

ENGAGER LES CORPORÉITÉS DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES-CULTURES

Ana **CASTELO GARRIDO**

INSPE de Créteil, UPEC, Université Paris Est

orcid.org/0000-0002-6999-9444

Maîtresse de conférence en Sciences du langage, didactique des langues à l'INSPE de Créteil, UPEC Université Paris Est. Chercheuse associée du Collectif de Recherche en Enseignement des Arts (CRÉAgir), sa recherche porte sur la transformation du praticien-chercheur en artiste-pédagogue. Elle s'intéresse à la recherche-crédation et à la recherche participative en collaboration avec les milieux artistiques, éducatifs et culturels.

Associate Professor in Language Sciences, language didactics at the INSPE of Créteil, UPEC, Université Paris Est. An associate researcher of the Collectif de Recherche en Enseignement des Arts (CRÉAgir), her research focuses on a transformation of the researcher-practitioner into an artist-pedagogue. She is interested in research-creation and participatory research in collaboration with the artistic, educational and cultural communities.

Résumé

Dans la continuité des travaux ancrés dans le paradigme de l'énaction de Varela (1993), basés sur une approche incorporée des langues (Aden, 2008, Aden et Eschenauer, 2014), cet article présente l'analyse du processus de transformation d'une praticienne chercheuse en artiste-pédagogue. Comment sa double pratique en art et en enseignement des langues fait-elle émerger une pédagogie artistique qui favorise l'expérience sensible, la relation pédagogique et l'incorporation des langues-cultures? L'étude propose des pistes de réflexion sur les (trans)formations des gestes professionnels enseignants par la danse contemporaine et le théâtre sensoriel, ainsi qu'un modèle méthodologique pour l'application des recherches phénoménologiques en éducation.

Mots-clés: pédagogie artistique énactive, expérience sensible, relation pédagogique, gestes professionnels, réflexivité

Abstract

Following on from work rooted in Varela's enaction paradigm (1993), based on an enactive, embodied approach to languages (Aden, 2008, Aden and Eschenauer, 2014), this article analyses the transformation process of a researcher-practitioner into an artist-pedagogue. How does her practice in both art and language teaching lead to the emergence of an arts-based pedagogy that emphasises sensory experience, the teacher-student relationship and the embodiment of language-cultures? The study offers food for thought on the (trans)formation of professional teaching gestures through contemporary dance and sensory theatre, as well as a methodological model for the application of phenomenological research in education.

Keywords: artistic enactive pedagogy, sensory experience, pedagogical relationships, professional gestures, reflexivity

Introduction

Cet article présente une recherche expérientielle en première personne qui a mis «la didactique des langues-cultures à l'épreuve d'une pédagogie artistique énaactive» (Castelo, 2023). Menée à l'Université de Lille SHS avec un groupe de Master en Sciences de l'Éducation et de la formation (2018-2019), l'étude dévoile la manière dont j'ai transformé mon agir d'enseignante des langues-cultures et mes gestes professionnels grâce à ma pratique en danse contemporaine et en théâtre sensoriel. C'est dans le cadre de ma recherche doctorale (Castelo, 2023) que j'ai analysé le processus et la nature des transformations de la praticienne chercheuse que je suis en artiste-pédagogue. Comment ma double pratique en art et en enseignement des langues a-t-elle fait émerger une pédagogie artistique énaactive qui favorise l'expérience sensible, la relation pédagogique et l'incorporation des langues-cultures? Et de quelles manières mes nouveaux gestes professionnels ont-ils émergé, me permettant d'engager non seulement ma corporéité, mais aussi celle des apprenants? Afin de comprendre la manière dont de nouveaux gestes professionnels inspirés de la danse ont émergé en situation d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture, je m'appuierai ici sur l'expérience vécue lors de la 4^e séance de l'année avec les étudiantes et étudiants du Master en Sciences de l'Éducation et de la formation.

1. Cadre théorique, épistémologique et méthodologique

Cette recherche qualitative transdisciplinaire s'inscrit dans la continuité des travaux du collectif CREAgir (dirigé par Sylvie Morais) et des spécialistes en didactique des langues-cultures qui, en s'ancrant dans le paradigme de Francisco Varela, proposent un apprentissage des langues par les pratiques artistiques (Aden 2008, 2012, 2013a; Eschenauer, 2014; Pavlovskaya, 2021; Potapushkina-Delfosse 2014; Soullaine, 2016; Voise, 2018) et performatives (Eschenauer, 2017). Elles mettent en évidence l'importance du rôle du corps, des émotions (Aden, 2008), de l'expérience esthétique, de l'empathie et du *translangager* (Aden, 2013b) ou de la *translangageance* (Eschenauer, 2017) dans les apprentissages des langues.

C'est dans le vidéogramme *Né pour créer du sens* (1993) que Francisco Varela invite les éducateurs à inventer la manière d'impliquer «le corporel et l'émotionnel» dans les processus d'apprentissage. L'apprentissage, affirme Varela, «s'enracine lorsque le corporel et l'émotionnel sont impliqués» (Trocmé-Fabre, 1999, p. 209). Dans le cas

contraire, l'apprentissage resterait superficiel et passerait vite à une espèce de classement, d'oubli ou d'abstraction. Ajoutons à cela que la connaissance est incorporée, *embodied cognition* (Varela et al., 1993). Elle «dépend d'un monde inséparable de nos corps, de notre langage et de notre histoire culturelle – bref, de notre corporéité» (Varela et al., p. 210). C'est pourquoi il est nécessaire de s'intéresser à l'engagement du corps pour enseigner et apprendre comme le rappellent Duval et al. (2022), notamment pour incorporer les langues-cultures.

Dans cette perspective énaactive et tout en m'appuyant sur la notion d'expérience sensible (Dewey, 2010; Morais, 2021) et continue du pédagogue John Dewey (2022), j'ai cherché à créer des situations d'enseignement-apprentissage qui engageaient les corporéités des apprenants et apprenants. Rappelons que la corporéité, suivant Merleau-Ponty, englobe «à la fois le corps en tant que structure vécue, expérientielle, et le corps en tant que contexte ou milieu des mécanismes cognitifs» (Varela et al., 1993, p. 388-389). C'est cette corporéité (du corps comme expérience vécue et mécanismes cognitifs) qui est au cœur de la pédagogie *énaactive sensorielle et poétique* (Castelo, 2023) que j'explore dans cette étude.

