La créativité gestuelle et linguistique des élèves débutant l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire

Marie Potapushkina-Delfosse, CREN (Centre de recherches en éducation de Nantes, France)

1. Introduction

Pour que la langue devienne langage, le locuteur se l'approprie et la manie, ce qui accorde à l'acte de parole un aspect intrinsèquement créatif : « nous varions à l'infini notre discours au moyen d'un nombre fini de mots et de structures dans des situations jamais identiques » (Aden 174). Le langage verbal est inséparable du langage corporel dont l'unité de base est le geste. David McNeill conçoit les gestes comme « partie intégrante du langage au même titre que les mots et les propositions » (2). Marcel Jousse, quant à lui, considère la parole comme faisant partie de la gestualité globale, en la désignant par le terme de *geste laryngo-buccal*.

Que l'on adopte le point de vue de McNeill ou celui de Jousse, la production des signaux linguistiques et kinésiques apparaît comme relevant du même processus et nécessite une étude conjointe. Tout comme la parole, la gestualité globale (*Corporage*, selon la terminologie jous-sienne) et manuelle (*Manuélage*) est de nature créative : en puisant dans un répertoire moteur relativement restreint, conditionné physiologiquement et culturellement, chaque locuteur élabore son style gestuel propre.

Si l'incorporation de la langue maternelle est un phénomène naturel, il n'en est pas de même de la langue apprise en milieu institutionnel captif. En poursuivant l'objectif de l'incorporation de la langue étudiée par les élèves, j'ai formalisé et expérimenté une approche multi-modale d'enseignement de l'anglais destinée à des apprenants débutants de six à huit ans (cours élémentaire/première année de l'école primaire française) basée sur le geste, l'oralité, le conte traditionnel et la pratique du théâtre.

Dans cet article, j'étudierai la créativité gestuelle et linguistique dans les productions des élèves qui ont travaillé selon l'approche concernée pendant une année scolaire. Il s'agissait de la classe de CE1 de vingt-huit élèves, débutants en anglais, que j'ai eu en charge en tant qu'enseignante en 2011-2012 dans une école primaire des Hauts-de-Seine, dans un environnement socioculturel hétérogène : 32% des élèves de la classe étaient issus de familles de cadres moyens ou supérieurs, 49% avaient des parents exerçant des professions intermédiaires, d'employés ou d'ouvriers, 19% des enfants vivaient dans les foyers dont les membres adultes se

trouvaient au chômage ou possédaient un emploi précaire à basse qualification. 31% des parents étaient issus de l'immigration et pratiquaient, régulièrement ou ponctuellement, chez eux, une autre langue, en plus du français, que les enfants parlaient et/ou comprenaient. Cependant, aucun enfant en question n'était concerné par un enseignement formalisé de ces langues. Dès le début de l'année, les élèves ont fait preuve de curiosité à l'égard de la nouvelle discipline qu'était l'anglais. Ils vivaient leur première expérience, structurée et inscrite dans la durée, de l'enseignement/apprentissage d'une langue vivante étrangère à l'école.

2. Cadre théorique

2.1. Concepts-clés de l'article

Le terme de **créativité linguistique** est couramment utilisé dans les théories génératives du développement du langage (Pinker). Elles cultivent le constat que le langage de l'enfant, dès les premières années, exprime un potentiel créatif illimité. De ce point de vue, la manipulation autonome des éléments de la langue étudiée peut également être conçue comme une création de l'apprenant. Dans notre situation où un enseignement oral est dispensé à de jeunes élèves débutants, où la syntaxe, la grammaire et la phonologie ne sont pas abordées de façon savante, il s'agit d'observer des essais personnels de manipulation d'unités lexicales connues, qui impliquent des procédures réflexives ou intuitives, à visée grammaticale, syntaxique ou phonologique, développées par les élèves.

Par la **créativité gestuelle** des élèves j'entends les stratégies gestuelles qu'ils choisissent pour interpréter théâtralement et mémoriser les textes étudiés en anglais. Malgré leurs spécificités, la créativité gestuelle et la créativité linguistique se rapportent à la définition de **créativité** issue de la psychologie différentielle de Todd Lubart : il s'agit, dans les deux cas, de « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (10).

