L'éveil corporel : entre imagination, émotions et apprentissage

Vasumathi Badrinathan
Université de Mumbai, Inde

« Ce qui bloque le plus de monde aujourd'hui, c'est la parole. Il ne faut donc pas commencer avec la parole, avec les idées, mais avec le corps. Le corps libre est un premier pas. »

Peter Brooke, 1995

Introduction

Les dispositifs traditionnels d'apprentissage des langues prennent peu en compte l'utilisation du corps. Même si l'on reconnaît l'importance et la vitalité du non-verbal dans la communication en langues étrangères, force est de constater que peu d'attention est prêtée à l'intégration de ces compétences dans l'enseignement–apprentissage et dans les publications didactiques.

Cet article revisite le rôle du corps dans la communication et sa place dans une classe de FLE. Il a pour objectif d'étudier l'impact de l'introduction de l'expression corporelle sur la motivation des étudiants parce qu'elle s'accompagne une dimension de plaisir, une dimension affective, créative et ludique. À cette fin, une expérience pédagogique menée auprès d'un public d'apprenants universitaires en Inde intégrant les techniques corporelles est présentée. Nous nous sommes intéressée, d'une part à l'impact de la démarche corporelle sur la motivation et l'intérêt qu'elle suscite chez l'apprenant pour la littérature française et, d'autre part, à son rôle dans l'acquisition et l'amélioration des traits perceptifs et articulatoires des phonèmes de la langue française.

Nous présenterons dans un premier temps les activités corporelles et évoquerons ensuite les enquêtes menées auprès des apprenants afin d'évaluer l'impact de cette méthode.

1 Approche corporelle et apprentissage : quelles articulations ?

La problématique du rôle actif du corps vivant et mouvant est rarement prise en compte dans l'enseignement-apprentissage des langues. Le corps qui est le véhicule de ce que nous sommes est paradoxalement mis à l'écart dans les pratiques pédagogiques. Le modèle dominant de l'apprentissage reste largement celui de l'immobilité – « s'asseoir, écouter, écrire » – limitant ainsi l'enseignement aux seules composantes verbale et écrite. Intégrer l'approche corporelle invite donc à la réflexion didactique, au sujet d'un outil d'apprentissage qui est à la base, lieu d'émergence de la pensée, de la parole, et de la communication.

Comme Pierra (2011) nous l'explique, « la parole vient du corps. Il faut l'expérimenter pour trouver sa présence et sa voix ».

Les recherches montrent le lien étroit entre activité corporelle et apprentissage. Les chercheurs (Boswell *et al.*, 1995, Jensen, 2005) ont démontré que le mouvement aide le cerveau et que ce dernier est un vecteur important de la vitalité du premier (Erikson *et al.*, 2015).

Les conduites verbales et non verbales entretiennent des relations complémentaires dans les interactions, ouvrant des perspectives pédagogiques vastes. Travailler avec le corps comme outil crée une situation favorable à l'apprentissage et « fournit aux apprenants une gamme de situations contextualisées et échafaudées qui mènent progressivement à une meilleure participation [...] ; ces activités sont non seulement ludiques mais aussi non menaçantes » (Peregoy et Boyle, 2009).

Une pédagogie prenant en compte la dimension corporelle aide à créer des liens entre le cognitif et l'affectif, ce dernier renforçant le premier. Grâce aux travaux en neurobiologie, nous découvrons le lien étroit entre les émotions et le processus cognitif (Vincent, 1990). Plus l'apprenant est en confort psychologique, heureux et motivé, meilleur sera l'apprentissage.

Varéla *et al.* (1993 : 35) nous proposent le concept de l'enaction, notion issue de la biologie, pour penser la cognition. « Nous proposons le terme d'enaction (de l'anglais *to enact* : susciter, faire advenir, faire émerger), dans le but de souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde prédonné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde. » La cognition est proposée comme action dépendante de l'expérience du sujet. Tout est relié et interdépendant et l'individu crée son monde en interagissant avec son environnement. Corps-cerveau-environnement sont indissociablement liés et la pédagogie devrait prendre conscience de cette interrelation.

À l'opposé d'une conception uniquement cérébrale de l'apprentissage d'une langue, ces travaux permettent d'envisager d'autres façons d'apprendre, liées à l'environnement et au corps dynamique.

