HAL open science

Innover dans l'apprentissage des langues : la place du corps et de la voix, entre présentiel et plateforme numérique

Marieke DE KONING, Avril Treille, Chris Mitchell, Rebecca Guy

To cite this version:

Marieke DE KONING, Avril Treille, Chris Mitchell, Rebecca Guy. Innover dans l'apprentissage des langues : la place du corps et de la voix, entre présentiel et plateforme numérique. Colloque international : Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université Saison_2, Groupe de recherche interdisciplinaire IDEFI-UM3D, Jun 2018, Montpellier, France. hal-01935443

HAL Id: hal-01935443

https://hal.science/hal-01935443v1

Submitted on 26 Nov 2018

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

INNOVER DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES : LA PLACE DU CORPS ET DE LA VOIX, ENTRE PRÉSENTIEL ET PLATEFORME NUMERIQUE

Marieke de Koning, **Avril Treille**, **Chris Mitchell** et **Rebecca Guy**, THEMPPO projet IDEFI-ANR Innovalangues – Université-Grenoble-Alpes

RÉSUMÉ

Partie intégrante du vaste projet IDEFI-ANR Innovalangues, l'équipe THEMPPO (THEMatique Prosodie et Production Orale) est au cœur des questions d'innovation : quel sens donne-t-on à l'innovation lorsqu'il s'agit de l'enseignement-apprentissage des langues ? S'agit-il de la méthodologie, la façon de penser et concevoir la pédagogie, ou bien des équipements, supports et moyens matériels de transmission de connaissances ? Ce projet a pour mission « d'initier, de soutenir et de déployer des actions visant à la transformation consolidée des pratiques d'enseignement-apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur » (Innovalangues 2011). Cette mission est une façon de répondre au constat décevant pour ce qui concerne le niveau de maîtrise linguistique dans l'enseignement supérieur en France : les résultats sont bien en-deçà de ceux attendus. Elle pointe l'importance d'engager un réel processus d'innovation des pratiques pour aboutir à des meilleurs résultats dans l'enseignement-apprentissage des langues, et plus spécifiquement en production orale.

L'innovation du groupe THEMPPO porte sur une recherche de plus grande implication consciente du corps et de la voix dans l'enseignement/apprentissage des langues. Un double défi apparait alors : comment associer un apprentissage qui doit être physique (posture, prosodie) à un enseignement en ligne pour favoriser une diffusion maximale ? Autrement dit, comment concevoir et transmettre une pédagogie réellement innovante dans l'enseignement des langues tout en incorporant cette pédagogie sur une plate-forme numérique ? Cela pose deux questions centrales : d'une part celle de la compatibilité des méthodes élaborées avec un environnement numérique et/ou celle plus intéressante encore de la possible complémentarité de l'innovation pédagogique et de l'innovation technologique. Le défi n'est pas négligeable d'autant que cette pédagogie implique une révolution dans le comportement en classe des apprenants – ils sont souvent invités à se lever et à se déplacer dans l'espace. Pour y répondre, le travail du groupe THEMPPO est orienté autour des trois axes :

- des formations de formateurs en présentiel qui ont pour but d'initier les enseignants à une approche nouvelle venant parfois bouleverser leurs habitudes ;
- la réalisation de courtes vidéos donnant à voir et expliquant des activités autour du corps et de la voix ;
- l'organisation et la mise en ligne de ces vidéos dans un parcours pédagogique sur une plate-forme et accompagnées d'un manuel format papier.

La démarche autour de l'innovation et de l'amélioration du groupe THEMPPO répond aux trois niveaux décrits par Demaizière et Grosbois (2014) : didactique, pédagogique et organisationnel. Suite

aux formations de formateurs, cette démarche a déjà permis de valider, et les enseignants ont pu exploiter, l'importance du corps et de la voix dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Elle donne un accès à l'origine du langage et au lien entre le sens et les sens, permettant une amélioration des compétences en production orale et par extension, à d'autres compétences linguistiques.