2.2. Concepts clés de l'approche expérimentée

Mon choix du geste en tant qu'élément moteur des apprentissages dans le domaine des langues a été principalement guidé par la linguistique anthropologique de Jousse qui considère la connaissance comme *intussusception*. Il utilise ce terme en évoquant son étymologie latine : *suscipere* – amasser, cueillir ; *intus* – d'un mouvement qui porte à l'intérieur de soi-même. *Intussusceptionner* équivaut à saisir une action perçue en la recevant et en la rejouant de manière à ce qu'elle devienne un geste. En employant le mot *geste*, Jousse entend plus qu'« un mouvement ou une série de mouvements déterminés par une certaine intentionnalité » (notion

adoptée en psychomotricité) : « Nous appelons Gestes tous les mouvements qui s'exécutent dans le Composé humain. Visibles ou invisibles, macroscopiques ou microscopiques, poussés ou esquissés, conscients ou inconscients, ces gestes n'en accusent pas moins la même nature essentiellement motrice » (687). Le geste est, pour Jousse, la caractéristique essentielle de l'homme, qu'il s'agisse de sa vie physique ou intellectuelle. Les idées sont des produits de l'intellection des gestes, « le jeu conscient des gestes intussusceptionnés » (63). Cette façon d'élaborer les idées, autrement dit, d'apprendre et de savoir, est la seule anthropologiquement juste, selon cet auteur.

Le processus d'intussusception s'opère selon la logique suivante :

- 1) l'homme est agi par la réalité ;
- 2) les actions qu'il reçoit et rejoue (imprime et exprime) deviennent gestes ;
- 3) le geste est d'abord global (impliquant l'homme dans toute sa corporalité), puis, par économie expressive, il devient manuel (notre gesticulation communicative) et enfin la-ryngo-buccal (parole).

3. Cadre didactique

Pour formaliser une approche d'enseignement de l'anglais qui intègre la logique jous-sienne d'intussusception, je me suis inspirée de l'expérience que Jacques Lecoq a menée dans le domaine de la pédagogie du théâtre en concevant une formation qui s'échelonne selon les étapes de l'intussusception. Voici la structure d'une séquence-type de l'approche destinée aux écoliers qui découvrent la langue anglaise.

Étape 1 : l'homme est agi par la réalité

Dans notre cas, le mot réalité ne se réfère pas au monde environnant mais au support textuel (conte traditionnel) qui est une représentation symbolique du monde, correspondant le mieux à la perception enfantine (Bettelheim ; Egan). Les textes de contes sont d'abord (re)découverts en français. Des activités d'expression orale, écrite, picturale sont menées autour de la trame de chaque conte étudié de manière à ce que l'ensemble des élèves se l'approprie.

Étape 2 : les actions reçues par l'homme sont rejouées pour devenir gestes

Lorsque l'enseignant a la certitude que les élèves ont une compréhension commune du conte, il leur propose d'en créer, en groupes, des versions gestuelles. Après la démonstration de ces créations à l'ensemble de la classe, les élèves en débattent afin de relever les gestes qui leur semblent particulièrement réussis (clairs, précis, simples à réaliser). Ces gestes sont utilisés comme « matériaux de construction » pour la version commune qu'ils élaborent ensuite et qui

sert à l'enseignant de base pour adapter le texte anglais. Cette version est également pratiquée par la classe pour apprendre le texte.

Étape 3 : passage progressif du geste global à celui laryngo-buccal

L'étape 3 correspond à l'apprentissage du texte. D'abord, sont introduits et pratiqués les éléments textuels correspondant aux gestes récurrents conditionnés par la structure répétitive des contes choisis (par exemple, le geste de « pied de nez » réalisé par le Petit Bonhomme de Pain d'Épice chaque fois qu'il fuit les animaux qui tentent de l'attraper). Ensuite, progressivement, sont mis en mots les gestes ponctuels ainsi que les noms des objets et des personnages. A l'issue de plusieurs répétitions, les groupes jouent l'histoire, cette fois-ci non seulement à l'aide du geste mais aussi de la parole, en anglais, devant la classe, chaque élève étant amené alternativement à interpréter un rôle et à être spectateur.

Enfin, chaque groupe est invité à créer une nouvelle histoire qui s'appuie sur la structure sémantique de celle de départ, le rôle de l'enseignant consistant à fournir du vocabulaire anglais nécessaire.

