aura enfin *admis dans sa chair* que toute *conduite langagière* est une *conduite corporelle*, que, face à la langue étrangère étudiée, on sera capable d'activer sa capacité innée à « l'expression globale » et au « mimisme » (Jousse 1978). C'est parce qu'on aura perçu le « jeu » et le « rejeu » constants de l'être parlant « offrant tout son corps pour être compris » (Jousse, 1945), qu'on pourra *faire entrer le corps étranger de la langue étrangère dans son propre corps, jusqu'à en faire un corps familier*. Si facilitation des apprentissages et gain d'authenticité il doit y avoir, cela se fera en ouverture et en accueil, non en crispation, au travers d'une réceptivité et d'une fluidité retrouvées.

3. Quelques pistes

Par *réflexion incorporée*, nous entendons un type de réflexion dans laquelle le corps et l'esprit se trouvent réunis. [Car] la réflexion ne porte pas seulement *sur* l'expérience : elle *est* une forme d'expérience. »

(Varela, Thompson et Rosch, 1991, 27)

Former les étudiants et les futurs professeurs de langues vivantes étrangères à observer et à analyser les *mouvements du corps parlant* est une démarche d'amont que nous jugeons prioritaire. Les initiatives sont structurées mais restent encore isolées. Tellier (2012) formule un ensemble de propositions méthodologiques pour monter des cours d'initiation aux études gestuelles en licence, dans un cadre universitaire classique. Son public est celui des étudiants

de sciences du langage et de français langue étrangère d'Aix Marseille Université. L'objectif premier est la « prise de conscience du geste » et l'éducation de « l'œil de celui qui analyse » (74). Travailler la « perception des gestes » et l'évaluation des « comportements non verbaux » (82) doit permettre de développer une capacité de repérage et d'analyse durable. La linguiste, qui se définit elle-même comme « didacticienne et gestualiste » (73), propose de faire émerger des savoirs inconscients, puis d'inviter les étudiants à transformer leurs observations informelles en études plus systématiques, en apprenant à construire et annoter des corpus vidéo.

Des approches plus *actives* et *participatives* sont également envisageables, dans lesquelles l'observateur est convié à *s'engager physiquement* dans l'exploration des formes, dans la (re)production vocale et gestuelle de significations (en mode imitatif ou créatif), dans le marquage intonatif et postural d'attitudes ou d'affects. Les stimuli utilisés peuvent être du son ou des images enregistrés, extraits d'un corpus, comme nous le proposons dans nos propres ateliers de « rejeu » et de « corporage » de la langue étrangère (Lapaire 2013b, 2013c) à l'Université Bordeaux-Montaigne.



Figure 1 – Atelier « Le corps en questions » (2013)
 « WHAT ARE WE SUPPOSED TO DO (when problems show up) ? »
 Travail à partir de questions originales d'Oprah Winfrey dans Super Soul Sunday

L'un des objectifs de ces séances, qui alternent avec des séminaires plus classiques, est de réveiller la capacité innée de « mimisme » que chaque apprenant porte en soi (Jousse, [1974] 2008). Dans la théorie jousienne, le mimisme est l'aptitude que l'être humain a de « recevoir » et de « corporaliser les choses qu'il a en face de lui » (Sienaert, 2013, 19). En phase *impressive*, les *mouvements* du monde socio-physique extérieur sont captés, assimilés et soumis à un traitement symbolique. Ils sont ensuite projetés à nouveau vers le monde, en phase *expressive*, au travers d'un *rejeu phonogestuel, rythmogestuel et mimogestuel*.

D'autres pratiques existent, comme les ateliers « voix-corps » décrits par Olivier (2008). Ces derniers ont été montés avec des étudiants de linguistique de l'Université Jean Moulin (Lyon III). Une exploration de la syntaxe du français est conduite à partir d'unités isolées puis recontextualisées. Des exercices d'expression, comme énoncer un prénom avec différentes humeurs, visées pragmatiques et inflexions de voix, permettent d'intégrer la notion de *jeu vocal-corporel*. Les participants font ainsi l'expérience que l'énonciation est une *performance articulatoire* qui accomplit des « actes illocutoires ». De façon plus originale encore, le « balancement » est utilisé pour démarquer des groupes fonctionnels dans les énoncés, pour « identifier les couples QUESTION / RÉPONSE et INTERVENTION / RÉACTION dans

l'interaction », le corps jouant « un rôle d'analyseur syntaxique *et* textuel » (190)¹⁸, de façon spontanée ou calculée.

