

Art des langues et art du rythme: Pour un enseignement physique et musical des langues vivantes

Albin Wagener, Mariane Gazaille

► **To cite this version:**

Albin Wagener, Mariane Gazaille. Art des langues et art du rythme: Pour un enseignement physique et musical des langues vivantes. *Voix Plurielles*, Association des professeur-e-s de français des universités et collèges canadiens, 2013, 10 (2), pp.31-42. 10.26522/vp.v10i2.839 . hal-02103758

HAL Id: hal-02103758

<https://hal.univ-rennes2.fr/hal-02103758>

Submitted on 18 Apr 2019

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.

**Art des langues et art du rythme :
Pour un enseignement physique et musical des langues vivantes**

Albin WAGENER, Université Catholique de l'Ouest, Angers, France

Mariane GAZAILLE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Introduction

Comme le suggère B. Defeu, la domination de l'intellect dans l'enseignement des L2 équivaut à négliger les aspects plus physiques et corporels de la langue ainsi que ceux de l'expression des sensations et des émotions du locuteur. À cet effet, la présente contribution souhaite soulever la question de l'enseignement-apprentissage des dimensions paraverbales et non verbales des langues vivantes. En effet, les maquettes d'enseignement des formations en langues, en Université tout du moins (mais également dans l'enseignement secondaire) insistent souvent sur la dimension écrite, orthographique et grammaticale de la langue alors même que les émotions (Frijda) et la communication dont la langue est le vecteur passent par d'autres canaux qui, eux, ne sont pas abordés de la même manière ; l'exemple de l'accent chez les locuteurs non natifs en est un cas intéressant. L'enseignement des langues vivantes implique en ce sens un certain nombre d'éléments résolument physiques, comme les cordes vocales, les muscles faciaux ou même le corps entier, pour ce qui concerne les dimensions paraverbale et non verbale (Cosnier et Brossard). Il implique également des éléments musicaux comme le rythme, la cadence et la prosodie. Ainsi, cet article a pour objet d'explorer le potentiel d'une démarche de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes qui se base sur l'importance d'une synergie entre la transmission des émotions (Frijda), l'écologie de la dimension communicative des langues (Meunier ; Mühlhäusler) et la réalité actionnelle des actes de langage comme présence sociale (Tabensky). En conséquence, il nous semble pertinent de proposer une recentration de l'enseignement-apprentissage d'une langue sur la rythmique (qu'elle soit physique, cognitive ou émotionnelle) de son expression quotidienne, à travers ces trois éléments.

Dimensions communicationnelles

Apprendre une nouvelle langue permet d'être sensibilisé à une nouvelle culture et à une nouvelle manière de penser (Castella) ; dans une autre mesure, le but de l'outil

linguistique est également de pouvoir prétendre à une communication plus ou moins efficiente, comme le souligne Pierre Bange :

Les structures linguistiques servent à produire du sens dans la communication [...]. Dans une telle perspective, les énonciations vont être considérées comme des actions verbales en relation avec une situation de communication qui comporte des dimensions spatiotemporelles et surtout sociales ; comme des actions accomplies par un locuteur en produisant un énoncé dans une langue naturelle vis-à-vis d'au moins un récepteur, dans le but de modifier la situation antérieure à l'acte d'énonciation en provoquant une réaction du ou des interlocuteurs (une réaction interne, cognitive, qui peut elle-même déclencher des réactions verbales et/ou comportementales). Les énonciations seront donc considérées comme des actes sociaux, par lesquels les membres d'une communauté socioculturelle interagissent à l'aide de signes. (9)

Dans cette perspective, et dans un but purement pragmatique, la langue sert donc la communication, dans la mesure où elle resitue cette dernière dans un contexte écologique d'action sociale, dans le sens où ce contexte constitue une situation réelle de la vie quotidienne, permettant ainsi la réalisation de l'action. Ce but n'est pas nécessairement conscientisé par les interlocuteurs, mais il reste inhérent à toute forme d'interaction. Il se trouve que la langue véhicule également un certain nombre d'éléments interprétatifs sociaux et culturels mais, si nous nous inspirons de la posture pragmatique défendue par Pierre Bange notamment, la fonction principale de la langue est communicationnelle. Ainsi, les éléments socioculturels sont véhiculés par la communication, qui ne peut elle-même avoir lieu en retour que sur la base de l'interprétation de ces mêmes éléments.