De même, pour mieux comprendre mon agir d'enseignante, l'engagement de ma corporéité et celle des apprenants, je me suis tournée vers les travaux d'Hélène Duval (2016) sur les gestes professionnels des enseignants de danse et de Nicole Harbonnier-Topin (2009) sur l'analyse de l'activité (professeur-élève) autour de la proposition dansée. Harbonnier-Topin (2009) déploie un éventail de «différents *faire*» pour décrire les interactions (professeur-élève): «le dire», «le faire», «faire avec», «dire quoi faire», «dire comment faire», «voir faire», «accompagner le faire par le dire» ou «observer le faire», entre autres. Elle catégorise trois activités d'écho-résonance¹: «faire avec», «faire après», «regarder sans faire» (Harbonnier-Topin, 2009, p. 187). Duval (2016) s'appuie sur les travaux de Jorro (1998, 2002) et sur le modèle théorique de Bucheton (2009) pour «nommer, décrire et étayer les liens entre le *dire* et le *faire* de l'enseignant de danse» (Duval, 2016, p. 4). Ces

1 Harbonnier-Topin identifie un phénomène «d'écho-résonance» qui permet «un accès direct et rapide au processus-même du mouvement» (Harbonnier-Topin, 2009, p. 4). Elle associe les termes «écho et résonance» empruntés à deux champs théoriques différents. D'une part, «l'observation et le faire en écho» qui s'inspire du concept «d'échoisation» de Cosnier (1998) «pour nommer les échanges interactifs de type mimique entre le bébé et l'adulte»; et d'autre part, «l'observation et le mécanisme de résonance» qui s'inspire des travaux en neurosciences de Rizzolatti, Fogassi et Gallese (2001) sur les neurones miroirs.

travaux m'ont permis de nommer mon agir d'enseignante et de mieux comprendre mon accompagnement lors des nouvelles démarches pour enseigner-apprendre les langues-cultures.

(Trans)former mon agir d'enseignante par une pédagogie artistique énaactive me semblait donc important pour la relation pédagogique en classe, mais aussi pour créer les conditions qui favoriseraient des expériences sensibles continues et permettraient de mieux accompagner les chemins d'apprentissage et de transformation chez les apprenants. Il s'agit bien d'une posture réflexive (Schön, 1994) où l'enseignante « se prend pour objet de sa réflexion » dans le but de comprendre et « d'apprendre de l'expérience, de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et les actions à venir » (Perrenoud, 2001, p. 42-43). C'est ce que Perrenoud propose lorsqu'il insiste sur la pertinence de :

se demander sur quels savoirs s'appuie la réflexion dans l'action et de souligner qu'une partie de ces savoirs ne sont pas scientifiques, ni même savants, qu'ils sont souvent implicites, tacites, « cachés dans l'agir ». Ils sont « professionnels » au sens où ils sous-tendent l'exercice du métier, mais ils ne sont pas nécessairement partagés ou verbalisés au sein de la profession. Il s'agit de ce qu'on appelle aujourd'hui des savoirs d'expérience. Ils résultent de la réflexion sur l'action, autre moment de la pensée des praticiens analysé par Schön, qui survient dans l'après-coup. (Perrenoud, 2001, p. 42)

Pour comprendre, incorporer et déployer ces savoirs de l'expérience qui émergent par une approche sensorielle et poétique, une recherche en première personne s'est avérée incontournable. Je me suis donc rapprochée des méthodologies de recherche en première personne (Depraz et al., 2011) en me formant à la technique de l'entretien d'explicitation (EDE) et à l'auto-explicitation (Vermersch, 1996, 2007). Puis, je me suis tournée vers une approche phénoménologique des gestes professionnels enseignants dans laquelle je m'inscris (Bucheton et Jorro, 2009; Maître de Pembroke, 2015).

Ma posture épistémologique est en première personne, car je prends en compte ma subjectivité (première personne). Suivant Vermersch (2012), j'ai croisé deux points de vue méthodologiquement : un point de vue « radicalement en première personne », car je suis la chercheuse dans cette étude et je recueille mon expérience vécue en tant qu'enseignante, et un point de vue « en deuxième personne »

(p. 81), car je recueille les expériences vécues des étudiants, lesquels ne sont plus de la première personne pour la chercheuse. Mon cheminement méthodologique s'ancre ainsi dans une approche phénoménologique scientifique à la façon d'Amedeo Giorgi (1997) et de Max Van Manen (2003), mais surtout dans une pratique phénoménologique concrète comme le proposent Depraz et al. (2011).

2. Présentation de l'étude

Un dispositif en forme d'ateliers d'exploration – créés dans leur dimension heuristique par une *approche énaactive, sensorielle et poétique*, où on ne sait pas à l'avance ce qui va se passer – a été proposé à un groupe de Master en Sciences de l'Éducation et de la formation (2018-2019). Le terme atelier est utilisé ici pour distinguer ce dispositif d'un cours traditionnel de langue espagnole, où le déroulement tracé de la séquence d'apprentissage ne permet pas de prendre en compte cette dimension heuristique. Ce dispositif a été mis en œuvre en présentiel durant les 36 h de TD des étudiants (18 séances à l'année, 9 par semestre). Je présente ici l'expérience de la 4^e séance (vécue le 22/10/18), où j'ai créé une situation d'enseignement-apprentissage à partir d'un conte de l'écrivain colombien Gabriel García Márquez. J'ai intitulé cet atelier *Le jeu poétique. La luz es como el agua*, car « ce que le langage poétique opère au moyen des images est un jeu » (Huizinga, 1951, p. 189); et « un jeu dépourvu d'expression verbale prend une forme poétique » (Huizinga, 1951, p. 37).

Les résultats sont issus de différents modes de recueil et de traitement de données :

1. Les narrations visuelles² de la 4^e séance.
2. Mon expérience subjective d'enseignante. Après la 4^e séance, j'ai auto-explicité (AE) trois moments le 6/12/2018. Mes AE présentent une posture d'explicitation en troisième personne (l'enseignante) de mon vécu en première personne, comme le préconise Vermersch (2012) (voir Tableau 1).
3. L'expérience subjective de l'étudiante Lola recueillie au moyen de l'entretien d'explicitation (EDE) mené le 12/02/2019. À partir du verbatim de l'EDE, j'ai créé un récit phénoménologique (Paillé et Mucchielli, 2016; Manen, 2003; Morais, 2012), validé par l'étudiante, qui trace son expérience vécue en première personne (voir Tableau 1).
4. Un extrait du carnet personnel (journal de bord) de l'étudiante Lola (voir Figure 1).

