
This is the **published version** of the article:

Corral Fullà, Anna. «Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE». Synergies Espagne, Núm. 1 (2008), p. 141-152.

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/237985>

under the terms of the  license

Anna Corral Fulla

Universitat Autònoma de Barcelona



Synergies Espagne n° 1 - 2008 pp. 141-152

Résumé : *Face au foisonnement d'orientations méthodologiques pour l'enseignement-apprentissage du Français langue étrangère il semble désormais que de nouvelles voies sont possibles et que, par exemple, la musique et la pratique instrumentale puissent orienter de nouvelles approches dans une perspective pédagogique distincte, et fournir des outils nouveaux et efficaces pour la classe de FLE. La démarche que nous proposons consiste donc justement à puiser, dans la méthodologie mise en place par les musiciens, des ressources et procédures pouvant s'appliquer à l'enseignement d'une L2, en l'occurrence le français.*

Mots clés : écoute, dynamique, répétition, public, mémoire.

Metodología musical y enseñanza-aprendizaje del FLE

Resumen : *Frente a la proliferación de orientaciones metodológicas en lo que concierne a la enseñanza-aprendizaje del Francés lengua extranjera parece que ahora nuevas vías son posibles y que, por ejemplo, la música y la práctica instrumental pueden orientar nuevos enfoques en una perspectiva pedagógica distinta, y proporcionar herramientas nuevas y eficaces para la clase de FLE. Así pues, el procedimiento que aquí se propone consiste justamente en extraer, de la metodología puesta en práctica por los músicos, recursos y procedimientos susceptibles de ser aplicados a la enseñanza de una L2, en este caso el francés.*

Palabras clave: escucha, dinámica, entrenamiento, público, memoria.

Music methodology and the teaching-learning of French as a foreign language

Abstract : *As opposed to the proliferation of methodological orientations especially as regards the teaching-learning of French as a foreign language it seems that now new ways are possible, for example, music and the practice of a musical instrument can offer new approaches towards a different pedagogical perspective, and provide new and efficient tools for the FFL classroom. Thus, the procedure which is being proposed here consists precisely in extracting, from the methodology employed by musicians, resources and procedures susceptible to being applied to the teaching of a second language, in this case French.*

Keywords: listening, dynamics, training, public, memory.

Justification de l'approche musicale en classe de FLE

La prétention de vouloir aborder l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en adoptant un point de vue musical n'est pas sans fondement. On sait toute l'importance des éléments prosodiques et musicaux dans la parole. Or, l'interprétation musicale des solistes arrive à une telle virtuosité qu'on se demande si les mécanismes mis en place par les musiciens ne pourraient pas fournir aux enseignants de nouvelles ressources visant à une meilleure intégration et maîtrise de la L2 chez nos apprenants.

Il est vrai que le degré de perfection exigé aux étudiants des conservatoires est l'une des premières causes d'abandon dans les études musicales en Espagne où par les temps qui courent l'effort personnel n'est pas une valeur en hausse. Néanmoins, il va sans dire que, même si l'étudiant n'atteint que le niveau élémentaire, l'apprentissage de la musique lui fournit un socle de formation sur lequel il pourra prendre appui tout au long de sa vie et ce dans de nombreux domaines.

Pour ce qui est de l'enseignement/apprentissage des langues, il y a lieu de souligner les liens étroits et indissolubles qui unissent ces deux disciplines, de par l'objet même d'apprentissage. Langue et musique sont en effet d'abord et essentiellement des phénomènes sonores : leur représentation orthographique ou sur une partition n'est au mieux qu'une trace de ces phénomènes.

Analysons une pièce musicale : celle-ci s'organise à partir d'une gamme qui en fournira le ton et le mode, d'une mesure qui marquera le schéma rythmique de base --organisations des temps forts, faibles et semi-forts à l'intérieur de chaque mesure-- et d'un tempo propre à chacune des parties. Puis, à partir de ce système préétabli, la pièce a un ou plusieurs thèmes formés de phrases achevées et inachevées, de questions et de réponses. Toute pièce musicale se caractérise enfin par un style propre et possède une dynamique expressive bien marquée : ton général de l'oeuvre et dynamique -*crescendo*, *decrecendo*, *ritenuto*, *accelerando*, *pianissimo*, *forte*, *dolcissimo*...-.