Dans cette perspective communicationnelle, trois dimensions langagières peuvent être extraites :

- la dimension verbale (purement linguistique : grammaire, syntaxe, lexique, phonologie) ;
- la dimension paraverbale (les intonations vocales qui accompagnent le message linguistique, à savoir la qualité de la voix, le ton, le volume, la diction et la prononciation, la cadence et le rythme d'énonciation, etc.) ;
- la dimension non verbale (les gestes, postures, mimiques, mouvement cinétiques, etc.).

Dans une situation d'interaction orale, ces trois dimensions sont activées simultanément et participent à une réelle activation de composantes physiques, traitées d'ailleurs comme telles par le cerveau humain (Varela *et al.*). Ainsi, tout locuteur doit

pouvoir utiliser ces différentes dimensions et être capable de les émettre et de les interpréter. Aucune de ces trois dimensions – verbale, paraverbale et non verbale – n'est superflue pour comprendre le message émis et communiquer efficacement. Dans une autre mesure, tout apprenant d'une langue vivante, que nous schématisons par « L2 », à la différence de la « L1 », soit la langue maternelle du locuteur, doit effectuer une activité de concentration et de traitement de l'information importante afin de porter ces trois dimensions langagières en synergie.

Du point de vue de l'apprenant, la théorie de la charge cognitive pose que l'apprentissage résulte du stockage de schèmes, ou structures sophistiquées d'éléments d'information regroupés en une unité d'information, qui altèrent la mémoire à long-terme. Comme « notre mémoire de travail est limitée par la quantité d'éléments d'information qu'elle peut contenir ainsi que par le nombre d'opérations qu'elle peut opérer sur lesdits éléments » (Van Gerven *et al.*)¹, alléger ou libérer la charge de la mémoire de travail rendrait l'individu capable de gérer plusieurs éléments en même temps (Sweller). C'est d'ailleurs sur ce plan que réside une différence majeure entre locuteurs de L1 et locuteurs de L2. Les locuteurs de L1 traitent chacune des composantes verbale, paraverbale et non verbale de la communication simultanément, alors que les locuteurs de L2 les traitent de façon distincte et indépendante, du moins à leurs débuts comme apprenants de la langue cible. En revanche, lorsque la concentration cognitive de l'apprenant de L2 est focalisée sur une des composantes que nous venons d'évoquer, il est plausible de concevoir que ce dernier risque alors d'éprouver des difficultés à communiquer son message en L2 à la manière d'un locuteur de L1.

Du point de vue de l'enseignement-apprentissage des dimensions paraverbales et non verbales, ceci pose de s'intéresser aux autres canaux par lesquels passent la communication et la compréhension des locuteurs, émetteur et décodeur. Considérant que les pratiques d'enseignement des L2 généralement répertoriées mettent l'accent sur l'enseignement d'éléments de langue spécifiques (vocabulaire et grammaire), nous pouvons supposer que la mémoire de travail de l'apprenant est particulièrement occupée par la compréhension et la restitution de la dimension verbale. Par conséquent, l'attention cognitive de l'apprenant d'une L2 est mobilisée par la recherche du vocabulaire et la production plus ou moins grammaticalement exacte du message verbal. Enseigner une L2, c'est donc aussi amener

l'apprenant à développer des schèmes cognitifs qui permettraient à la mémoire de travail de traiter l'information issue de la situation de communication plus efficacement.

On peut dès lors se demander comment, en enseignement des L2, favoriser l'élaboration de schèmes cognitifs complexes pour l'articulation des dimensions verbale, paraverbale et non verbale chez l'apprenant. À cet effet, nous voulons souligner l'importance d'une démarche intégrative de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes, c'est-à-dire l'importance d'une démarche qui rattache, incorpore toutes les dimensions de la communication (i.e. verbale, paraverbale et non verbale) de telle sorte que ces dimensions soient en harmonie les unes avec les autres, de façon à ce qu'elles ne soient plus étrangères à l'ensemble de la démarche d'enseignement et qu'elles s'y assimilent vers la réalisation du produit final, la communication.