Mots-clés : production orale, corps, environnement numérique, pédagogie, sens

INTRODUCTION

1- INNOVATION TECHNOLOGIQUE/NUMÉRIQUE EN PÉDAGOGIE : VERS UN ÉLOIGNEMENT DE NOTRE NATURE HUMAINE ?

L'innovation est un terme polysémique bien souvent difficile à définir. Il peut être le processus aussi bien que son résultat et son utilisation peut s'observer dans un grand nombre de domaines très variés. Etymologiquement, le terme "innovation" signifie "introduire du nouveau dans". Selon Lison *et al*. (2014), bien qu'un grand nombre de définitions existent sans qu'il y ait véritablement consensus, toutes convergent vers l'idée qu'"innover implique de produire une chose nouvelle dans un contexte existant". Il ne s'agit alors pas d'inventer de nouvelles choses, mais d'améliorer ce qui existe déjà.

Ces améliorations sont exponentielles dans le domaine du numérique et nous envahissent dans notre quotidien, à la maison, au travail et le milieu éducatif n'y échappe pas (Garcia, 2003). Le Ministère de l'Education Nationale s'est emparé de cet engouement et à travers des appels à projet lancés chaque année depuis 2000 autour des "campus numériques" par exemple, il est parvenu à impulser ce changement en faveur du numérique à tous les niveaux du système éducatif, depuis le primaire jusqu'au supérieur. Bien que les universitaires soient arrivés sur le tard dans cette course au numérique, force est de constater qu'un grand nombre de formations sont aujourd'hui proposées totalement à distance ou au moins en partie (Demaizière et Grosbois, 2014).

Cette constatation est au cœur de notre problématique : nous ne pouvons aller contre cette évolution puisque, d'après Bacor (2017), le numérique pourrait être un des principaux moteurs pour l'innovation pédagogique. Cependant, ces nouvelles technologies semblent nous éloigner petit à petit de notre nature humaine, de notre corps. Aujourd'hui, beaucoup de services ne sont proposés qu'en ligne, nous obligeant quelque part à vivre devant un écran alors que les services de santé tentent d'alerter sur les risques physiques liés aux mauvaises positions adoptées face aux écrans (Hansraj, 2014). Aux dangers de déformation physique, s'ajoute le risque de perdre contact avec notre corps au profit du contact avec les nouvelles technologies.

Ceci est particulièrement vrai dans l'enseignement-apprentissage des langues où les logiciels et les applications se multiplient pour apprendre une langue par soi-même, où les plateformes pédagogiques utilisées dans des dispositifs hybrides proposent tout un tas d'outils pour pratiquer l'oral. Là où le corps aurait toute son importance, nous lui substituons un écran pour travailler, augmentant ainsi les risques de perdre toute conscience de notre corps.

D'après Pascal Plantard, "il n'y a pas d'innovation numérique sans innovation pédagogique". Il entend par là que dans le milieu éducatif, on ne peut utiliser les innovations

technologiques sans repenser les approches pédagogiques (voir aussi Thibert, 2012). C'est donc à nous d'innover pour retrouver ce lien avec notre corps grâce au soutien du numérique. Cette complémentarité devrait permettre de compléter voire amplifier le développement de compétences qui sont déjà en nous-mêmes.

2- INNOVATION THEMPPO : REVENIR À UN TRAVAIL DU CORPS ET DE LA VOIX DANS UN COURS DE LANGUE

Le groupe THEMPPO (Thématique Prosodie et Production Orale) fait partie du projet IDEFI-ANR Innovalangues de l'UGA, et est concerné par la recherche de méthodes pédagogiques innovantes dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la production orale en langues. Suite au constat que le simple fait de parler est une activité physique, notre recherche a pris l'orientation d'une intégration plus consciente et systématique du corps et de la voix dans l'enseignement-apprentissage des langues, et s'inscrit dans le domaine de la recherche en cognition incarnée.