2 La dimension culturelle de l'apprentissage et la place du corps

Même si le corps n'est plus tabou dans l'Inde moderne, surtout dans les contextes cosmopolites des mégapoles comme celui où nous nous exerçons, il est quand même important de prendre en compte les styles d'apprentissage en vigueur et les habitudes pédagogiques qui les orientent.

La classe de langue n'est pas toujours un lieu où le corps est reconnu dans l'apprentissage. On propose donc le plus souvent un apprentissage « dé-corporalisé » (Caré, 1999). Il est donc naturel que l'apprenant n'apprécie pas d'emblée la valeur de telles approches.

Il y a quelques années lors d'une expérience de ce genre, un apprenant fit une remarque révélatrice de son désarroi – « cela nous fait perdre du temps, on a beaucoup à faire avant l'examen ».

Les examens, réalité universelle, occupent une place primordiale aux yeux de l'apprenant indien et apparaissent comme finalité de tout apprentissage. Défaire les apprenants de ce seul objectif est donc un défi important. À nos yeux, les inhibitions sont moins liées au travail corporel qu'à de telles représentations.

Les apprenants ont donc à réapprendre à utiliser le corps, à s'y investir, à le percevoir en tant qu'outil bienfaiteur de l'apprentissage. Comme nous le rappelle Pierra (2011), « travailler le corps et la parole [...] afin que des conceptions de la didactique des langues puissent résonner dans un travail pratique et réciproquement, passe par des déconditionnements culturels ».

En Inde, en raison de plusieurs facteurs, dont le problème des classes surchargées, la pédagogie ne privilégie pas le mouvement. « S'asseoir, écouter, écrire », peut, dans la plupart des cas résumer la situation. Étant donné que le modèle pédagogique dominant est celui de l'asymétrie – l'enseignant monopolisant la parole et l'espace –, l'apprenant néglige ce que le corps véhicule. Le corps reste ainsi en quelque sorte « oublié », notamment en contexte indien.

Bien que l'approche corporelle propose des bienfaits évidents, pourquoi est-elle sous-utilisée ? Renaud-Pujaud (1983 : 18) évoque des idées toujours pertinentes. « L'on constate en effet que le corps est soit oublié soit désincarné. Ce qui peut s'expliquer par des raisons diverses et intriquées ; le corps dérange l'institution ; il parasite la communication verbale. » Ce qui renforce l'importance de renouveler les attitudes vis-à-vis des approches corporelles et d'aborder le corps comme élément fondamental de tout apprentissage. Il faudrait « oser le corps » comme nous y invite Cormanski (2015). Comme il l'explique, il s'agit non seulement du corps physique mais également « oser le rapport à l'autre dans la construction de l'interaction avec cet autre co-apprenant impliqué dans un processus d'apprentissage partagé, c'est affronter la question de la gestion des craintes et des angoisses dans l'intercompréhension pour pouvoir énoncer ».

3 Corps et phonétique : amis de longue date

La recherche en phonétique a suffisamment prouvé, et depuis longtemps, que l'acquisition des phonèmes et des mélodies d'une langue ne se limite pas à la production de sons isolés mais qu'elle met en jeu la macro motricité articulatoire où se retrouvent les éléments mélodiques et rythmiques. Guberina (1965 : 151) nous explique à quel point la production du son est attachée au corps et naît du mouvement même dans une conception écologique de l'apprentissage. « L'ensemble acoustique de toutes les langues contient certains facteurs structuraux qui sont immanents à notre être biologique. La tension, l'intensité, le rythme, les tonalités sont des formes biologiques de l'homme. Celui-ci vit biologiquement et physiologiquement grâce aux tensions et aux détentes, aux intensités, rythmes et tonalité lesquels ont eux-mêmes leur structure et permettent la perception structurale du monde ; ainsi que le dialogue entre l'homme et le monde extérieur. »

La vibration des cordes vocales, accompagnée d'un mouvement, sert à aider à la production du son laquelle se manifeste également dans la posture, les mimes, les gestes.

Cette approche n'est pas nouvelle ; elle est largement revendiquée par la méthode verbotonale de correction phonétique. Selon Billières (2002), « la production des sonorités parolières engage la participation de l'ensemble du corps. L'enseignant de langue vivante pratiquant la correction phonétique doit toujours tenir compte de ce précepte. La réussite de la remédiation dépend, entre autres, du geste facilitant et de la tonicité corporelle qu'il exprime tout en réalisant une production sonore corrective ». Le corps sert à désinhiber ; il est devenu pour nous un outil de travail, de stratégie d'enseignement et d'apprentissage.