Pour une écologie de l'enseignement-apprentissage de la L2 en contexte scolaire

D'une part, une tendance lourde en enseignement-apprentissage des langues vivantes serait de mettre l'accent sur la dimension verbale, avec les éléments lexicaux, syntaxiques et grammaticaux, reléguant ainsi à l'arrière-plan le paraverbal et le non-verbal. Certains travaux mettent d'ailleurs en évidence l'absence quasi totale de l'enseignement des aspects phonétiques, l'acceptation de prononciations déviantes ou l'utilisation de pratiques inadéquates comme les exercices de répétition limités à certains aspects comme l'intonation ou la prononciation. En ce qui a trait au matériel pédagogique disponible, celui-ci présente des lacunes pour un enseignement de la phonétique intégré au cours de L2 (Germain et Martin). De plus, l'enseignement contemporain des L2 accorde toujours « une place très secondaire à la prononciation dans la hiérarchie des priorités pédagogiques » (Defeu). Ceci étant, la dimension non verbale peut rester dissimulée ou héritée de l'ensemble communicationnel de la L1, dans la mesure où elle n'est pas travaillée dans le cadre de l'apprentissage de la L2.

D'autre part, l'étude des processus d'enseignement-apprentissage de la communication langagière suppose d'accorder une importance toute particulière au contexte, puisque celui-ci est l'environnement écologique d'émergence de l'acte communicationnel (Castella 143). Dans la logique de Paul Castella, les êtres humains façonnent le contexte, en interprétant un certain nombre d'éléments écologiques pour leur donner du sens. De fait, les langues ont émergé et évolué par rapport à une mise en contexte précise, répondant à des

contraintes écologiques et sociales, comme l'illustrent les travaux en écolinguistique (Mühlhäusler). Ce processus de contextualisation ne saurait être isolé de l'acte de communication ; dans ce sens, l'utilisation d'une langue répond également à ces mêmes critères, et son enseignement doit les prendre en considération. Pour ce, nous souhaitons proposer une démarche herméneutique, en lien notamment avec l'explication et l'interprétation de textes de L2. Dans la mesure où tout texte est un message littéralement *interagi* en situation de communication, l'enseignement-apprentissage d'une L2 doit être remis dans la perspective de son contexte d'émergence sociale et écologique car « les locuteurs n'interagissent pas "avec", pas plus qu'ils ne sont "en" interaction : ils sont interaction » (Wagener 276)².

En enseignement des L2, « la classe permet d'échapper aux difficultés et aux hasards de la communication exolingue naturelle [...] elle garantit l'apprentissage selon un horaire réduit et un rythme contraint par rapport à ce qu'exige l'acquisition naturelle » (Bange 69). Échapper aux hasards de la communication naturelle et guider l'apprentissage selon un horaire et un rythme contraints permettent de diriger l'attention et la concentration de l'apprenant de L2 sur des composantes langagières précises. Ce faisant, l'enseignement en contexte scolaire permet d'alléger la quantité d'éléments d'information et le nombre d'opérations à opérer sur ceux-ci et, par conséquent, de rencontrer les contraintes de la mémoire de travail et de la charge cognitive. En outre, adopter, à la suite de Bange, une conception de la langue comme outil de communication mène à considérer la langue comme un tout en interaction qui inclut des dimensions verbale, paraverbale et non verbale pour permettre à l'apprenant de devenir lui-même *interaction*. À cet effet, nous optons pour une conception écologique de l'enseignement-apprentissage des L2 pour redonner leur place à ces dimensions. Privilégier une conception écologique de l'enseignement-apprentissage des L2, c'est concevoir la langue comme un ensemble de microsystemes interdépendants caractérisés par des relations dynamiques (voir schéma 1 ci-dessous). Selon cette conception, la langue se décline en différents microsystemes constitutifs qui exercent tous des influences mutuelles les uns sur les autres et ce, indépendamment de leur proximité ou de la distance relative qui pourrait les séparer.