4. Hypothèses de recherche

Pendant une année scolaire, j'ai expérimenté l'approche en question dans une classe de CE1 que j'avais en charge en tant que professeure des écoles afin de vérifier une série d'hypothèses dont celles qui font l'objet de cet article :

1) Une approche d'enseignement basée sur l'intussusception jousienne incite les élèves à être gestuellement créatifs en accordant au geste des fonctions multiples qui facilitent les apprentissages ;

2) Une approche d'enseignement bâtie selon le principe d'un lien intrinsèque entre le geste corporel/manuel et le geste laryngo-buccal contribue à développer la créativité linguistique chez les élèves.

5. Cadre méthodologique

Afin de minimiser le degré de subjectivité de cette étude empirique, j'ai opté pour la diversification du corpus et la confrontation des analyses de ses différentes composantes en croisant des points de vue externe et interne. Tout au long de l'année, j'ai filmé les productions des élèves aux étapes deux et trois des cinq séquences qui constituent le dispositif et les ai analysées de mon point de vue (externe, celui de chercheure). Pour solliciter le regard observateur des élèves (point de vue interne), j'ai choisi deux modes de collecte d'informations. Il s'agissait tout d'abord de mettre en place des situations générant la parole commentatrice (recueil *in situ*) sous forme de répétitions autogérées de la pièce de théâtre écrite, à la fin de l'année,

par la classe et adaptée en anglais par mes soins. Après avoir divisé le script de la pièce en plusieurs passages impliquant le jeu de deux à cinq élèves-acteurs, j'ai retenu pour la répétition de chaque extrait un groupe d'élèves-conseillers. Le rôle de ses derniers consistait à observer le jeu des acteurs pour, ensuite, l'évaluer et émettre des suggestions visant des améliorations linguistiques et/ou dramatiques.

La seconde collecte de la parole des élèves (recueil *a posteriori*) a pris la forme d'entretiens d'explicitation menés au sujet des stratégies que les élèves déploient pour mémoriser les textes étudiés. Rappelons que, dans ce type d'entretien, il s'agit d'interroger le sujet qui « ne sait pas lui-même ce qu'il sait qu'il sait » (Vermersch 77) de manière à ce qu'il conscientise ses actions en convertissant le tacite à l'explicite.

<i>Point de vue</i>	<i>Origine</i>	<i>Type de corpus recueilli</i>	<i>Support de l'analyse</i>	<i>Objectif de l'analyse</i>
Externe	Chercheure	Productions linguistiques et gestuelles d'élèves	Vidéos	Relever les cas de créativité gestuelle et linguistique
Interne	Élèves	Commentaires effectués au cours des répétitions autogérées ; entretiens d'explicitation	Transcriptions des commentaires et des entretiens	<u>Répétitions autogérées</u> : identifier les situations où les élèves-conseillers font preuve de créativité en prodiguant des conseils aux acteurs. <u>Entretiens</u> : vérifier si la créativité gestuelle fait partie des procédés qui assurent la mémorisation des textes.

6. Résultats

Dans cette partie, seront présentées quelques exemples des procédés créatifs les plus fréquents répertoriés au cours de l'analyse du corpus vidéo, avec, à l'appui, les éléments correspondant des répétitions autogérées et des entretiens.

6.1. Créativité gestuelle

1) Tendance illustrative

Il s'agit de faire figurer gestuellement le sens explicite du texte.

Dans un des films, l'élève qui joue le rôle du Petit Chaperon rouge, au moment de sa présentation au loup (« *My name is Little Red Riding Hood* »), suit, avec les mains, le contour de ses vêtements : elle insiste sur la forme du chapeau, objet-symbole du personnage, ainsi que sur la féminité de ce dernier en ébauchant la forme d'une jupe. Dans un autre film, l'acteur qui incarne Jack (*Jack et le haricot*) plie les genoux et reste dans cette position pendant quelques instants pour mettre en évidence la différence de taille entre lui et la géante, au cours du dialogue qu'il mène avec celle-ci.