4 Méthodologie

Nous avons adopté une démarche qualitative qui impliquait treize apprenants de licence de français (niveau B2-C1) sur quatre semestres en 2012-2013 et en 2013-2014. Deux axes d'étude ont été privilégiés : l'expression théâtrale de la littérature et la compétence phonétique. Le programme était dense et le cursus accordait une grande place à la littérature française et à l'écrit, laissant peu de place à l'oral.

Nous avons fait le choix de cette méthode alternative pour trois raisons. Premièrement, nous avons constaté que les cours sont des espaces d'immobilité où les apprenants se consacrent à l'écrit. Deuxièmement, la littérature représentait souvent une surcharge cognitive. Troisièmement, la correction phonétique limitée aux approches traditionnelles donne peu de résultats.

Pour réaliser cette étude nous avons régulièrement intégré (au moins trois fois par semaines) des activités qui sollicitaient le corps, la voix et les mimes et lors des cours de littérature, un rituel corporel régulier.

Deux hypothèses ont guidé notre démarche :

(a) Intégrer le corps dans l'apprentissage permet d'alléger les cours de littérature.

(b) La phonétique en langue française s'améliore (avec et par la littérature) en intégrant ces techniques.

À la fin de chaque semestre, nous avons interrogé les apprenants par le biais de questionnaires. Ces enquêtes nous permettent de mesurer l'efficacité de la méthode.

4.1 Aborder autrement les textes littéraires

Un grand défi, pour nous, fut de renouveler l'apprentissage de la littérature, souvent considéré comme lourd par l'apprenant. Nous avons réservé un temps de cours pour travailler quelques extraits de contes et de poèmes de manière ludique. Les techniques théâtrales incluant la mise en scène de certaines parties des textes, la lecture à haute voix accompagnée de gestes et de mouvements corporels ont été vivement encouragées. Des dialogues théâtralisés, réalisés en binôme ou en petits groupes ont été régulièrement intégrés. Plusieurs tâches faisant appel à tout le corps, à la voix, aux mouvements, au regard furent élaborées.

Voici l'exemple d'une activité basée sur une nouvelle de Maupassant (*Deux amis*).

La classe fut divisée en deux groupes. Après répétition, un groupe fut chargé de la lecture à haute voix d'un extrait. L'autre groupe jouait la scène. Autrement dit, le premier groupe servait de voix *off* tandis que le second mimait. Le premier groupe se concentrait sur la voix, l'intonation, l'émotion, l'autre sur la production théâtrale, ce qui facilitait la concentration sur la gestuelle sans se soucier du texte ou de la diction.

Cette activité était surtout destinée à la prise de conscience de cet « espace intime où la parole n'existe pas encore » (Aden, 2013) : mettre en avant le corps, qui est en soi, un espace privé et intime ce qui ouvre la voie pour la prise de parole.

Une autre activité basée sur un poème de Jacques Prévert (*L'École des beaux-arts*), a été utilisée pour susciter l'émotion et travailler les sons.

La production des sons était accompagnée de mouvements corporels – solliciter la bouche, les lèvres, les bras ou tout le corps, avec un brin d'humour. Cette activité, basée sur les seuls sons, a souvent servi d'interlude à un cours chargé. Elle offrait cinq minutes de détente et un rappel amusant d'ordre phonétique. De cette manière, les apprenants retravaillaient, par exemple, leur prononciation du 'r' français, ou la labialisation de certains phonèmes.

En groupe, les apprenants étaient également encouragés à reprendre des dialogues de romans, ou des nouvelles (du programme) et à les lire en se servant des mains pour marquer l'intonation. Toutes les activités étaient pratiquées et re-pratiquées suite à un débriefing en amont.

Cette approche a permis de travailler de façon simultanée les compétences orales (prononciation, intonation, rythme, débit, expressivité) parce que celles-ci sont toutes ancrées dans la voix, le corps, les gestes, les mimiques.

5 Résultats

5.1 Motivation renouvelée pour la littérature

Les questionnaires ont donné des résultats positifs et encourageants. 52 % des étudiants appréciaient la littérature en première année, mais ils étaient 82 % à l'aimer vers la fin de la deuxième année.