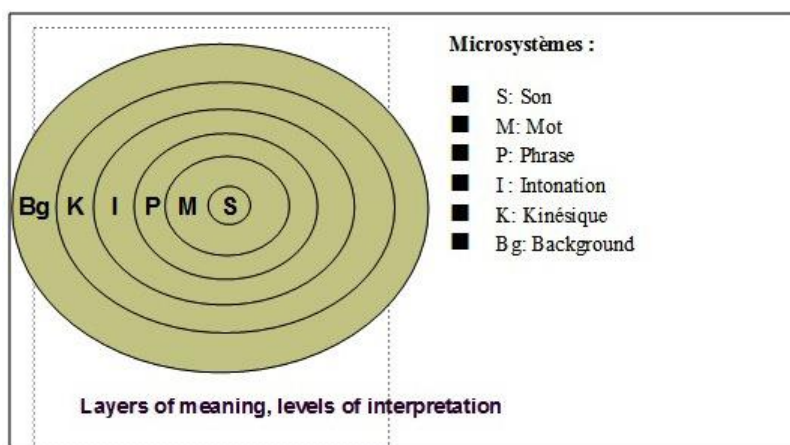


Figure 1 : Modèle écologique de l'enseignement-apprentissage des L2
tiré de L. van Lier (1995, dans Van Lier, 2004)³

Une conception écologique de l'enseignement des L2 fait ressortir que les « composantes fondamentales du langage ne sont pas nécessairement les plus saillantes ou décisives lors de la construction du sens » (Van Lier 53)⁴, soit notamment, selon l'acceptation de Van Lier, les éléments centraux tels que la grammaire ou encore la syntaxe. En cela, l'enseignement de la L2 suppose de s'intéresser à tous les aspects de la langue simultanément, tant verbal, paraverbal que non verbal, et de prendre en considération les nombreuses interactions qui peuvent intervenir entre ceux-ci. Ainsi, par exemple, si votre patron vous dit : « Bravo pour le bon travail ! » avec un ton enjoué, un sourire appréciateur et un regard direct, vous comprendrez qu'il vous félicite pour la qualité du travail réalisé. Le même commentaire, assorti du même sourire, sera différemment interprété si le ton utilisé est neutre et le regard fuyant, suggérant que l'émetteur du commentaire (votre patron) est peut-être préoccupé par d'autres dossiers et vous remercie simplement d'avoir fait le travail. Enfin, votre patron pourrait aussi vous adresser le même commentaire mais en mettant l'accent sur l'épithète *bon*, le tout assorti d'un ton sarcastique ou dénigrant ; vous comprendrez alors rapidement qu'il évalue plutôt votre travail comme étant de piètre qualité et est, en fait, loin de vous féliciter.

Ces exemples, aussi simplistes peuvent-ils sembler, mettent en évidence les interactions entre les microsystèmes intonation et kinésique. Pour résumer, réduire l'enseignement de la L2 à ses aspects lexical, grammatical et syntaxique limiterait

l'interprétation et la lecture des différents éléments et dimensions qui entrent en jeu dans toute situation de communication ainsi que la capacité de l'apprenant à appliquer lesdits éléments et dimensions pour communiquer. Concevoir la langue comme un outil vers la communication efficiente (Bange) exige de prendre tous les microsystèmes constitutifs de la langue en considération pour son enseignement en contexte de classe. Un modèle écologique de l'enseignement-apprentissage des langues prend en charge des savoirs et dimensions que d'autres laisseraient à l'auto-apprentissage des apprenants en situation de communication réelle. En cela, nous nous insérons dans une conception holistique de l'enseignement-apprentissage des L2 et, comme le dit Defeu « [d]ans ce contexte le participant non seulement pense mais s'anime et ressent » (1). Ainsi, l'apprenant doit pouvoir recentrer son apprentissage de la langue non plus uniquement sur un aspect écrit correctif et régulé, mais également sur la danse et la musique du langage dans son expression quotidienne. Les techniques issues des arts peuvent privilégier une découverte multisensorielle de la L2 et participer à un enseignement holistique de celle-ci notamment en ce qui concerne les aspects reliés au paraverbal et au non verbal.