Parler une langue étrangère est déstabilisant car nos repères sensoriels habituels (le son de notre propre voix, notre attitude, les mouvements et positionnements de la mâchoire, de la langue dans la bouche, le rythme même de la respiration) ne sont plus adaptés et demandent à être redéfinis. En quelque sorte, pour parler correctement une langue seconde, nous devons accepter de "devenir une autre personne". Ainsi, non seulement la perception que nous avons de nous-mêmes change, mais notre façon d'être physiquement change aussi. La conséquence est audible dans la prosodie, la musicalité de la langue, et s'appuie sur le corps comme instrument (avec le conduit vocal modulé par les organes d'articulation).

L'équipe THEMPPO répond à la nécessité de mieux préparer les enseignants à prendre en compte cet aspect souvent oublié de la pédagogie en langues. Changer ces repères ne se fait pas de façon théorique : il ne s'agit pas d'acquérir des nouvelles connaissances, d'apprendre et/ou d'appliquer des règles grammaticales. La prosodie étant le premier élément linguistique que nous rencontrons dans notre histoire - dans l'utérus de notre mère - nous invitons les enseignants et leurs apprenants à une approche qui passe par un "retour en arrière"- dans le temps. Notre démarche tend ainsi à solliciter, pour l'apprentissage des langues secondes, des circuits déjà expérimentés, donc accessibles à notre mémoire, lors de l'acquisition de notre langue maternelle. Il s'agit de proposer des pratiques qui pourront, comme le dit Linklater (2006 : 328), répondre au besoin de "rétablir les voies neurophysiologiques dans le corps qui permettent à la voix d'être à la fois le vecteur et le stimulant des réponses physiques, sensorielles, et émotionnelles". L'importance de la prosodie, en lien avec la dimension corporelle de cette période de l'acquisition du langage, est d'ailleurs soulignée par Locke (1993 : 6) comme ce qui constitue un pont vers la construction des mots et de la syntaxe chez l'enfant.

Ces pratiques demandent aux enseignants d'oser mettre les apprenants debout et en mouvement, de s'engager, ce qui signifie souvent sortir des sentiers battus avec des activités différentes - parfois même ludiques - et à s'aventurer en dehors de leur zone de confort. Inciter les enseignants à prendre le temps de parler d'abord sans produire de sons, puis de jouer avec les sons, d'autoriser les apprenants à faire des erreurs est innovant dans la mesure où il s'agit d'une approche à laquelle ils ne sont pas habitués. Il leur faudra donc l'expérimenter d'abord et en vérifier l'efficacité pour eux-mêmes, avant de l'appliquer en classe avec leurs apprenants. Ce n'est qu'à cette condition que les apprenants seront prêts à les suivre. C'est pourquoi notre premier enjeu est de travailler auprès des (futurs) enseignants.

3- Axes de recherche THEMPO

L'importance du rôle du corps dans l'enseignement-apprentissage des langues a déjà été soulignée dans de nombreuses recherches : sur l'importance du geste et de la gestuelle comme support complémentaire au sens véhiculé par la voix (Tellier, 2013 : 62-63 ; Colletta & Batista, 2010 : 21-34) ou encore sur la mise en lumière de l'utilisation du corps tout entier dans toute interaction langagière (Lapaire, 2015).

Ce que nous souhaitons privilégier dans le rapport au corps de l'enseignant en langues est la possibilité pour lui de se rapprocher de ses propres sensations, de trouver des repères en lui, afin d'explorer autour et de jouer avec la production de sons et de pouvoir, ainsi, améliorer sa prosodie.

Pour ce faire, nous avons développé deux thématiques-pivot complémentaires : l'Expérience Silencieuse et le Corps Engagé.