La mémorisation de poèmes ou de citations tirées des textes fut facilitée par la théâtralisation. « Je connais par cœur certaines citations » ; « J'avais beaucoup de difficultés pour me rappeler des histoires, les personnages, etc. Je crois que c'est beaucoup plus facile maintenant » ; « Jouer les scènes, comme on a fait cette année, a tout changé. Je me souviens mieux des phrases, des dialogues, des vers ».

La compréhension générale des textes littéraires a également été améliorée. « Je comprends mieux maintenant » ; « J'avais des difficultés à me concentrer et comprendre les récits, ça va beaucoup mieux maintenant ».

Ce processus a conduit à une certaine démystification de la littérature. « Au début, quand j'ai commencé mes études, je n'aimais pas la littérature, j'avais peur. Et puis, c'est difficile aussi. Mais on s'amuse en classe et j'aime bien » ; « Une histoire plutôt triste comme Deux Amis a été transformée, c'était une belle expérience » ; « On a bougé, on a fait des activités théâtrales, c'est amusant » ; « Franchement, la littérature est dure et difficile, mais inclure des activités, des jeux ça rend le cours plus intéressant ».

5.2 Une phonétique améliorée

La phonétique a été travaillée en même temps que la littérature. Les activités ludiques impliquant le corps et la mimo-gestualité ont permis aux apprenants de s'approprier une expérience, un vécu et d'imaginer le paysage auditif et visuel du phonème. Les résultats ont été très positifs. « Je n'oublierai jamais *L'École des beaux-arts*, c'était si beau ! D'abord, je récitais le poème sans émotion et puis en répétant, j'ai appris à réciter avec une bonne intonation ! » ; « Et moi je n'arrivais pas à dire 'u' à la française et on rigolait beaucoup ! » ; « On s'amusait beaucoup avec les dialogues et les mains. C'est tout nouveau et c'était super » ; « J'ai compris à quel point l'accent du marathi [1] était présent dans mon français ! ».

90 % des étudiants ont admis « comprendre » les sons. Ils savaient distinguer les erreurs, reconnaître les difficultés et ont pris conscience de l'interférence avec leurs langues quotidiennes. « Le bon accent français, c'est mon rêve ! Maintenant, je vois où sont mes erreurs et je vais travailler pour m'améliorer. »

65 % ont vu un progrès dans la qualité de leur prononciation, notamment grâce à l'autoévaluation et à l'évaluation par les paires. « J'ai fait plus attention à la prononciation. Quand mon amie prononçait mal, je pouvais identifier le problème. » 85 % furent capables d'identifier leur progression phonétique individuelle, contre 43 % en première année. Certains témoignages ont été très enthousiastes. « Je suis le roi du 'r' français ! » ; « Maintenant je peux participer au championnat de la phonétique ! » ;

1. Le marathi est la langue régionale du Maharashtra.

« Je pense que mon ‘u’ c’est mieux mais je dois encore m’améliorer » ; « Je pensais que je ne pourrais jamais bien prononcer, c’était toujours décourageant. D’abord je ne savais pas où était le problème. Maintenant c’est mieux » ; « On bougeait en classe, j’adorais ça ! Normalement dans les cours, on est toujours assis, immobile pendant des heures. Je déteste ça ! ».

5.3 Imaginer pour créer

Comme ces témoignages nous le montrent, la place de l’imagination a été salutaire. « On devait créer, imaginer la mise en scène avec très peu d’éléments ; c’était un défi mais très intéressant » ; « Nous avons joué l’épisode du ruban volé [2]. Moi et mes amis on a réussi à créer des choses formidables. Après cette activité, j’ai commencé à aimer Rousseau ! » ; « J’ai remarqué que l’imagination existe, mais nous ne l’utilisons que rarement ! Nous avons créé des choses si amusantes, je suis plus confiante maintenant » ; « C’est la première fois que j’entends ma propre voix en classe ! » ; « On s’amuse, on rit » ; « Je “vis” en classe / pas de monotonie ».

L’imagination pousse l’apprenant à s’investir activement, à se retrouver au centre de l’apprentissage.

Qu’est-ce que ce cours a apporté aux étudiants ? La joie, la créativité, le plaisir d’apprendre différemment et la confiance sont les éléments clés qui ressortent des témoignages. Globalement, la réception de l’approche corporelle a été très favorablement reçue. 98 % de la classe a avoué n’avoir jamais utilisé le corps dans l’apprentissage, et toute la classe trouvait l’approche efficace et intéressante. Elle a conduit vers un meilleur apprentissage et la réalisation de nos objectifs comme on le verra dans les paragraphes qui suivent.