La production de dispositifs ou méthodes de formation, incluant la confection de matériel pédagogique, est une autre stratégie qui a l'avantage de permettre l'auto-formation des enseignants. Danseuse et phonologue, spécialiste de FLE, Llorca (1994) travaille ainsi sur « l'intégration sensorielle d'une langue étrangère » au Centre de Linguistique Appliquée (CLA) de l'Université de Franche Comté. Une collection de courtes vidéos, précises et humoristiques, a été produite et mise en ligne au fil des années¹⁹. L'idée générale est de « mettre les mots dans le corps » en plaçant la gestualité au service d'une perception-reproduction du rythme, de l'intonation et de l'accentuation de la parole. Pour cela, Llorca (2010) pose le principe que « la voix se voit » et que « le mouvement s'entend. » Les titres des séquences les plus réussies sont évocateurs : « Humour et intonation », « La construction musicale de la parole », « Voix, mouvement et accentuation », « Langue en mouvement, langue en action ».



Figure 2 –« Voix, mouvement, accentuation » (Llorca, 2010)
Travail pragmatique, intonatif et posturo-gestuel sur « Non ! »

L'influence de Calbris (1989) est ici manifeste. La plus grande spécialiste française de gestualité co-verbale a elle-même conçu une série de scénettes permettant de jouer corporellement « l'argumentation conversationnelle » en français (Calbris et Montredon, 2011), à partir de mouvements de la tête, des bras et des mains récurrents. Des connecteurs comme « Au fait... », « quand même », « pourtant », « donc », « du coup », « puisque »,

¹⁸ « Les structures de la langue et du texte procèdent de celles du corps, et des ressources motrices de celui-ci : c'est pourquoi le corps sait les montrer. » (Olivier, 2008 : 191)

¹⁹ Les « sketches » et les « conferencenettes » de Régine Llorca sont regroupés à l'adresse suivante : <<https://www.youtube.com/user/rllorca100>>

« quoique », « en tout cas » (liste non exhaustive) sont intégrés à de très brèves interactions conversationnelles rejouées par des acteurs. L'authenticité des postures et des mimiques facio-gestuelles est saisissante. Enseignants et apprenants sont conviés à divers exercices d'observation, d'analyse, de rejeu et d'étoffement des dialogues filmés. L'appareil critique qui est inclus dans le livret et des fiches téléchargeables fournissent une solide base d'auto-formation en sémiologie gestuelle.



Figure 3 – Calbris et Montredon (2011)
 « Tu as été brillante hier... COMME D'HABITUDE D'AILLEURS. »

Conclusion

Toute « mise en mots » est une « mise en corps » qui fait « bouger » le sujet parlant (Cosnier, 2012, 103). La « motricité phonogène » fait partie d'un ensemble plus vaste de *mouvements articulatoires* du « corps du parleur » (105). L'étude d'une langue étrangère est l'occasion privilégiée de prendre conscience de la façon dont la « gestualité communicante » se coordonne à « la chaîne parolière concomitante ». L'observation de la « gestualité du parleur », plus spectaculaire que celle de « l'écouteur », ne doit pas faire oublier que locuteur et interlocuteur sont tous deux des *êtres vivants et remuants*, engagés dans un « ballet interactionnel » (Cosnier, 2012, 105).

« Prendre en compte le vivant dans ses aspects les plus incarnés » (Beauchez, 2011, 317) ne saurait être considéré comme une simple option dans un parcours langue. Nous rejoignons Aden (2013, 109) dans l'idée que « nous n'avons pas d'autre alternative que d'apprendre par corps. » Des pratiques inspirées des arts de la scène (théâtre, danse en particulier), sont une voie majeure de redécouverte et de réappropriation de ce que nous avons effectué inconsciemment lors de l'apprentissage de notre propre langue maternelle. Car « nous avons oublié que nos langues émergent dans un magma langagier sensoriel » (110) et nous feignons d'ignorer que la parole nous permet de rendre socialement « visible » et « partageable » une partie importante de notre « vie intérieure », en y manifestant notre « résonance émotionnelle », notre « empathie kinésique » et nos modes « d'intersubjectivation » (111). C'est pourquoi des collaborations, synchrones ou asynchrones, avec des comédiens et des danseurs habitués à concevoir l'interaction comme un « échange émotionnel et sensoriel », mériteraient d'être développées systématiquement dans les départements de langues et les écoles de formation aux métiers de l'enseignement. Gagné à l'idée que le langage permet de *représenter* dramatiquement et symboliquement l'expérience, convaincu qu'il n'y a pas