Art des langues, arts du rythme : l'apport artistique en enseignement des L2

En accord avec les textes du CECRL, le fait d'apprendre une L2 dans un contexte actionnel particulier plutôt que sur un banc d'école, doit participer à la mobilisation de capacités différentes, précisément dans une « inscription corporelle de l'esprit » (Varela *et al.* 60-61). Pour ce, nous estimons qu'il est possible de relier l'apprentissage d'une L2 à des activités artistiques, qui mobilisent de facto les sens et contribuent également à un développement de la dimension non verbale, entre autres. De surcroît, les pratiques artistiques, tout comme les langues, véhiculent également un certain nombre de représentations socio-culturelles. En outre, il est intéressant de noter que toutes les langues sont *vivantes* par nature, et qu'elles sont bel et bien parlées avant d'être écrites. En étant parlées et donc *actées*, les langues mobilisent littéralement le corps entier (Cosnier et Brossard) et les sens humains. Bref, en classe de L2, il ne faut pas perdre de vue cette dimension de langue *actée*, intégratrice du verbal mais aussi du paraverbal et du non-verbal, ce que peut permettre le recours à des activités artistiques qui mobilisent les sens et leur expression.

Un tel constat nous invite à réfléchir aux rapprochements possibles entre la musique, les arts de la scène et la didactique des langues secondes (en tant que L2). En se basant sur les

dimensions contextuelles et communicationnelles précédemment évoquées, le présent article esquisse une vision de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes basée sur deux aspects fondamentaux :

- la musicalité et la rythmique de la parole, les gestes, les postures et actions langagières, notamment en s'inspirant des travaux effectués sur la spontanéité et les jeux théâtraux (Tabensky) :
- la dimension communicationnelle des langues vivantes, dans un esprit systémique et interactionnel (Meunier).

En reprenant ces aspects, l'enseignement-apprentissage des L2 doit pouvoir se remettre en scène en se centrant sur toutes les dimensions de la communication langagière, en plus d'une mise en perspective de l'apprentissage plus classique, mais tout autant nécessaire, des dimensions verbale, paraverbale et non verbale. Ainsi, si nous prenons l'exemple de l'apprentissage de la langue allemande, nous avons pu expérimenter de manière pédagogique, sans toutefois formaliser une quelconque recherche précise en la matière, un enseignement-apprentissage basé avant tout sur la musicalité. Avec des étudiants inscrits en première année d'allemand à l'Université Catholique de l'Ouest (Angers, France), nous avons animé des cours de laboratoire de langue orale, qui étaient non seulement basés sur une répétition musicale de la langue (ce qui était important n'était pas la correction grammaticale ou syntaxique de la langue, mais bien l'accent et la rythmique), dont les textes étaient précisément issus de groupes ou artistes de langue allemande plutôt récents (textes de groupes comme Kettcar, Tomte ou Peter Heppner, par exemple). Une telle méthode permettait non seulement de lier une découverte de groupes musicaux allemands modernes (et donc proches des étudiants par l'époque et les paroles), mais également d'évoquer, de manière tacite, un parallèle entre la musique de ces groupes et la musique inhérente à la prononciation de la langue. Encore une fois, nous n'avons pas pu formaliser d'étude scientifique à ce sujet, mais l'aisance des étudiants en allemand, au fur et à mesure des évaluations semestrielles, était perçue par l'enseignant comme évoluant dans le sens d'une plus grande fluidité.

Enseigner l'indicible, apprendre le spontané

En partant du principe que la langue est en mouvement constant (à la fois physique, par l'intermédiaire des opérations de l'appareil phonatoire impliquées dans la production

langagière, mais également sur le plan de la musicalité, par l'intermédiaire de l'intonation ou l'accent, le rythme ou la cadence, les plans du lexique, de la syntaxe et de la sémantique), nous estimons que le couplage entre pratiques théâtrales et enseignement-apprentissage d'une L2 présente un certain nombre d'éléments qui méritent d'être soulevés, voire explorés de manière approfondie. Mettre en place une pédagogie systémique du mouvement constituerait ainsi une approche intégrative permettant d'interconnecter toutes les dimensions de la production du langage, reliées aux microsystèmes que nous avons évoqués plus haut. Comme environnement pédagogique, les pratiques théâtrales peuvent se distinguer par les déclinaisons suivantes :

- jeux de rôles ou simulations ;
- pièces de théâtre ou saynètes issues de pièces.