Lors des répétitions autogérées, les élèves-conseillers proposent aux élèves-acteurs de recourir à la gestualité illustrative pour :

- aider le public à suivre la trame du spectacle (une conseillère propose à l'acteur qui interprète le rôle du Petit Bonhomme de Pain d'Épice de mimer la nage, lorsqu'il essaie de traverser la rivière, pour que les spectateurs, même ceux qui ne comprennent pas l'anglais, ne confondent pas la nage avec la marche) ;

- faciliter la mémorisation du texte par l'acteur (voici le conseil donné à l'actrice qui ne maîtrise pas encore suffisamment son texte : « *c'est difficile ce que tu dois dire Élise mais si tu t'aidais avec des gestes tu aurais moins de mal je sais pas* » *around the world* » (trace un cercle en l'air) »).

2) Tendance interprétative

Elle apporte un éclairage sur des éléments implicites du texte.

Dans l'interprétation d'une des élèves, le Petit Chaperon rouge fait une révérence en disant son nom au loup, ce geste accentuant l'image d'une enfant sage. Une autre actrice fait figurer le long voyage du Petit Chaperon rouge à travers la forêt par le biais de différentes techniques motrices - marcher, courir, sautiller, se pencher afin de cueillir des fleurs imaginaires.

L'analyse des répétitions autogérées fait apparaître la gestualité interprétative comme mettant en valeur les structures binaires sous-jacentes de la trame interprétée (différence/ressemblance, recueillement/extériorisation...). Ainsi, un des extraits travaillés montre trois princesses (Blanche Neige, la Princesse au petit pois et la Belle au bois dormant) en train de chercher respectivement les sept nains, le petit pois et le sommeil. Elles le font en se déplaçant sur scène et en évoquant chacune l'objet de sa quête, en continu : « *my dwarves* », « *my pea* », « *my sleep* », jusqu'à ce qu'elles soient sollicitées par un groupe d'acteurs qui prononce en chœur : « *Ladies !* » Alors elles se retournent en réagissant à l'appel : « *What is it ?* » Les conseillers suggèrent aux actrices de ne pas se suivre quand elles marchent mais d'emprunter des directions différentes et de diversifier la gestuelle utilisée (« *l'une pourrait écouter comme ça* (met la main à l'oreille) *l'autre faire ça* (marche en mettant la main sur le front comme pour regarder au loin) *l'autre ça* (marche en regardant par terre comme si elle essayait de retrouver les traces de quelqu'un) » pour accentuer l'effet de discordance. En revanche, au moment où elles sont interpellées, le conseiller leur propose de s'arrêter simultanément pour prononcer la réplique attendue de façon synchronisée afin de mettre en lumière l'état d'étonnement et de curiosité qui les unit dès à présent.

3) Tendance au réalisme (attention accrue portée au détail des actions représentées)

L'analyse des films montre que les acteurs ne se rendent sur scène que lorsque leur présence y est indispensable – dans le couloir, derrière la porte de la salle de classe, on attend son tour pour jouer. Les enfants qui jouent les chasseurs dans *Le Petit Chaperon rouge* utilisent la grande équerre du tableau de la classe en guise d'arme imaginaire, les battants du tableau remplaçant la porte de la maison.

Dans les commentaires des répétitions autogérées, le réalisme correspond à la reconstitution la plus exacte possible de l'environnement physique du personnage de manière à ce que le jeu de l'acteur puisse être qualifié de « vrai », selon la terminologie enfantine. Un des extraits répétés fait figurer une renarde coquette qui s'impose de soigner sa ligne et, de ce fait, refuse de manger le Petit Bonhomme de Pain d'Épice. Elle lui tend une bouée pour qu'il traverse la rivière. Un conseiller propose que la renarde mette du temps à trouver la bouée dans sa malle car, en faisant patienter les spectateurs, on ne fait qu'augmenter l'effet de surprise à venir. Pour que la renarde « *la (bouée) cherche vraiment* », le conseiller suggère de placer l'objet concerné « *tout au fond* » de la malle.