2 Un formulaire de consentement éclairé a été signé par les participants à l'étude.

Pour traiter les données de ma recherche doctorale, j'ai procédé tout d'abord à une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) à partir de mes 40 AE et des récits phénoménologiques de six étudiantes et d'un étudiant. À la lumière des travaux de Trocmé-Fabre (1999, 2013) – qui prône une pédagogie au cœur du *vivant*, c'est-à-dire qui nous relie dans une relation sensible envers soi-même, l'autre et l'environnement –, j'ai fait émerger des thématiques sous forme des *verbes du vivant* pour énoncer mes nouveaux gestes professionnels constitués de « nombreuses couches identitaires, intersubjectives et cognitives » (Maitre de Pembroke, 2016, p. 339). Quatre verbes ont été retenus (*percevoir, accompagner par et avec le corps, créer et partager*). Puis, dans le « prolongement naturel des récits phénoménologiques » (Paillé et Mucchielli, p.187-188), j'ai procédé à une analyse finale en mode d'écriture sous le geste de l'épochè³ faisant émerger quatre thématiques. Je présenterai ici la deuxième, *accompagner l'expression par et avec le corps*, m'appuyant seulement sur les données de la 4^e séance.

3 Le geste de l'épochè se déploie selon trois phases « suspension, conversion de l'attention, lâcher-prise ou d'accueil » (Depraz et al., 2011, p. 48).

Tableau 1

Accompagner l'expression par et avec le corps

Je commence à guider des marches dans l'espace. On se met à l'écoute de nos corps. On marche. On s'arrête. [...] Je donne des consignes en fonction de ce que je vois. Je sens la timidité des étudiants pour investir l'espace de la salle de cours. Leurs corps me parlent. [...] Nos corps deviennent des « espaces expressifs », comme le rappelle Michel Bernard (1976, p. 51) suivant Merleau-Ponty. La proposition fait rire les étudiants. Ils se suivent. Nous sommes ensemble en mouvement. Je suis attentive aux transformations qui s'opèrent dans leurs corps. Je les vois se sourire, traverser l'espace, se croiser, occuper les espaces vides. Je continue à guider. [...] J'accompagne les étudiants par l'action et la parole : par « le dire » et le « faire avec » (Duval, 2016 ; Harbonnier-Topin, 2009). Tout en marchant avec eux et entre eux, je leur parle en espagnol. [...] Je sens qu'on commence à occuper l'espace de la salle de cours, à dessiner des trajectoires avec nos traversées. Par la marche, nous faisons une première expérience corporelle de la spatialité [...]. Nous sommes tous présents, dans une attention ouverte envers soi-même, les autres et l'environnement. [...] On se met à l'écoute du groupe [...]. On devient un corps-orchestre qui joue ensemble. [...]

À ce moment-là, je les invite à laisser venir ou à imaginer une situation de jeu. J'anticipe le jeu du conte *La luz es como el agua* de García Márquez. Je souhaite les relier à eux-mêmes et les faire entrer dans un univers plus personnel, vécu, vu ou imaginé. [...] J'ouvre un éventail de possibilités pour qu'ils puissent choisir et recréer sensoriellement un instant de jeu, son essence. Je pense à Merleau-Ponty quand il parle de l'essence d'une expérience. Je cherche à les faire passer par « la transparence de l'imaginaire » (Merleau-Ponty, 1964, p. 147-148) pour que le sens du conte passe d'abord par le corps comme écrit Dufrenne (1953, p. 428). [...] Je guide. Je suis attentive à mon corps et à leurs corps. Par leur démarche et leurs mouvements, je vois que les étudiants entrent dans un autre état de corps.

Je me rends compte que, pour les aider à créer ces univers, je m'appuie sur ma pratique en danse. Je suis avec eux. Je marche entre eux. Je les vois faire et je fais avec eux. J'anticipe les univers qu'ils pourraient imaginer. Je commence à regarder l'espace autrement. Mes phrases suivent le rythme de mes pas et je pose un regard différent. J'imagine des espaces dans lesquels je rentre par ma démarche. Je ne savais pas cela. Je le découvre maintenant. Je parle d'un parc et je vois la nature. Je sais que je marche dans la salle de cours, tout en regardant mes étudiants, mais c'est comme si j'entrais dans ce parc. Je parle d'une rue et j'ai l'impression d'être dans ces espaces-là, de les voir, de les sentir. *Je crée pour eux, mais je suis en train de créer pour moi en*

3. L'analyse en mode d'écriture sous le geste de l'épochè

Une écriture « sous épochè » serait donc une écriture attentive à ménager la qualité intuitive constante de chacun de ses énoncés, une écriture qui ne se déploierait qu'à mesure que l'expérience elle-même prend sens, une écriture toujours prudente à l'égard de la moindre construction non-contrôlée. (Depraz 1999, p. 31)

Mon analyse déploie une écriture phénoménologique, c'est-à-dire une « *écriture de l'expérience* » (Depraz 1999, p. 174) sous « le geste de l'épochè » mettant en pratique une *suspension* suivie d'une *réduction*. Grâce à cette analyse, j'ai pu décrire et comprendre la structure phénoménologique d'une pédagogie artistique éactive des langues-cultures, mais aussi prendre conscience, sur ce chemin de transformation, que je suis entrée dans une « dynamique de biographie » (Morais, 2022) phénoménologique.

Le tableau ci-dessous présente des extraits de l'analyse en mode d'écriture (en première personne), des extraits de mes AE (l'enseignante) et du récit phénoménologique de l'étudiante Lola :

même temps que je le dis et que je le fais. Je ne le savais pas. Je suis surprise! C'est moi aussi qui entre dans ces univers-là. Je vois que leurs états de corps se transforment. Je savais que mon regard se transformait aussi. Et là, je vois que mon corps entre entièrement dans les différents paysages que je décris. [...]

Mon attention est centrée sur mes étudiants pour bien les accompagner. Cependant, je découvre maintenant que je suis en contact sensoriel avec des instants recréés à travers les gestes, les regards et « le prolongement de nos corps » (Merleau-Ponty, 1964, p. 82) en mouvement. [...] C'est comme si je pouvais sentir ce « tissu de l'expérience » ou « cette chair » dont parle Merleau-Ponty (1964, p. 148). Mon corps devient « sentant sensible » (Bernard, 1976, p. 53). Nous sommes là avec un état de présence ancrée, mais chacun habite son espace imaginaire. Et je vois là que je suis complètement transformée dans mon agir d'enseignante. Ces phrases et cet éveil de la sensorialité, je le fais par la danse et les techniques de l'explicitation. C'est là qu'elles ont émergées!