6 Du corps négligé au corps retrouvé : des compétences améliorées

Cette démarche a eu un impact positif sur plusieurs plans. L’inhibition vis-à-vis de la littérature a été vaincue et la surcharge d’efforts relativement allégée. La difficulté du texte et des réalités qu’il exprime a été aplanie par une représentation théâtrale qui produisait du vécu. Cette démarche est à rapprocher de la danse indienne traditionnelle qui invite à prendre conscience de chaque partie du corps. Psychologiquement, l’ambiance du cours donnait à l’apprenant la possibilité de mieux se découvrir, le côté affectif créant un terrain propice à l’acquisition.

L’extériorisation par la lecture à haute voix ainsi que l’échauffement corporel avaient pour objectif de libérer la parole et d’améliorer la confiance en soi. Les plus timides se détendaient et les plus faibles se sentaient à l’aise. Cette pédagogie ouvrait la voie à l’imagination, à la création et surtout déclenchait le rire, ce qui transforma radicalement l’ambiance du cours. L’apprenant devenait l’acteur principal de son apprentissage et une solidarité s’installait au sein du groupe, contribuant à créer une classe solidaire et harmonieuse.

2. Il s’agit de l’épisode des *Confessions*, dans lequel Rousseau vole un ruban et accuse à tort Marion.

Il n'était pas demandé aux apprenants d'interpréter un texte comme dans le cas de comédiens mais seulement de se livrer à un jeu. Comme le souligne Pierra (2006 : 53) : « Le naturel et la fraîcheur qui découlent de cette amorce du travail apprennent à ne pas jouer le sens du texte mais à être joué par lui, en lui donnant du corps et de la voix, c'est-à-dire en vivant l'expérience de la relation avec le texte et avec l'autre sans le moindre surjeu. » Cette expérience a permis aux apprenants une implication corporelle qui se superposait au texte littéraire offrant une nouvelle façon de se l'approprier.

La correction, notamment phonétique, n'empêche pas le plaisir de l'apprentissage. En réalité l'erreur, loin d'être sanctionnée, devient source de rire et de divertissement.

L'éveil corporel a servi à développer les compétences auditives, d'éduquer l'oreille à la sonorité de la langue française, de prendre conscience des interférences entre les langues en question (l'anglais et les langues de la maison). Les apprenants ont gagné en acuité auditive et une sensibilisation aux faits suprasegmentaux s'est réalisée.

Faire appel au corps au service de l'apprentissage, c'est enrichir et renforcer la place des émotions, de l'imagination, du plaisir et de la mémoire. Mais ce n'est pas simple car il s'agit de bousculer les habitus d'apprentissage. Trois dimensions se sont réconciliées dans cette approche : la dimension corporelle, la dimension émotionnelle et la dimension relationnelle, réunissant l'apprentissage, le plaisir et le corps. Ces résultats mettent en valeur le « paradigme de la *reliance* » (Aden, Grimshaw et Penz, 2010), qui souligne les connexions entre langues, neurosciences cognitives, échange entre les cultures et l'environnement – une interdépendance entre plusieurs éléments dans un monde complexe et dynamique.

Si l'appréciation de la littérature et le progrès phonétique étaient les objectifs principaux, des compétences transversales comme la créativité, la collaboration avec les paires, l'ouverture à l'autre, l'auto-évaluation, l'évaluation par les paires ont également été développées.

L'approche corporelle a délié les langues et a conduit l'apprenant dans une zone où il ne se sentait ni jugé, ni surveillé, ni sanctionné mais se consacrait à l'apprentissage pour le plaisir d'apprendre. Le travail sur le corps sollicitait l'imaginaire, amenant l'apprenant à être plus présent en classe. Le corps devenait objet et moyen d'acquisition et offrait une entrée en langue par le plaisir.

Nous pouvons aussi dire que le corps démocratise l'apprentissage. La dimension affective a permis aux plus timides de s'exprimer comme les autres, de faire partir du groupe, d'interagir, de coopérer. Cette démarche a permis à l'enseignant de construire la confiance et le confort nécessaires chez l'apprenant, propice à l'expression authentique de chacun. En un mot d'aller vers une pédagogie innovante et porteuse de bons résultats. Le rôle médiateur et « remédiateur » du corps fut amplement mis en évidence.