4) Gestualité à fonction mnésique

Il s'agit des gestes qui facilitent la restitution du texte. Le corpus vidéo en présente quatre types :

- répétition d'un geste convenu jusqu'à la restitution de l'énoncé associé (par exemple, l'élève qui joue le rôle du Petit Bonhomme de Pain d'Épice répète, à plusieurs reprises, le saut correspondant à l'énoncé « *I can jump !* » afin de retrouver la mémoire de celui-ci) ;

- recours aux gestes locatifs permettant de situer dans l'espace les référents physiques imaginaires des éléments lexicaux recherchés (quand l'élève qui joue le rôle de Boucle d'Or cherche les noms des objets appartenant aux ours, elle pose sa main sur le tableau de la classe, au niveau des emplacements des images représentant ces objets, qui ont été utilisées pendant la phase d'apprentissage ; elle garde la main à l'endroit correspondant à l'image absente jusqu'à la restitution des éléments lexicaux qui lui sont associés) ;

- gestes autorégulateurs non reliés à la trame comme, par exemple, se gratter la tête, lever les bras, se balancer ;

- l'esquisse labiale de l'intégralité du texte interprété (je nomme ainsi l'attitude qui consiste à « prononcer » à l'aide des lèvres seulement, sans mise en voix, les paroles des partenaires, en même temps qu'elles sont produites par ces derniers).

Au cours des entretiens d'explicitation, certains élèves témoignent de leur recours au geste en tant que déclencheur mnésique : « *quand j'oubliais les mots je faisais le geste plusieurs fois et le mot revenait* ». Une élève évoque l'esquisse labiale : « *quand un groupe passait je récitais tout dans ma tête* » (elle ne conscientise pas la labialisation du texte qu'elle effectue, or plusieurs vidéos la présentent en train de pratiquer cette technique de mémorisation/remémoration).

7) Mise en correspondance du dessin kinésique avec les caractéristiques intonatives ou rythmiques d'énoncés

Le corpus vidéo présente plusieurs élèves qui mettent en adéquation la kinésie et l'intonation en conférant, par exemple, au geste linéaire de tendre le panier (effectué par la mère du Petit Chaperon rouge) une trajectoire arquée des avant-bras, qui dessine une courbe dont le point le plus haut correspond à la syllabe la plus aiguë de l'énoncé associé « *Take the cakes for grandma* ». D'autres élèves font correspondre la kinésie au rythme de la parole en marquant, par exemple, les syllabes accentuées de la question « *Where are you going ?* » avec des mouvements directionnels énergiques au lieu de réaliser un seul geste directionnel associé à la phrase en général.

Lors des répétitions autogérées, un acteur prononce la phrase « *I know where the the bears are* » en accentuant, à tort, le mot « *are* » qu'il accompagne du geste consistant à tourner les paumes ouvertes des deux mains vers les spectateurs. Le conseiller lui recommande de réaliser ce geste simultanément à la production du mot « *know* » pour corriger l'accentuation.

6.2. Créativité linguistique

1) Modification d'énoncés de départ à l'aide d'une segmentation personnalisée

Une élève qui interprète le rôle de Boucle d'Or prononce « *A bowl. A big bowl* » au lieu de « *A big bowl* », « *A chair. A small chair* » au lieu de « *A small chair* », etc. Au moment où sa production est filmée, elle ne maîtrise pas encore entièrement les énoncés en question. Le découpage de la structure « adjectif + nom » en deux parties : « nom », « adjectif + nom » lui permet de restituer les éléments lexicaux recherchés progressivement. Cette segmentation grammaticalement correcte est le résultat de l'analyse autonome de l'élève, la grammaire et la syntaxe n'étant pas enseignées explicitement à ce stade du cursus.

2) Pratique de la synonymie contextuelle

En jouant le conte *Le navet géant*, une élève remplace l'énoncé attendu « *I pull the turnip* » par « *I move the turnip* » en empruntant le verbe « *move* » à un autre énoncé figurant dans ce texte (« *It doesn't move!* »). Elle fait preuve d'autonomie cognitive en cernant la nature

grammaticale identique (verbe) des mots « *move* » et « *pull* » ainsi que leur synonymie dans le contexte donné.

3) Pratique de la transposition lexico-syntaxique

Au cours d'un entretien d'explicitation, une élève confie la difficulté qu'elle a eu à mémoriser l'énoncé « *I'm here* » appartenant au Petit Chaperon rouge, puis ajoute : « *mais une fois que je le savais je me le disais souvent par exemple Goldilocks ne le dit pas mais je le pense quand elle vient* ». Une autre élève raconte que, quand elle joue avec ses poupées chez elle, elle les fait généralement parler français mais aussi « *un peu anglais* » quand ce qu'elle a appris dans les contes correspond aux besoins de son jeu.