Je vois que je relie l'explicitation et la danse. C'est nouveau pour moi. À chaque pas que je fais, je sens l'ancrage de mon corps et je laisse venir ces phrases. Je déploie un accompagnement sensoriel comme je ne l'ai jamais fait auparavant. Je marche entre eux. Je guide par mon corps et avec mon corps. J'accompagne par des phrases qui viennent des techniques de l'explicitation. Je suis étonnée au moment même où je le fais. Je me laisse porter par mon corps, ma démarche et mes phrases. Elles vont ensemble. C'est comme si mon corps connaissait le chemin. J'accompagne comme si je sais le faire alors que c'est la première fois que je fais. Et je comprends que je sais faire quand je suis en train de le faire ou plutôt parce que je le revis sous le geste de l'époché. C'est un nouvel agir d'enseignante. Je suis entrée avec mes étudiants dans d'autres univers que j'ai créés avec eux, en voyant leur corps marcher et entrer dans leurs imaginaires. J'ai donné des consignes et j'ai recréé des univers dans lesquels j'entraçais aussi. Ou plutôt, c'est parce que mon corps entrait dans ces univers que je les découvrais et je pouvais les recréer par « le dire » et le « faire avec » tout en éveillant la sensorialité. Et c'est là que les techniques de l'explicitation ont émergé!

Je prends conscience de ce nouvel agir, *accompagner par et avec le corps*, et je comprends que c'est parce que la démarche artistique était énaïve que ma connaissance incorporée a émergé. J'ai vécu un couplage sensori-moteur qui a fait émerger mon expérience – *ma praxis* – (Maturana et Varela, 1994, p. 235). La danse et les techniques de l'explicitation se sont reliées et m'ont permis d'*accompagner* les étudiants *par et avec mon corps*, mais aussi de vivre avec eux une expérience sensible intersubjective où il n'y avait plus de « corporéité simple », mais une « intercorporéité » comme l'affirme Michel Bernard (1976, p. 53) à la suite de Merleau-Ponty. [...]

Cette exploration sensorielle favorise l'écoute individuelle et collective permettant de s'immerger dans le tissu sensible de chacun pour partager – par le langage du corps – des instants de jeux. Car seul le langage gestuel peut permettre de saisir « la haute puissance expressive » (Jousse, 2008, p. 700) de ces instants *poétiques*. [...]

Le corps sensible était éveillé et, par la marche, j'ai accompagné « l'entrée dans l'oralité de la langue » (Aden et al., 2019) et dans la mise en récit d'une expérience vécue ou imaginée. J'ai distribué les fragments du conte et comme l'explique l'étudiante Lola, nous les avons lus ensemble en voix haute :

Lola : Je me vois. Je marche dans la salle. J'essaye de caser les cercles parce qu'on a souvent tendance à tourner en rond. J'essaye de traverser, de croiser d'autres gens, parce que j'aime. J'aime quand c'est collectif. Je me sens bien dans ce collectif, du coup, enfin quand je dis dans ce collectif c'est avec ces personnes, et de ce fait je vais à la rencontre de tout le monde, enfin j'essaye. J'aime bien ! Je me vois. Je les entends lire et je lis. On s'arrête parfois. Je m'entends. Ça fait comme une harmonie. On commence tous différemment. On a tous des voix différentes, des accents différents, des manières de parler différentes, mais on s'harmonise, j'ai l'impression. Au départ, ça commence un peu comme quelque chose de désorganisé et à la fin j'ai l'impression qu'on prend presque le même rythme. [...] Je trouve qu'on est tous ensemble. L'ambiance est assez vivante et assez joyeuse parce qu'on se regarde et on se sourit. Il y a de regards complices. On se suit parfois [rires]. Je ne sens pas de sentiment négatif [...] il n'y a pas de timidité et du coup, on le fait tous. Je pense, en tout cas je sens que tout le monde a envie de le faire quoi, du coup, je dirais plutôt une atmosphère joyeuse et harmonieuse. (Lola, 2^e moment explicité, l. 122-138)

[...] Peu à peu, je me suis approchée de certains étudiants pour « faire avec eux », les soutenir, les aider à prononcer et à comprendre le sens des mots ou de phrases (5^e AE, extrait ci-dessous) :

L'enseignante : s'approche d'une étudiante en marchant. Elle continue à marcher au rythme de l'étudiante. Elles marchent à deux. Elle lit la phrase de l'étudiante pour l'accompagner avec la prononciation. C'est Ève, l'enseignante est attentive au regard d'Ève. Elles s'écoutent, elles marchent ensemble. L'enseignante s'approche lentement en faisant attention, quand elle s'approche, de ne pas entrer dans l'espace de l'étudiante. Elle lui parle. [...] L'enseignante fait un geste et lui demande si elle peut lire sa phrase. Elle regarde le fragment d'Ève. Ève tient le fragment, elles sont à deux, elles marchent ensemble. Il y a une belle harmonie. L'enseignante sent une joie chez Ève, une joie d'être guidée, accompagnée, une joie comme une surprise, un regard brillant. L'enseignante lit son fragment et Ève le lit après. Il y a un temps à deux de prononciation, d'échange, de marche. L'enseignante est contente de ce qui se passe dans le groupe. Elle est là avec Ève, mais elle est avec le groupe. (5^e AE de l'enseignante, l. 357-368)

À ce moment-là, des comportements en résonance et en imitation se sont synchronisés entre les étudiants et moi-même : lorsque j'ai commencé à aider individuellement, ils se sont mis à s'entraider. Il y a eu un phénomène d'« écho-résonance », c'est-à-dire une

« synchronisation du faire avec le professeur » (Harbonnier-Topin, 2009, p. 186), comme en témoignent les narrations visuelles, le récit de l'étudiante Lola et mon auto-explicitation :

Lola : Quand on a les textes en individuel, parfois il y a des mots qu'on ne comprend pas, donc du coup, on va se les demander les uns aux autres avec les autres s'ils savent ce que ça veut dire ça ou ça ou on vous demande à vous, mais on essaye de s'entraider. (Lola, 2^e moment explicité, l. 148-151)

L'enseignante : Elle entend ses étudiants s'entraider tout en marchant dans l'espace (l. 376-377). Elle les entend parler en espagnol entre eux. Ils se posent des questions entre eux sur certains mots de leurs fragments qu'ils n'ont pas compris. L'enseignante est contente de voir cela. Ils s'entraident, tous, les uns les autres. Ils sont tous dans l'espace et ils s'aident tous. Il y a une belle atmosphère. Ensuite, l'enseignante propose de marcher rapidement et de prendre une place là où ils le souhaitent pour découvrir ensemble le conte de García Márquez. (5^e AE de l'enseignante, l. 386-391)

Je peux affirmer qu'à partir de cette activité, les dynamiques d'accompagnement se sont déployées progressivement entre les étudiants. *Une relation de groupe s'est créée.* Ils se sont entraîdés et encouragés tout au long de l'année comme en témoignent leurs récits phénoménologiques.