L'Expérience Silencieuse vise à chaque étape de l'apprentissage une communication orale basée sur une conscience de ce qui se passe dans le corps. Avant la prise de parole, ce sont des activités sans production de son, allant de la posture à la respiration (le souffle à l'origine du son) et aux organes articulateurs. Le fait d'aborder ce travail silencieusement dans un premier temps permet de se focaliser sur la conscience de soi au niveau physique des perceptions et des sensations, et de la présence à soi, car il n'y a pas d'obligation de résultat (de production de son, de sens). L'Expérience Silencieuse reste pendant la parole, comme un étayage permettant à l'apprenant de rester conscient de l'interdépendance des mots parlés et du corps dans sa dimension à la fois physiologique et "psycho-affective" (émotion).

Avec **le Corps Engagé**, notre deuxième thématique, s'ouvre la dimension sociale du langage, le lien avec autrui, qui situe d'emblée le corps dans l'espace. C'est le fait de distinguer, dans la production orale en langue seconde, l'interdépendance entre les notions d'espace, de mouvement, et d'interaction langagière.

Le Corps Engagé suscite des activités qui permettent d'intégrer la dimension spatiale - ce qui est extérieur par rapport à ce qui est intérieur à soi - dans ces interactions. Cette thématique

propose des réponses à la question : comment nommer et soutenir la dynamique ainsi générée et proposer des outils pédagogiques pour les enseignants ?

L'accès à distance de la mise en pratique de ces deux thématiques constitue le troisième volet de notre recherche. L'intégration d'approches pédagogiques innovantes pour les enseignants nécessite de penser non seulement des dispositifs pour accéder à ces nouvelles façons de faire, mais aussi de créer des opportunités pour les mettre en application, et par la pratique, de les intégrer. Cette intégration ne peut pas, de façon réaliste, se faire uniquement lors de formations de formateurs en présentiel. C'est pourquoi nous avons opté pour une complémentarité avec un parcours en ligne, basé sur des vidéos-activités. Les modules retenus pour ces vidéos pédagogiques sont ceux qui constituent la (formation de) base de nos activités corps et voix dans l'enseignement des langues.

Des "teasers" permettent d'introduire chaque série d'activités autour d'un même sujet. Dans ces teasers nous expliquons à quoi servent les activités et leur importance dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde.

Ces vidéos doivent répondre à plusieurs objectifs :

- par la diffusion des teasers, prévus en libre accès, attirer l'attention des enseignants en langues qui ne connaissent pas encore la démarche ;
- les vidéos-activités pourront alors être une première approche pratique guidée pour expérimenter le parcours et susciter le désir d'aller plus loin et de suivre un cursus en présentiel ;
- elles servent de base à l'établissement d'un parcours d'enseignement en ligne "le corps et la voix dans la production orale en LVE" ;
- elles doivent permettre d'accompagner les enseignants ayant déjà suivi des formations en présentiel dans la poursuite de ces activités chez eux, dans un espace-temps de leur choix, en explicitant chacune des étapes avec précision, et en donnant des repères d'auto-évaluation ;
- par leur forme que nous avons souhaitée dynamique, ludique et accessible, elles sont conçues pour allier plaisir et apprentissage, dans le but de stimuler les enseignants et de les encourager à inclure cette démarche innovante dans leurs pratiques pédagogiques.

4- Problématique

Un des grands enjeux pour nous est donc de réussir à concilier innovation technologique (parcours pédagogique sur une plate-forme numérique) et innovation pédagogique propre à l'implication du corps et de la voix pour une meilleure production orale.

Ce défi n'est pas uniquement d'ordre théorique, mais soulève bien des problématiques très concrètes, comme par exemple le rapport de l'apprenant (qui peut être l'enseignant lui-même) et sa position face à l'écran. Le travail derrière l'écran se fait presque toujours assis, la tête souvent penchée entre le clavier et l'écran ou le regard fixé sur lui. La plupart des activités de notre parcours demandent à être debout, et à prêter attention à l'alignement du corps par une bonne posture, composante de base de tous nos exercices.