Remarques conclusives

Dans le contexte indien du FLE, la tradition pédagogique livresque qui domine, la lourdeur du cursus et le nombre croissant des effectifs – obligeant une disposition linéaire de la salle de classe – rendent souvent caduques les tentatives d'innovation. « Sortir de sa place » représente d'abord un défi physique avant d'être un défi pédagogique. Pourtant il est important, voire indispensable, de réfléchir aux manières d'intégrer le corps de façon à passer de la posture statique de l'apprentissage à une posture active, dynamique. La démarche que nous avons mise en place a permis d'instaurer un lien affectif entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage. Par l'utilisation différente de l'espace dont nous disposions, une nouvelle esthétique de la salle de classe s'est créée. L'apprenant a appris à porter un regard autre sur son apprentissage, en se découvrant à nouveau. Des seuls livres, à l'écrit, cet espace s'est transformé en espace d'action, de coopération, de découverte de soi par le corps. Sur le plan cognitif, cette démarche a permis de mieux appréhender la langue. Sur le plan social, l'apprenant a réussi à s'intégrer au sein du groupe dans un esprit de coopération et de cohésion. S'ouvrir corporellement a permis d'aller du sens vers la forme, d'aiguiser les compétences lexicales, phonologiques, kinésiques. L'intérêt de cette démarche relève de sa spécificité : elle part de ce qu'est l'apprenant. Elle met l'apprenant au centre de l'apprentissage parce qu'elle prend en compte ce qu'il est, ce qu'il sait et l'acteur social qu'il est.

Il convient d'intégrer la praxis du corps dans la formation des enseignants, d'insister sur le corps comme objet didactique dans l'enseignement-apprentissage et de le replacer au centre de tout apprentissage notamment en Inde. Pujade-Renaud (1983) nous rappelle que « l'usage du corps en classe s'apprend et se travaille ». Certes, ce n'est ni facile ni spontané, mais réellement possible.

Bibliographie

ADEN, J. (2013), « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. », *Langages*, 4/192, p. 101-110.

ADEN, J., GRIMSHAW, T. et PENZ, H. (dir.) (2010), *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité. Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, Bruxelles, Peter Lang, 360 p.

BILLIERES, M. (2002), « Le corps en phonétique corrective », *in* Renard (éd.), *Apprentissage d'une langue étrangère seconde. La phonétique verbo-tonale*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 37-70.

BOSWELL, B. B. et MENTZER, M. (1995), « Integrating poetry and movement for children with learning and/or behavioral disabilities », *Intervention in School & Clinic*, *31*(2), 108.

BROOK, P. (1995), « Le théâtre, un outil fantastique pour l'éducation », *Cahiers pédagogiques*, 337, p.18-19.

CARE, J.-M. (1999), « Apprendre les langues étrangères autrement », propos recueillis par Jacques Pêcheur, *Le Français dans le monde*, 302, p. 48-49.

CORMANSKI, A. (2015), « Oser le corps », *Voix plurielles*, 12/1, p. 318-326.

ERICKSON, K., HILLMAN, C. et KRAMER, A. (2015), « Physical activity, brain and cognition », *Current Opinion in Behavioural Sciences*, 4, p. 27-32.

GUBERINA, P. (1965), « La méthode audio-visuelle structuro-globale », *Revue de phonétique appliquée*, n° 1, Mons.

JENSEN, E. (2005), *Teaching With the Brain in Mind*, Alexandria, VA : Association For Supervision and Curriculum Development, 202 p.

PEREGOY, S. et BOYLE, O. (2009), *Reading, Writing and Learning in ESL*, Boston, Pearson, 480 p.

PIERRA, G. (2006), *Le corps, la voix, le texte*, Paris, L'Harmattan, 241 p.

PIERRA, G. (2011), « Pratiques théâtrales en FLE : spécificités d'une recherche action en didactique », *Synergies Chine*, n° 6, p. 105-114.

PUJADE-RENAUD, C. (1983), *Le corps de l'enseignant dans la classe*, Paris, ESF, 150 p.

VARELA, F., THOMSON, E. et ROSCH, E. (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil, 377 p.

VINCENT, J.-D. (1990), *The Biology of Emotions*, Cambridge, Mass., Basil Blackwell, 256 p.