Ensuite, dispersés dans l'espace, un par un, nous avons lu les fragments du conte dans l'ordre chronologique et nous avons reconstitué le sens. La démarche a éveillé une littéracie émotionnelle chez les étudiants. Ils sont entrés en empathie entre eux et avec les personnages de fiction. Ils ont exprimé leurs émotions, comme on peut l'observer dans les extraits du récit de Lola :

Lola : C'est beau ! Moi, j'aime bien. Je n'ai jamais fait ça de ma vie. Et le fait d'avoir après le sens du texte et pour le coup la poésie aussi, [...] j'ai l'impression, quand on a réussi à remettre les morceaux les uns à côté des autres, qu'on a compris la poésie du truc. Après, moi, ça m'a fait Ça a produit des images dans ma tête ! Ça a produit, ça a stimulé mon imagination visuelle ! (Lola, 2^e moment explicité, l. 160-165).

C'est un moment où tout le monde peut donner, peut dire ce qu'il a compris du texte et au fur et à mesure que chacun intervient, ça devient plus clair. En plus du texte, c'est que parfois les formules dans le texte peuvent être compliquées à saisir l'ambiance de l'histoire et en fait plus on en parle, plus l'ambiance de l'histoire me parle. Je vois, je m'ima..., enfin, je ne vais pas dire que je m'imagine, mais je vois le jeu. La notion de jeu dans ce qui est dit. Ce n'est pas seulement la poésie du texte aussi, c'est, enfin, c'est vraiment le sentiment des protagonistes dans l'histoire où il y a vraiment un sentiment de jeu. Oui, je vois les enfants tout casser chez eux pour [rires] servir leur jeu de pirates et de bateau de navigation. Je les vois faire. Je les vois dans l'appart. Je les vois à travers passer de pièce en pièce, je les vois. Ça bouge, je dirais. C'est une image en couleur avec des zones éclairées, de zones sombres parce que du coup c'est logique, en fait c'est logique, c'est logique parce que c'est comme ça que je le vois, et c'est ça qui bouge. C'est qu'en fonction des lumières qui sont éclairantes ou cassées ou bah ... du coup il y a des zones sombres, de zones éclairées, ça avance dans les pièces. Oui, c'est comme ça ! (Lola, 2^e moment explicité, l.178-191)

[...] En fin de séance, j'ai proposé pour la première fois un accompagnement avec les techniques de l'explicitation pour les relier à eux et au début de la séance. Les étudiants se sont exprimé à l'écrit ou à l'oral. [...]

Ce temps pour soi en fin de séance a favorisé le rythme des écritures personnelles et l'expression en espagnol chez les étudiants. Ils étaient concentrés sur leurs écrits. L'atmosphère était paisible, décontractée et respectueuse. *J'ai senti chez eux le plaisir de s'exprimer en espagnol.* Par leurs regards et leurs pauses, je les voyais chercher les mots à l'intérieur d'eux et poursuivre leur écriture. Parfois à voix basse, ils demandaient quelques mots au groupe. Je les voyais rire, se sourire et écrire. Je les accompagnais dans la distance ou de plus près en fonction du besoin que je percevais. J'ai pris conscience à la fin de l'atelier de l'émergence de ce geste professionnel, *accompagner par mon corps et avec les techniques de l'explicitation*, et de l'impact positif chez les étudiants. Car ils ont revécu les situations de jeux vécues ou imaginées provoquant en eux le plaisir de les raconter à l'oral ou à l'écrit. [...]

Plus tard, j'ai été surprise lorsque j'ai découvert le carnet personnel de l'étudiante Lola. Elle s'est exprimée dans son carnet après avoir vécu l'expérience de la 4^e séance. Elle illustre le conte et j'ai observé dans ce dernier une permanence du mouvement en elle. Elle reproduit sur son dessin le mouvement qu'elle a vécu durant l'atelier qui est aussi celui de la métaphore de la lumière et de l'eau du conte de García Márquez. Ainsi « le support en papier du conte devient un bateau, qui se met en mouvement dans le dessin, c'est-à-dire l'incorporation sensorielle du texte » (Castelo, 2019). Le mouvement des explorations sensorielles énaactives se prolonge et émerge dans le geste graphique du dessin.

Lola : Et concrètement, la suite, il a fallu que je la travaille chez moi, sur le carnet encore une fois. Je me vois chez moi et de la même manière que tout à l'heure, je me mets en condition, posée et avec tout à proximité parce que j'ai besoin de feutres. J'ai tout mon matériel à côté de moi. Je le vois. J'ai ma table basse là, je suis sur mon canapé, tous mes feutres sont là, un peu sur les côtés, puis je me cale avec des coussins et je dessine. Je dessine le mouvement justement que j'ai vu en cours. Oui, comme des vagues, en fait, de lumière et avec le bateau qui navigue à travers ces vagues-là [gestes] et voilà. Je me suis fait plaisir en fait ! On peut dire ça ! Je me vois en train de dessiner. Je suis vraiment concentrée sur mon truc parce qu'en fait c'est vraiment très apaisant. Je me dis que j'essaye vraiment de garder le sens de ce que j'ai compris. C'est assez

simple ce que je fais sur le moment, mais je ne veux pas, je veux vraiment rester sur ce que j'ai compris, donc les lumières cassées, le bateau qui navigue sur la lumière. Après, je veux illustrer, en fait illustrer, disons que je ne veux pas faire un apart. Je n'ai pas illustré un apart qui est complètement [rires] dévasté par deux enfants parce que ça, c'est la réalité dans le texte. J'ai voulu vraiment rester sur l'aspect imagination des enfants et navigation d'un bateau sur des vagues de lumière. Et quand j'ai fini, je crois que j'en ai refait un autre. C'est difficile de s'arrêter! (Lola, 2^e moment explicité, l. 191-206, p. 184)

L'extrait de son carnet (voir Figure 1) et son explicitation montrent l'envie de l'étudiante de s'exprimer après les expériences sensibles d'apprentissage.

Par un état de corps¹ que je nomme de *verbalisation incarnée*, j'ai accompagné l'expression par et avec le corps des étudiants me permettant non seulement de percevoir la fluidité du langage chez eux, mais aussi de « capter cette force propulsive de l'expérience » (Dewey, 2022, p. 475) pour les encourager à s'exprimer en espagnol (à l'oral et à l'écrit) par le « translanguager » (Aden, 2012, 2013b) ou la « translanguageance » (Eschenauer, 2017; Aden, Eschenauer, 2020). Cela a été un moyen efficace pour favoriser des relations respectueuses et bienveillantes, accompagner la réflexivité (Deledalle, 1995, p. 60), l'autonomie (Freire, 2006) et vivre avec eux des expériences continues (Dewey, 1968, p. 80) sensibles qui ont traversé la salle de cours pour nous surprendre.