Un autre aspect qui paraît difficile à concilier est l'importance dans notre approche de développer une présence à soi qui passe par la conscience de son propre corps à travers les sensations, notamment. Or toute activité en ligne, sur un ordinateur, sollicite notre attention et notre concentration vers un objet extérieur, ayant pour conséquence de souvent nous couper de nous-mêmes, de notre corps.

Dans quelle mesure l'approche THEMPPO corps et voix peut-elle être compatible avec un environnement numérique ?

MÉTHODE

ACTIVITÉS EN LIGNE BASÉES SUR DES VIDÉOS PÉDAGOGIQUES

Pour le volet numérique de nos formations nous avons réalisé dix vidéos (trois teasers et sept vidéos-activités) que nous avons testées auprès d'un panel d'enseignants d'anglais. Nous souhaitions déterminer dans quelle mesure un travail corporel pouvait être transposé à l'écran mais également quels impacts pouvaient avoir ces vidéos sur des enseignants qu'ils aient ou non déjà suivi une de nos formations en présentiel.

PARTICIPANTS

Six enseignantes d'anglais dont trois étaient de langue maternelle anglaise, âgées en moyenne de trente huit ans (+/- douze ans) ont accepté de participer à l'expérimentation. Leur expérience professionnelle dans le domaine de l'enseignement était très hétérogène, depuis "en cours de formation" (DU de formateur-trice en anglais) jusqu'à vingt sept années d'expérience (trois personnes < deux années et trois personnes > onze années). Trois d'entre elles avaient déjà eu l'occasion de suivre une formation "corps et voix" dispensée par nos formateurs et les trois autres n'avaient en revanche aucune expérience de ce type d'approche.

CRÉATION DES VIDÉOS

Ces vidéos seront, à terme, intégrées sur une plateforme numérique dans le cadre d'un parcours d'apprentissage destiné aux enseignants. Un format de vidéos courtes a été privilégié aussi bien pour le teaser (durée moyenne 72s) qui accompagne chaque groupe de vidéos activités que pour les vidéos activités elles-mêmes (durée moyenne 158s), le but étant de cibler les points clés à travailler pour améliorer la posture ou la respiration et délier

les articulateurs. Ces activités sont à la base du travail en présentiel et ont été sélectionnées pour leur efficacité et leur pertinence dans un travail à distance. Il fallait en effet qu'elles soient suffisamment simples pour que des explications courtes permettent leur bonne réalisation, tout en étant suffisamment complètes pour que les effets sur le corps et la voix soient perceptibles rapidement.

EXPÉRIMENTATION

Les participantes devaient répondre à un questionnaire en début d'expérimentation afin de connaître leur état d'esprit concernant la démarche THEMPPO. Elles ont ensuite regardé les dix vidéos dans l'ordre (teaser + activités : posture, respiration, articulation) avec pour consigne de "faire comme si elles étaient chez elles et qu'elles devaient suivre un parcours de formation à distance". L'expérimentatrice leur avait précisé que le but était de reproduire les activités présentées jusqu'à ce qu'elles se sentent à l'aise avec l'exercice et avec leur corps. Les participantes étaient filmées durant toute la durée de l'expérimentation. A l'issue du visionnage, un second questionnaire très court (trois questions) leur était proposé pour déterminer si oui ou non ces exercices (donc ces vidéos) avaient changé leur perception de leur corps et pour connaître leur avis sur la meilleure façon de poursuivre ce travail "corps & voix". Ensuite, chaque participante a dû visionner un montage - sous la forme d'une vidéo - d'extraits de sa propre séquence (< quinze minutes) dans le but de l'amener à une auto-confrontation de ce qu'elle avait réalisé durant l'expérience. Finalement, chaque enseignante a participé à un entretien Skype semi-dirigé avec une autre expérimentatrice dans les jours qui ont suivi pour discuter de cette auto-confrontation.