d'interaction sans *engagement socio-physique*, formé pour monter des séquences et mener des ateliers d'*interprétation de la langue*, le corps enseignant pourrait se mettre en *résonance* avec le corps apprenant, rapprocher la production orale d'une authentique production théâtrale, pour obtenir enfin une *qualité d'engagement* conforme à la *dramaturgie intrinsèque de la parole*.

Bibliographie

- ADEN, Joëlle (2013), « Apprendre les langues par corps », in Y. Abdelkader, S. Bazile et O. Fertat (éd.), *Pour un Théâtre-Monde, plurilinguisme, inter-culturalité, transmission*, Bordeaux, PUB, p. 109-123.
- ANDERSEN, Roger (1983), *Pidginization and Creolization in Language Acquisition*, Rowley, MA, Newbury House.
- BEAUCHEZ, Jérôme (2011), « Entre nature et culture, le partage des corps ? », *L'Homme*, 2011/2 n°198-199, p. 317-332.
- BIRDWHISTELL, Ray (1970), *Kinesics and Context. Essays on Body Motion Communication*, Philadelphia, UPP.
- BOTTINEAU, Didier (2012), « Le langage représente-t-il ou transfigure-t-il le perçu ? », *La tribune internationale des langues vivantes*, numéro spécial, « Formes sémantiques, langages et interprétations : Hommage à Pierre Cadiot », p. 73-82.
- CALBRIS, Geneviève et MONTREDON, Jacques (2011), *Clés pour l'oral*, Paris, Hachette.
- CALBRIS, Geneviève et PORCHER, Louis (1989), *Geste et communication*, Paris, Hatier.
- COLLETTA, Jean-Marc (2004), *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*, Sprimont, Mardaga.
- COSNIER, Jacques (2012), « Axiomes de la communication multimodale », in R. Vion, A. Giacomi et C. Vargas (éd.), *La corporalité du langage*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence, p. 103-106.
- CRYSTAL, D. (1969), *Prosodic Systems and Intonation in English*, Cambridge : C.U.P.
- DEMAIZIERE Françoise et NARCY-COMBES, Jean-Paul (2005), « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC », *Alsic*, Vol. 8, n° 1. Disponible sur <<http://alsic.revues.org/326>>
- DIRVEN, René et VERSPOOR, Marjolijn (2004), *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. Second Revised Edition, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins.
- DUFUET, Jean-Paul et PETITJEAN, André (2013), *Approches linguistiques des textes dramatiques*, Paris, Garnier.
- FRY, Dennis (1977), *Man as a Talking Animal*, Cambridge, CUP.
- GEBAUER, Gunther, WULF, Christoph [1998] (2004), *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*. Roger C. (trad.), Paris, Antrhopos.
- GOFFMAN, Erving (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, New York, Anchor Books.
- GOFFMAN, Erving (1967), *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior*, New York, Pantheon Books.
- HYMES, Dell (1964), « Introduction : Toward Ethnographies of Communication », *American Anthropologist*, New Series, Vol. 66, No. 6, Part 2, p. 1-34.
- JOUSSE, Marcel [1974] (2008), *L'Anthropologie du Geste*, Paris, Gallimard.