4) La créativité phonologique d'ordre accentuel ou intonatif

Dans la version apprise du conte *Jack et le haricot*, l'homme qui propose à Jack des haricots en échange de sa vache s'exclame : « *Five magic beans !* », l'accent de phrase portant sur le mot « *beans* ». Or, l'élève qui interprète le rôle de l'homme accentue le mot « *magic* ». Cette démarche est parfaitement acceptable étant donné que, en anglais, l'accentuation permet de mettre en exergue ce qui est important : en effet, c'est la nature *magique* des haricots qui justifie l'échange.

Un autre élève qui joue le rôle de Jack prononce le mot « *hello* » avec une intonation montante à la place de l'intonation descendante préconisée. Il s'agit de la réponse adressée à l'homme qui vient de le saluer ainsi : « *Hello Jack !* » L'inconnu connaît donc son prénom, ce qui l'étonne. L'intonation montante, propre à la majorité des questions, pour laquelle opte l'élève est donc justifiée : tout en disant bonjour à son interlocuteur, Jack *s'interroge* sur la manière dont celui-ci a appris son prénom.

7. Conclusion

Les résultats obtenus confirment les hypothèses de recherche : le dispositif didactique basé sur le principe joussien d'intussusception suscite des attitudes gestuellement et linguistiquement créatives chez les élèves. La **créativité gestuelle** remplit les fonctions :

- **psychologique** (les enfants qui proposent des solutions gestuelles pour aider le spectateur à mieux comprendre la pièce de théâtre, témoignent du passage de la vision égocentrée du monde, propre à leur âge, à celle allocentrée, plus évoluée) ;
- **cognitive** (si, en règle générale, la plupart des enfants de 6-8 ans discernent encore difficilement l'implicite des textes, les élèves observés le font avec une finesse magistrale grâce au geste) ;

- **artistique** (le geste facilite l'identification aux personnages et accorde au jeu une dimension esthétique) ;

- **linguistique** (le recours au geste aide la mémorisation du vocabulaire et assure la maîtrise des spécificités intonatives et rythmiques de la langue étudiée).

Le fait que la créativité gestuelle possède la fonction linguistique soutient la conviction de Jousse et de McNeill quant à l'indivisibilité des langages verbal et corporel.

Pour ce qui est de la **créativité linguistique**, elle se manifeste sous forme de **tests d'hypothèses** pertinentes, dans la majorité des cas, au sujet de la grammaire et de la prosodie de l'anglais. Elle se traduit également par la **transposition** des énoncés maîtrisés d'un conte à un autre ainsi qu'à des activités ludiques extérieures à l'école.

Certes, les résultats de cette recherche-action ne possèdent pas de valeur absolue. Pour les mettre à l'épreuve, il serait intéressant d'élargir le terrain d'expérimentation à plusieurs classes et le nombre d'expérimentateurs à plusieurs enseignants ainsi que d'ajouter aux observateurs impliqués dans l'action (enseignante-chercheure et élèves) des observateurs neutres, ne participant pas au processus d'enseignement-apprentissage. Il serait également utile de tester cette démarche, après l'avoir remodelée, à des niveaux scolaires différents, face à des élèves plus âgés, voire à des adultes.

Bibliographie

- Aden, Joëlle. « La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre ». *Synergies Europe* 4 (2009) : 173-180.
- Bettelheim, Bruno. *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont, 1976.
- Egan, Kieran. *The Educated Mind. How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago, Londres : The U of Chicago P, 1997.
- Jousse, Marcel. *L'anthropologie du geste*. 2^e éd. Paris : Gallimard, 2008.
- Lecoq, Jacques. *Le corps poétique. Un enseignement de la création théâtrale*. Arles : Actes Sud, 1997.
- Lubart, Todd. *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin, 2003.
- McNeill, David. *Hand and Mind. What Gestures Reveal about Thought*. Chicago : U of Chicago P, 1992.
- Pinker, Steven. *Language Learnability and Language Development*. Cambridge (MA) : Harvard UP, 1984.
- Vermersch, Pierre. *L'entretien d'explicitation*. 7^e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2011.