1 Pour définir la notion d'« état de corps » en danse, Harbonnier (2012) s'appuie sur un éclairage théorique « poético-philosophique », apporté par José Gil (2006), et « neurophysiologico-sensoriel », issu des réflexions d'Hubert Godart et des recherches en neurophysiologie de la perception d'Alain Berthoz qui soulignent « l'indissociabilité de la perception et de l'action ». Harbonnier explique que « les danseuses-interprètes, se rendent constamment disponibles aux différentes informations – en provenance du sujet comme de l'environnement – qui s'intègrent dans un réseau de boucles interactives entre émotion-attention-perception-action ». Pour la chercheuse, ces boucles seraient constitutives de la dynamique de l'état de corps et renverrait « à la création d'une dynamique relationnelle interne en lien avec l'environnement, dynamique qui favoriserait la persistance d'une plasticité corporelle permettant d'intégrer et de faire interagir les dimensions physiques, cognitives et émotionnelles de l'être humain » (Harbonnier, p. 52).

Figure 1

Le carnet de Lola : *La luz es como el agua*



L'analyse en mode d'écriture sous le geste de l'époché m'a permis de théoriser les savoirs pratiques dévoilés dans une perspective énaïve. C'est ainsi que des nouveaux gestes professionnels ont émergé et se sont développés progressivement donnant lieu à ce que j'ai appelé *des états de corps incarnés*. Soulignons que les situations d'enseignement-apprentissage sont devenues des ateliers dans lesquels je suis entrée dans un état de présence et de disponibilité envers moi-même, les autres et l'environnement (Trocmé-Fabre, 2013). C'est dans ces ateliers que mes

nouveaux gestes professionnels ont émergé dans « une boucle interactive entre émotion-attention-perception-action » (Harbonnier, 2012, p. 52) nourrie de mes expériences artistiques incorporées. Cette boucle, constitutive de la dynamique de l'état de corps, m'a permis non seulement d'entrer dans une dynamique relationnelle intérieur-extérieur, favorisant une « plasticité corporelle » (Harbonnier), mais aussi d'intégrer et de faire interagir les dimensions physiques, cognitives et émotionnelles.

3.1. Un état de corps de verbalisation incarnée

L'analyse du thème *Accompagner l'expression par et avec le corps* (voir Tableau 1) m'a permis d'identifier un état de corps de *verbalisation incarnée*. Grâce à l'*approche sensorielle et poétique* par la danse, j'ai engagé les corporités enseignante-apprenants. Comme l'affirment Duval et Arnaud-Bestieu (2021), la danse, « par sa dimension pratique, donne lieu à des apprentissages dits cognitifs, affectifs, moteurs, relationnels et sociaux, esthétiques, culturels, et amène l'élève à recourir à l'imaginaire et à solliciter sa créativité » (p. 13). C'est ce qui s'est passé dans l'agir enseignante-apprenants durant l'atelier. Par l'*approche sensorielle et poétique*, l'imaginaire et la créativité ont été éveillés dans une boucle interactive enseignante-apprenants.

Le tableau ci-dessous (voir Tableau 2) présente de manière schématique les résultats de l'analyse du thème *Accompagner l'expression par et avec le corps* tout en indi-

quant *l'état de corps incarné* dans mon agir d'enseignante et les répercussions chez les apprenants :

Tableau 2

L'état de corps incarné chez l'enseignante et ses répercussions chez les apprenants

| Un état de corps incarné | L'ENSEIGNANTE Artiste-pédagogue | LES APPRENANTS |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| VERBALISATION INCARNÉE | <ul style="list-style-type: none"> • Chercher à relier les apprenants à eux-mêmes • Éveiller la sensorialité et l'imaginaire • Créer des univers poétiques à partir de souvenirs, des expériences vécues ou imaginées • Accompagner l'entrée en état d'écriture • Accompagner la réflexivité collectivement : <ul style="list-style-type: none"> - Créer du sens : créer de la connaissance - Ancrage dans l'apprentissage - Accompagner l'autonomie • Accompagner les prises de consciences individuelles par les EDE (Vermersch, 1996) • Bienveillance, empathie | <ul style="list-style-type: none"> • S'exprimer avec plaisir sous la forme de jeux poétiques • Sentir le désir et le plaisir de raconter en langue • S'exprimer avec le langage du corps • Mettre en récit une expérience vécue ou imaginée • Écrire de façon libre : écritures créatives et incorporées (les carnets) • Exprimer leurs émotions • Prendre conscience : <ul style="list-style-type: none"> - des expériences vécues collectivement et individuellement - de ressources intérieures (de soi et des autres) - des connaissances incorporées et transférées - de la relation pédagogique du groupe • Se projeter dans d'autres situations d'enseignement-apprentissage • Bienveillance, empathie |

3.2. Transformation des gestes professionnels enseignants

Mon agir d'enseignant s'est transformé faisant émerger *des états de corps incarnés* chez l'enseignante et chez les étudiants : l'accordage sensoriel, la verbalisation incarnée, la résonance émotionnelle et l'écoute attentionnelle. Ici, j'ai présenté seulement *la verbalisation incarnée*, état de corps qui a émergé dans le thème *Accompagner l'expression par et avec le corps*, car il met en évidence l'importance d'engager les corporalités enseignant-apprenants en situation d'enseignement-apprentissage.

Plus tard, j'ai décidé de revenir vers les travaux de Jorro (2007) et le modèle théorique de Bucheton et Soulé (2009) afin de les croiser avec mon analyse en mode d'écriture (voir Tableau 1) et avec les 14 étapes que j'avais identifiées après l'atelier (voir Tableau 3). Le croisement de l'ensemble des données analysées m'a permis de démontrer comment mon agir d'enseignante circulait entre les différents gestes professionnels décrits par Jorro (E-A-L-MSS) et par Bucheton et Soulé (A-P-E-T-S). Rappelons que Jorro

(2007) propose la matrice de l'agir professionnel et identifie quatre types de gestes : éthiques (E), d'ajustement de/dans la situation (A), langagiers (L) et de mise en scène du savoir (MSS). De même, Bucheton et Soulé (2009) proposent une modélisation de l'agir enseignant à partir du modèle théorique du multi-agenda et identifient cinq macro-préoccupations : l'atmosphère (A), le pilotage (P), l'étayage (E), le tissage (T) et les savoirs (S).