DISCUSSION

Dans quelle mesure un environnement numérique peut-il être propice à développer une plus grande conscience du corps ? Les résultats font ressortir que, pour certaines participantes il y avait une vague conscience du corps - et plutôt globale - avant d'avoir pratiqué les activités. Après le visionnage des vidéos et la pratique des activités associées, il y avait une perception/conscience du corps accrue au service d'une meilleure production orale ressentie en anglais. Il apparaît que dans la mesure où les activités proposées sur les vidéos sont des activités qui concernent le corps, elles permettent d'apporter une plus grande conscience corporelle. A cette question nous pouvons donc répondre que cela dépend directement du contenu de ce qui est proposé en ligne. Si le contenu est suffisamment explicite et amène l'attention sur le corps et la conscience corporelle, l'utilisateur fera l'effort, indiquant qu'il n'y a pas de contradiction.

Ce sera d'autant plus vrai que les utilisateurs quitteront l'écran des yeux pour faire les activités correctement. Nous nous sommes aperçus que toutes les participantes n'avaient pas pris l'initiative d'adapter les consignes à leur propre dispositif (hauteur/taille de leur écran) et timing (temps individuel nécessaire pour comprendre puis faire l'activité). Nous en avons déduit qu'il serait préférable dans la conception des vidéos d'être plus directifs dans

nos consignes, notamment lors des passages des parties "démonstration/explications" aux parties "pratique". Il faudrait soit laisser plus de temps d'exécution (mais ce serait prendre le risque du silence, ce qui ne passe pas bien en support vidéo), soit insérer des consignes de temps de pause afin d'inciter clairement les utilisateurs à quitter la position assise et le regard sur l'écran au moment de la mise en pratique.

Les vidéos ont été pensées dans un premier temps pour venir compléter les formations de formateurs afin de donner aux enseignants l'opportunité de pratiquer chez eux et donc d'intégrer ces nouvelles approches pour ensuite se sentir suffisamment à l'aise et en confiance et les amener dans la salle de classe. Les retours des participantes ayant déjà suivi une formation "corps & voix" viennent confirmer cette nécessité de se remémorer les exercices régulièrement pour pouvoir les mettre en pratique, déjà pour elles-mêmes. Il y a donc une complémentarité avérée entre l'approche présentielle et l'approche à distance dans ces activités centrées sur le corps. Les participantes sont globalement d'accord sur le fait que l'on peut progresser à l'oral devant un écran, mais que le présentiel reste essentiel, notamment parce qu'il est difficile de s'auto-évaluer sur sa propre posture ou sa respiration sans un regard extérieur.

L'auto-confrontation a permis de dégager l'importance d'intégrer au parcours un dispositif d'auto-évaluation. La grande majorité des participantes a exprimé le fait qu'elles avaient jugé utile de pouvoir se visionner en train de faire les activités. Cela leur avait permis soit de constater un défaut (de posture, alors qu'elles pensaient avoir réussi à suivre et à appliquer les consignes correctement), et donc de vouloir refaire l'exercice; soit de constater que le résultat à l'image était "mieux" (en fonction des critères et consignes donnés sur la vidéo-activité) que leur ressenti, ce qui leur avait donné confiance. Une seule des participantes a estimé qu'il n'était pas utile de s'évaluer par un moyen audio-visuel, que de toute façon elle était réticente à voir sa propre image en vidéo. Enfin toutes les autres participantes ont estimé que l'auto-évaluation par un moyen audio-visuel ne devait se faire que dans un temps différé - tel que nous l'avons fait lors de l'expérience. Si, comme avec les outils de visio-conférence ou les MOOCs, il y avait la possibilité de se voir simultanément à la pratique de l'activité, l'attention serait portée sur l'image du corps et non sur la réalité vécue du corps, empêchant une bonne exécution de l'activité en temps réel.