Ces pratiques peuvent être reliées à des théories ou méthodes en enseignement des langues, ce qui permet de soutenir leur utilité dans ce domaine dont, par exemple : 1) la Total Physical Response (TPR), 2) les méthodes favorisant le développement psychologique et social de l'apprenant (Gardner), qui permettent également d'obtenir des résultats intéressants dans l'évolution du niveau d'apprentissage, et 3) la méthode AIM ou Accelerated Integrated Methodology, basée sur l'utilisation systématique de gestes associés aux mots et à différentes formes grammaticales. Ces méthodes n'ont pas seulement pour but d'obtenir *in fine* de meilleures notes pour les apprenants, mais bel et bien de les sensibiliser à une approche résolument holistique de l'apprentissage d'une langue, dans la mesure où celle-ci permet à tout individu d'acquérir, en plus d'une nouvelle grammaire et d'un nouveau lexique, des éléments culturels nouveaux ainsi qu'une manière différente de pouvoir envisager le monde et la société.

En utilisant les pratiques théâtrales, couplées avec un certain nombre de suggestions méthodologiques évoquées dans le paragraphe ci-dessus, nous estimons qu'il deviendrait plus aisé d'enseigner l'indicible, qui est précisément le non-linguistique, ce qui ne peut pas être dit et qui appartient à un langage différent de celui sur lequel est mis l'accent en enseignement des L2. L'indicible est difficile à nommer puisqu'il renferme des éléments sociaux et des réflexes culturels difficiles à appréhender, mais son apprentissage doit, *in fine*, permettre une spontanéité relative dans l'expression en L2. Cette spontanéité, pour Alexis Tabensky (26), « est précisément le contraire de faire n'importe quoi, n'importe quand et avec n'importe qui » ; elle présuppose au contraire une connaissance fortement organisée et intériorisée de

codes, réflexes, réactions et possibilités d'actions. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une L2, Tabensky estime qu'un travail sur la spontanéité peut avoir plusieurs résultats positifs :

Un nouveau rapport, non paralysant, à l'erreur et la faute linguistique ; la reconnaissance du lien entre le corps et l'esprit et, par là, la valorisation de la composante non verbale de l'acte langagier ; l'expérience de l'implication profonde dans la tâche, qui minimise la crainte de la censure collective et conduit l'apprenant à s'assumer "en train de parler la langue cible" publiquement ; la capacité à produire des énoncés originaux appropriés à une situation langagière nouvelle. (23)

Ainsi, la spontanéité n'est pas une sorte de licence folle, mais bel et bien une profonde capacité de création en fonction de l'utilisation *ad hoc* d'éléments appris et intériorisés, en vue de s'adapter à des situations nouvelles, tout en étant capable d'inventer, précisément, de nouvelles formes d'adaptation. En ce sens, la spontanéité est une caractéristique fondamentale de tout système vivant et participe évidemment de l'expression langagière en général. Afin de pouvoir conserver cette dimension du vivant, c'est bien dans l'interaction que la spontanéité peut se faire jour. Pour Tabensky (23), la « spontanéité créatrice a toutes les chances de s'épanouir au sein d'une approche interactive humaniste sachant incorporer et adapter de façon judicieuse la technique psychodramatique du jeu de rôle ». C'est d'ailleurs pour cela que nous estimons que les pratiques théâtrales constituent à elles seules des pistes d'exploration fondamentales pour l'apprentissage et l'enseignement intégratif des dimensions verbale, paraverbale et non verbale de la L2. D'ailleurs, l'application de ces méthodes liées aux pratiques théâtrales a déjà notamment pu être testée dans la formation des futurs enseignants, qu'il s'agisse du développement de la compétence de la communication non verbale dans la formation des maîtres au Québec, ou l'utilisation du théâtre forum pour sensibiliser les futurs enseignants de français langue étrangère aux différences culturelles, paraverbale et non verbale notamment. Dans ces deux cas, les apprenants ont non seulement été enthousiastes à propos de ces pratiques pédagogiques, mais les résultats des études ont permis de mesurer de véritables compétences sur le développement de l'indicible et du spontané.

Conclusion

Partant du constat que, trop souvent, l'enseignement-apprentissage des L2 relèguerait à l'arrière scène que ces langues soient vivantes, nous voulions proposer une vision de

l'enseignement-apprentissage des L2 basée sur la musicalité de la parole ainsi que sur les gestes, les postures et les actions langagières. Dans cette optique, nous avons considéré un modèle écologique de la langue, ce qui nous a amenés à nous intéresser à l'enseignement-apprentissage de la langue sous tous ses aspects simultanément, ce qui suppose que plusieurs dimensions, tant verbale que paraverbale ou non verbale, doivent être considérées pour l'enseignement-apprentissage de la langue cible. À cet effet, il convient de privilégier une découverte multisensorielle de la L2 et de s'intéresser au potentiel qu'offrent les arts pour un enseignement physique et musical des L2.