Les tableaux ci-dessous présentent les 14 étapes du déroulement de l'atelier (voir Tableau 3) et leur croisement avec les gestes professionnels décrits par Jorro, Bucheton et Soulé (voir Tableau 4) :

Tableau 3

Les interactions enseignante-apprenants⁴

| | | |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 ^{re} | Préparer l'espace ensemble (déplacer le mobilier) | L'enseignante : accompagner « le dire par le faire » et « faire avec », (Harbonnier-Topin, 2009, p. 153). Les étudiant(e)s : « voir faire » et « faire avec ». |
| 2 ^e | Se mettre en mouvement, marcher | L'enseignante : accompagner « le dire » par « le faire » et « faire avec » (marcher, traverser, entrer dans les espaces vides, occuper l'espace, suivre quelqu'un de près et dans la distance, s'écouter, se relier à soi et aux autres). Les étudiants : « faire avec » et « faire ensemble ». |
| 3 ^e | Laisser venir une situation de jeu tout en marchant (déplacements spatiaux) | L'enseignante : accompagner « le dire » par « le faire avec » et « le voir faire », consigne donnée en mouvement, <i>émergence d'un accompagnement collectif inspiré de l'explicitation</i> . → 4 ^e moment AE par l'enseignante Les étudiants : écouter et « faire ensemble » (se relier à soi, aux autres et à l'espace. Redécouvrir sensoriellement). |
| 4 ^e | En binôme Entrer dans son espace imaginaire | L'enseignante : « dire quoi faire », accompagner et « voir faire ». Les étudiants : « le faire » et « le voir faire », changement de rôle (mimer, recréer une situation de jeu, redécouvrir un espace de jeu). |
| 5 ^e | Étape collective Faire ensemble en demi-groupe et voir faire (changer de rôle) | L'enseignante : accompagner, « dire quoi faire » et « voir faire ». Les étudiants : « faire ensemble » en demi-groupe et le « voir faire ensemble » en demi-groupe, (changement de rôle, pluralité des points de vue). |
| 6 ^e | Donner et recevoir les fragments du conte | L'enseignante : donner les fragments du texte tout en marchant. Les étudiants : recevoir les fragments du texte tout en marchant. |
| 7 ^e | Découvrir et lire son fragment du conte tout en marchant | L'enseignante : lire à voix haute, accompagner, « dire quoi faire », « faire avec » et aider à la prononciation. Les étudiants : lire les fragments du texte à voix haute, « faire avec », « faire ensemble ». |
| 8 ^e | Découvrir l'ordre des fragments du conte | L'enseignante : « être chef d'orchestre » (Duval, 2016, p. 6). Les étudiants : « faire ensemble », « faire » et « voir faire » (lire, prononcer) |
| 9 ^e | Marcher et lire ensemble les fragments du texte | L'enseignante : « accompagner par et avec le corps », « faire avec », aider à la prononciation et répondre aux questions. Les étudiants : « faire ensemble ». |
| 10 ^e | Aider et s'entraider (lire, prononcer, comprendre) | L'enseignante : aider, « accompagner <i>par</i> et <i>avec</i> le corps ». → 5 ^e moment AE par l'enseignante Les étudiants : s'entraident. → Synchronisation du faire avec le professeur : « phénomène d'écho-résonance » (Harbonnier-Topin, 2009, p. 186). |
| 11 ^e | S'installer en cercle et découvrir le conte ensemble (comprendre et échanger) | L'enseignante : écouter, faire émerger, échanger et approfondir le contexte historique du <i>Realismo mágico</i> . Les étudiants : parler, écouter, comprendre, s'exprimer, échanger, discuter. |
| 12 ^e | Lire le conte ensemble, partager et échanger | L'enseignante : « dire quoi faire », accompagner, écouter, « voir faire », lire, échanger et approfondir. Les étudiants : écouter, « voir faire », lire en voix haute à son tour, comprendre, s'exprimer, échanger, discuter. |
| 13 ^e | Créer du sens | L'enseignante : percevoir le besoin de relier les étudiants à soi et au début de la séance. Émergence d'un <i>accompagnement inspiré des techniques de l'explicitation, accompagner par le corps et les mots</i> pour se relier à soi. → 6 ^e moment AE par l'enseignante Les étudiants : écouter et s'installer pour prendre un temps pour soi. |
| 14 ^e | Un temps pour soi d'écriture en fin de séance | L'enseignante : « dire quoi faire », « voir faire » et aider avec les aspects linguistiques. Les étudiants : s'installer pour écrire. |

4 Après le visionnage de l'atelier, j'ai réalisé les narrations visuelles et j'ai identifié 14 étapes en m'appuyant sur les travaux de Harbonnier-Topin (2009) et de Duval (2016) pour décrire les interactions enseignante-apprenants.

Tableau 4

Un croisement de regards sur les gestes professionnels enseignants

| Étapes | Matrice de l'agir professionnel (Jorro, 2007) Parole-pensée-action-relation | Gestes professionnels (Bucheton et Soulé, 2009) |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| 1 ^{ère} | E-A | A |
| 2 ^e | E-A | A-P-E |
| 3 ^e | E-A-L | A-P-E-T |
| 4 ^e | A-L-E | A-P-E-T |
| 5 ^e | A-E-L | A-P-E-T |
| 6 ^e | E - A | A-P-E-T |
| 7 ^e | L-A-E-MSS | A-P-E-T-S |
| 8 ^e | A-E-L-MSS | A-P-E-S |
| 9 ^{ème} | L-MSS-A-E | A-P-E-T-S |
| 10 ^e | A-E-L-MSS | A-P-E-T-S |
| 11 ^e | L-MSS-E-A | A-P-E-T-S |
| 12 ^e | L-MSS-E-A | A-P-E-T-S |
| 13 ^e | A-E-L | A-P-T |
| 14 ^e | E-A-L-MSS | A-P-E-T-S |

Conclusion

Par une *approche énaactive, sensorielle et poétique*, nous engageons les corporités enseignant-apprenants dans une boucle interactive qui transforme l'agir enseignant-apprenants. C'est ainsi que des *états de corps incarnés* se développent, se relient et émergent interreliés chez l'enseignant et chez les apprenants. Ensemble, nous explorons des chemins de transformations, nous devenons des artistes-pédagogues et des apprenants-artistes. L'accordage sensoriel, la verbalisation incarnée, la résonance émotionnelle et l'écoute attentionnelle (Castelo, 2023) sont les *états de corps incarnés* qui se sont développés chez moi, artiste-pédagogue, grâce à ma recherche doctorale.

Les fondements théoriques et épistémologiques de cette recherche me conduisent à affirmer qu'une pédagogie artistique énaactive des langues-cultures met au cœur de l'enseignement-apprentissage la corporité, le sensoriel, l'émotionnel, le langage, l'expérience sensible ou esthétique, la relationalité, la réflexivité et la conscientisation.

C'est par ce cheminement méthodologique, ancré dans une phénoménologie pratique, que j'accompagne actuellement les étudiants en formation, futurs enseignants, pour qu'ils explorent une pédagogie énaactive qui engage les corporités enseignant-apprenants, mais aussi pour qu'ils découvrent les *états de corps* qui se développent et s'*incarnent*.