Le fait de se filmer en train de réaliser l'activité, et de comparer ensuite avec la vidéo originale (à l'aide d'un outil VAC par exemple) pourrait remplacer un regard extérieur. Mais sans indications précises, l'auto-correction est difficile et reste subjective. Dans l'idéal, si le parcours en ligne se fait à la suite des formations en présentiel, au cours desquelles les formateurs auront donné des pistes d'amélioration individuelles, les utilisateurs auraient des points de repères d'auto-correction lors du visionnage des activités en ligne par la suite. Mais nous préconisons aussi que les formations en présentiel peuvent intervenir dans un deuxième temps. Les enseignants-participants auront eu ainsi un avant-goût avec les vidéos-activités, et les formations en présentiel permettront d'approfondir et/ou de rectifier. Dans

ce cas, nous restons dans une conception hybride, mais avec les vidéos comme une entrée en matière.

Cette expérimentation nous a ouvert les portes vers une autre utilisation de ces vidéos en tant que ressource pédagogique en classe. En effet, la majorité des enseignantes a exprimé l'intérêt de s'en servir dans leurs cours. Elles se sentiraient rassurées avec un support sur lequel se reposer pour proposer une approche innovante. Une approche qui pourrait venir bouleverser les habitudes d'une classe. D'autre part, les vidéos-activités pourraient introduire et guider les étudiants en amont d'un éventuel travail à distance. Elles pourront ainsi être commentées en présentiel avant d'être mises à disposition des étudiants dans le cadre d'un cours hybride par exemple.

Cette ouverture nous amène finalement vers une réflexion sur les dispositifs, puisqu'une des particularités de l'innovation pédagogique (Charlier, Deschryver, Peraya, 2006) est le fait d'être couplée à l'innovation des dispositifs de formation. Dans le cadre de formations en présentiel, une classe de langues qui donne une place au corps, au mouvement et à la voix ne peut pas avoir lieu dans un espace rempli de mobilier. Il est donc nécessaire de repenser les salles de classe pour donner l'espace nécessaire à la mise en pratique de ces approches innovantes proposées par THEMPPO.

BIBLIOGRAPHIE

Bacor, N. (2017). De la pédagogie universitaire au numérique en langues : quelles pratiques pédagogiques ? *Frantice.net*, 14.

Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance: Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, *4*, (4), 469-496.

Colletta, J-M. & Batista, A. (2010). Premières verbalisations, gestualité et conduites bimodales : données et questions actuelles, *Rééducation orthophonique*, *241*. Ortho édition. (21-34).

Demaizière, F. et Grosbois, M. (2014). Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi ? *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication), 17*.
http://journals.openedition.org/alsic/2691 ; DOI: 10.4000/alsic.2691

Garcia, S. (2003). Croyance pédagogique et innovation technologique: Le marché de la formation à distance au service de la « démocratisation » de l'enseignement supérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *149*, (4):42-60

Hansraj, K. K. (2014). Assessment of Stresses in the Cervical Spine Caused by Posture and Position of the Head. *Surgical Technology International, 25* (277–279).

Lapaire, J-R (2015). Living speech – or the bodily life of language. *SKASE Journal of Theoretical Linguistics, 12*, (3). (528-541).

Linklater, K. (2006). *Freeing the Natural Voice*. Londres : Nick Hern Books.

Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C. et Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur,30* (1). http://ripes.revues.org/771

Locke, J. L. (1993). *The child's path to spoken language*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.

Tellier, M. (2013). Je gestualise, donc j'enseigne : La place du geste pédagogique dans la classe de langue, *Québec Français*. Québec : Association des professeurs de français. (62-63).

Thibert, R. (2012). Pédagogie + Numérique = Apprentissages 2.0. *Dossier d'actualité Veille & Analyses, n° 79*. Lyon : ENS de Lyon.