Une vision holistique de la langue et de son enseignement suppose l'existence de microsystèmes en interactions. Du point de vue de l'enseignement de la langue comme tel, existe-t-il une hiérarchie desdits microsystèmes et des relations qui les caractérisent ? Et si oui, que devrait-on favoriser en enseignement des L2 en contexte scolaire ? Par ailleurs, utiliser la langue de façon spontanée présuppose une connaissance organisée et intériorisée de codes et d'automatismes purement linguistiques, certes, mais également paraverbaux et non-verbaux. En cela l'enseignant doit amener l'apprenant à développer des schèmes cognitifs complexes et variés qui permettront à ce dernier de traiter globalement l'information issue de la situation de communication, pour accompagner le mouvement de la langue.

Enfin, recourir à un enseignement-apprentissage systémique des L2 permettrait de réconcilier différentes méthodes ou techniques et de pallier certains vides observés en enseignement contemporain des L2. En regard de la formation des maîtres, la question qui se pose maintenant est celle de la formation à un enseignement holistique en synergie du verbal, du paraverbal et du non verbal. En cela, les pratiques théâtrales constituent des pistes d'exploration pertinentes. La didactique des arts de la scène et la didactique de la musique se voulant elles-mêmes intégratives, que peuvent nous apprendre les approches et les méthodes d'enseignement qui en découlent pour la formation des maîtres de L2 ?

Bibliographie

- Bange, Pierre. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier/Didier, 1992.
- Castella, Paul. *La différence en plus*. Paris : Harmattan, 2005.
- Cosnier, J. et A. Brossard. *La communication non verbale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1984.
- Defeu, B. « L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère ».

- Franc-Parler. Dossier Phonétique*. 2008.
http://www.francparler.org/dossiers/phonetique_Defeu.htm (consulté le 16 janvier 2012).
- Frijda, N.H. « Passions : l'émotion comme motivation ». *Les émotions. Cognition, langage et développement*. Sprimont : Mardaga, 2003.
- Gardner, S. « Correctional Education : The Success of Total Physical Response in the Adult ESL Classroom ». *Corrections Today* 73 : 1 (2011).
- Germain, A. et P. Martin. « Présentation d'un logiciel de visualisation pour l'apprentissage de l'oral en langue seconde ». *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* 3 : 1 (2000). 61-76.
- Meunier, J.-P. *Approches systémiques de la communication*. Bruxelles : De Boeck, 2003.
- Mühlhäusler, P. *Language of Environment, Environment of Language : A Course in Ecolinguistics*. Londres : Battlebridge, 2003.
- Sweller, J. « Cognitive Load During Problem Solving : Effects on Learning ». *Cognitive Science* 12 (1988). 257-285.
- Tabensky, Alexis. *Spontanéité et interaction. Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Harmattan, 1997.
- Van Lier, L. *The Ecology and Semiotics of Language Learning : A Sociocultural Perspective*. Boston : Kluwer Academic, 2004.
- Varela, F. *et al. The Embodied Mind*. Cambridge : MIT P, 1991.
- Van Gerven, P.W. *et al.* « The Efficiency of Multimedia Learning into Old Age ». *British Journal of Educational Psychology* 73 (2003). 489-505.
- Wagener, Albin. « On Intercultural Disagreement : Interaction and Inertia ». *Pragmatics Applied to Language Teaching and Learning*. Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars, 2009.

 NOTES

¹ Traduit de l'anglais : « *our working memory is limited with respect to the amount of information it can hold, and the number of operations it can perform on that information* ».

² Traduit de l'anglais : « *speakers are neither interacting with, nor are they in interaction : they are interaction* ».

³ Comprendre « *background* » et « *layers of meaning, levels of interpretation* » respectivement par « *contexte* » et « *filtres de sens, niveaux d'interprétation* ».

⁴ Traduit de l'anglais : « *core features of language may not be the most salient or decisive ones for the construction of meaning* ».