Références

- Aden, J. (2008). Compétences interculturelles en didactique des langues. Développer l'empathie par la théâtralisation. *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, 67–100.
- Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 167(3), 267–284. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0267>
- Aden, J. (2013a). Apprendre les langues par corps. *Pour un ThéâtreMonde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission*, 109–123.
- Aden, J. (2013b). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages*, 192(4), 101. <https://doi.org/10.3917/lang.192.0101>
- Aden, J., Clark, S. et Potapushkina-Delfosse, M. (2019). Éveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues : une approche énaactive de l'enseignement de l'oral. *Lidil*, 59. <https://doi.org/10.4000/lidil.6047>
- Aden, J. et Eschenauer, S. (2014). Théâtre et empathie en classe bilangue : didactiser l'émergence ? *Les Langues Modernes*, 4, 69–77. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01956802>
- Aden, J., & Eschenauer, S. (2020). Translanguaging : An enactive-performative approach to language education. In E. Moore, J. Bradley, & J. Simpson (Eds.), *Translanguaging as transformation: The collaborative construction of new linguistic realities*. Clevedon, Multilingual Matters. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01956723>
- Bernard, M. (1976). *Le corps*. Éditions universitaires J.-P. Delarge.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3/3. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Castelo, A. (2019). Explicitar la (trans)formación de prácticas pedagógicas a través de enfoques performativos en educación. *Madrid: Nebrija Procedia*, 1. https://www.nebrija.com/vida_universitaria/servicios/procedia.php
- Castelo, A. (2023). *La didactique des langues-cultures à l'épreuve d'une pédagogie artistique énaactive: une recherche en première personne sur la transformation des gestes professionnels enseignants* [Thèse de doctorat]. Paris Est Creteil. <http://www.theses.fr/s168649>
- Deledalle, G. (1995). *John Dewey*. PUF.
- Depraz, N. (1999). *Écrire en phénoménologue: « une autre époque de l'écriture »*. Encre marine.
- Depraz, N., Varela, F. J. et Vermersch, P. (2011). *À l'épreuve de l'expérience: pour une pratique phénoménologique*. Zeta Books.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation* (M.-A. P. Carroi, trad.). Armand Colin.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience* (J.-P. Cometti, C. Domino et F. Gaspari, trad.). Gallimard.
- Dewey, J. (2022). *Démocratie et éducation: suivi de Expérience et éducation*. Armand Colin.
- Duval, H. (2016). L'entretien d'explicitation : une méthode pour identifier des gestes professionnels d'enseignant(e)s de danse en milieu scolaire. *Recherches en danse*, 5. <https://journals.openedition.org/danse/1385#quotation>
- Duval, H. et Arnaud-Bestieu, A. (2021). Comment et par qui la danse en éducation prépare-t-elle les jeunes aux défis de demain ? Perspectives de la France et du Québec pour l'horizon 2030. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 35. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.5701>
- Duval, H., Raymond, C., Odier-Guedj, D., Charbonneau, C. et Jimenez, C. (2022). *Engager le corps pour enseigner et apprendre: diversité et perspectives*. PUL.

- Eschenauer, S. (2017). *Médiations langagières dans une pédagogie éactive au collège. Étude longitudinale des liens entre les phénomènes de translanguage, d'empathie et d'expérience esthétique et leur impact cognitif dans un enseignement performatif des langues vivantes* [Thèse de doctorat]. Université Paris-Est Créteil.
- Fabre, M. (2015). *Éducation et humanisme: lecture de John Dewey*. Vrin.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie: savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Erès.
- Harbonnier, N. (2012). Plongée dans l'expérience sensible. *Spirale*, 242. <https://id.erudit.org/iderudit/67985ac>
- Harbonnier-Topin, N. (2009). *Autour de la proposition dansée: regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine* [Thèse de doctorat]. Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), Paris. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00640042>
- Huizinga, J. (1951). *Homo ludens: essai sur la fonction sociale du jeu* (C. Seresia, trad.). Gallimard.
- Jorro, A. (2007). L'agir professionnel de l'enseignant. *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation*. CNAM, Février 2006, Paris, France. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900>
- Jousse, M. (2008). *L'anthropologie du geste*. Gallimard.
- Maitre de Pembroke, E. (2015). Phénoménologie des gestes de positionnement en classe. *Recherche et Éducatons*, 13, 101–115.
- Maitre de Pembroke, E. (2016). Acquérir un métier/ transmettre une expérience. Prendre conscience et mettre en mots les gestes professionnels. Dans B. Marin-Porta et D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation: consensus et dissensus* (p. 338–351). Réseau National des ESPE.
- Manen, M. van. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea books.
- Manen, M. van. (2016). *Fenomenología de la práctica: métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica* (J. C. Aguirre García & L. G. Jaramillo Echeverri, trad.). Editorial Universidad del Cauca.
- Maturana, H. et Varela, F. (1994). *L'arbre de la connaissance* (F.-C. Jullien et H. Trocmé-Fabre, trad.). Addison-Weseley.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Gallimard.
- Morais, S. (2012). *L'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation: une approche phénoménologique* [Thèse de doctorat]. Université Paris 13. <http://www.theses.fr/2012PA131022>
- Morais, S. (2021). Renouer avec le vivant. De l'analyse réflexive d'une expérience de création vers une pédagogie artistique sensible dans une perspective éactive. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 35. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.5871>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pavlovskaya, M. (2021). *La méthode Stanislavski dans la pédagogie éactive: « communication authentique » et « sentiment de soi » de l'acteur chez les adolescents*. [Thèse de doctorat]. Université Paris 12. <https://www.theses.fr/2021PA120040>
- Trocmé-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre: le seul métier durable aujourd'hui*. Editions Eyrolles.
- Trocmé-Fabre, H. (2013). *Le langage du vivant: une voix, une voie en sommeil?* HDiffusion.
- Trocmé-Fabre, H., Varela, F. J. et Garabédian, D. (1993). *Né pour créer du sens*. École normale supérieure et Université de La Rochelle. Priam Production. <https://www.canal-u.tv/chaines/cerimes/serie-ne-pour-apprendre/ne-pour-creer-du-sens-avec-francisco-varela>
- Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation* (9^e éd. augm.). ESF éditeur.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie: vers une psychophénoménologie*. PUF.

Voise, A.-M. (2008). Une approche multi-sensorielle de la découverte culturelle : perception de New York par les arts et les techniques en cycle 3 de l'école primaire. Dans J. Aden (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques : créativité, expérience esthétique et imaginaire* (p. 261–278). Editions le Manuscrit.

Voise, A.-M. (2018). Corps – accords : une approche holistique et transdisciplinaire des langues à l'école maternelle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliot*, 37 (2).
<https://doi.org/10.4000/apliut.6345>