- JOUSSE, Marcel (1945), Cours du 18.03.1945, École des Hautes Études, Paris, Transcriptions numérisées des sténotypies, CD-ROM 1, Association Marcel Jousse.
- JOUSSE, Marcel (1939), Cours du 20.03.1939, École d'Anthropologie, Paris, Transcriptions numérisées des sténotypies, CD-ROM 1, Association Marcel Jousse.
- JOUSSE, Marcel (1937), Cours du 01.03.1937, École d'Anthropologie, Paris, Transcriptions numérisées des sténotypies, CD-ROM 1, Association Marcel Jousse.
- LABAN, Rudolf [1963] (2004), *La danse moderne éducative*, J. Challet-Haas et J. Challet (trad.), *Modern Education Dance*, Bruxelles, Éditions Complexe.
- LANGACKER, Ronald (2008), *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*, Oxford, O.U.P.
- LAPAIRES, Jean-Rémi (2013a), « Langues vivantes en vie: rejeux vocaux et gestuels de l'expérience », conférence chorégraphiée et co-interprétée avec Jean Magnard et Mélissa Blanc, XXIème congrès de RANACLES, Université de Bordeaux, disponible sur <<http://www.youtube.com/watch?v=takomU73y3k>>
- LAPAIRES, Jean-Rémi (2013b), « De la gestualité coverbale à la vidéo-danse : rejouer et créer pour observer et comprendre », *Études en Didactique des Langues (EDL)* n° 21, « Transversalités, » 2013, p. 101-117.
- LAPAIRES, Jean-Rémi (2013c), « Reprises en mains : rejouer et saisir la vie de mouvement de la parole », in Y. Abdelkader, S. Bazile et O. Fertat (éd.), *Pour un Théâtre-Monde, plurilinguisme, inter-culturalité, transmission*, Bordeaux, PUB, p. 125-141.
- LLORCA, Régine (1994), « Techniques de travail oral pour l'intégration sensorielle d'une langue étrangère », *Die Neueren Sprachen* 93/6, Diesterweg, Frankfurt, p. 587-606.
- LLORCA, Régine (2010), « Sketches et conférencenettes ». Disponibles sur <<https://www.youtube.com/user/rllorca100>> (dernière consultation 31.03.2014).
- MEAD, G.H. (1934), *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Morris, C.W. (ed.), Chicago, Chicago University Press.
- OLIVIER, Catherine (2008), « La Grammaire Voix-Corps : un apprentissage de syntaxe et d'analyse du discours sous-tendu par un entraînement vocal-corporel », in J. Aden (éd.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, Paris, Le Manuscrit, p. 179-193.
- PARK, Robert Ezra (1950), *Race and Culture*, Glencoe, Ill, The Free Press.
- PAVELIN, Bogdanka (2002), *Le geste a la parole*, Toulouse, PUM.
- ROBINSON, Ken (2010), *Out of Our Minds. Learning to be Creative*, Chichester, West Sussex, Capstone Publishing Ltd.
- SIENAERT, Edgard (2013), *Au commencement était le mimisme. Essai de lecture globale des cours de Marcel Jousse*, Paris, Association Marcel Jousse.
- TELLIER, Marion (2012), « Former à l'étude gestuelle : réflexions didactiques », in R. Vion, A. Giacomi et C. Vargas (éd), *La corporalité du langage*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence, p. 73-85.
- VARELA, Francisco, THOMPSON, Evan et ROSCH, Eleanor (1997), *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*, Cambridge, Mass., The MIT Press.
- VION, Robert [1992] (2000), *La Communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette.
- WELLS, John Christopher (2006), *English Intonation*, Cambridge, C.U.P.

Notice biographique

Jean-Rémi Lapaire enseigne la linguistique et les études gestuelles à l'Université Bordeaux-Montaigne, et mène parallèlement une « recherche création » en didactique des langues. Il travaille avec des danseurs et a intégré des ateliers d'exploration du « corps dans la langue » à ses séminaires. Les pratiques corporelles, complétées par des études d'articles scientifiques, la compilation et l'annotation de corpus, la découverte des théories sémiologiques, théâtrales et chorégraphiques du mouvement débouchent sur une performance collective filmée, présentée en France et à l'étranger. Jean-Rémi Lapaire a par ailleurs travaillé sur l'évolution des postures d'enseignement-apprentissage et le renouvellement des formats de présentation de la grammaire anglaise. Le dispositif, mis en œuvre dans une collection de manuels scolaires (2000-2011), est expliqué dans *La grammaire anglaise en mouvement* (2006). Plusieurs séquences du DVD *Grammar in Motion*, co-réalisé avec Jean Masse (danseur-chorégraphe), sont librement accessibles et téléchargeables en ligne.