Pour la langue, il en va de même : chaque langue est au premier chef la réalisation d'un système phonologique structuré par l'intonation, où les sons se définissent et se succèdent sur la chaîne phonique en fonction des rapports qu'ils entretiennent entre eux. Ce système phonologique et la distribution des phonèmes représentent dans une certaine mesure le ton et le mode qui confèrent à toute langue sa singularité (cf. la notion de « paysage sonore » proposée par Élisabeth Lhote).

D'autre part, toute langue a un rythme et un système accentuel propre ainsi qu'une grammaire intonative particulière embrassant aussi bien la prosodie expressive que la prosodie qui réalise des fonctions syntactiques et sémantiques.

Il n'est pas surprenant dès lors que les termes *ton*, *mélodie*, *accent*, *rythme* et *tempo* soient des termes utilisés aussi bien en musique qu'en linguistique, aussi bien pour l'analyse et/ou la caractérisation d'une pièce musicale que pour l'analyse et/ou la caractérisation de la langue parlée.

Un autre aspect qui mérite d'être mentionné a trait au type de rapport qui unit la théorie et la pratique dans ces deux disciplines. En fait, l'apprentissage du solfège, de l'harmonie et de toute la théorie musicale n'auraient pas de sens s'il ne s'agissait que de jouer d'un instrument et d'interpréter des morceaux de musique. De même, la connaissance de la grammaire d'une langue, toujours dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des L2, n'est pas en soi le but de l'apprentissage mais le moyen pour pouvoir « se produire » par la suite. Il nous semble qu'il n'est pas exceptionnel cependant que l'on oublie ou néglige cette prémisse et il arrive souvent que l'on prenne les formulations théoriques et les descriptions formelles des langues comme le but premier et dernier de l'apprentissage. À cet égard, la méthodologie musicale mise en place en Angleterre --l'enseignement-apprentissage du solfège et de l'instrument vont de pair-- nous semble particulièrement pertinente d'autant plus que le niveau atteint en matière musicale dans ce pays est très élevé. Un seul professeur se charge de l'instruction de l'élève et c'est le professeur d'instrument qui l'assure. Il fournit à l'élève les connaissances précises dont il a besoin pour jouer de l'instrument, des connaissances qui s'élargissent au fur et à mesure que les pièces et la technique deviennent plus complexes. Ainsi, au lieu de séparer l'apprentissage du solfège et de l'instrument comme s'il s'agissait de deux matières indépendantes, celles-ci sont présentées comme une seule étant donné que le but primordial et premier est bien évidemment la production. Nous reviendrons sur ce point dans la deuxième partie de cet article.

Le dernier argument pour la défense de cette approche musicale a trait au processus même de l'apprentissage dans ces deux domaines. En effet, nous pouvons opposer ici les concepts de *naturel* et d'*artificiel*. Si l'acquisition de la langue maternelle se produit dans un cadre naturel, l'apprentissage d'une langue étrangère ou d'un instrument de musique est évidemment un processus « artificiel » et, par conséquent, soumis à un travail consciencieux de la part des apprenants. Un travail, d'ailleurs, qui embrasse, dans les deux disciplines cinq aspects qui nous semblent essentiels :

- la réflexion portée sur ce qu'on apprend.
- la participation du corps et du geste à la production.
- l'expressivité/émotivité implicite dans le parler et le jouer d'un instrument.
- l'entraînement répétitif : visant à atteindre une flexibilité et maîtrise manuelle/vocale, ce qui implique le développement des muscles participant à la production dans les deux disciplines.
- l'assimilation dans les deux cas de structures conceptuelles.

Ce parallélisme conduit dès lors à se demander quels sont les mécanismes qui permettent d'atteindre un niveau de perfectionnement aussi élevé chez les musiciens et lesquels parmi ceux-ci sont susceptibles d'être appliqués en classe de FLE. On peut en effet poser que les aspects méthodologiques de la formation musicale - la virtuosité que l'on vise et l'exigence d'un continuel perfectionnement qui requiert de l'apprenant qu'il mobilise au mieux ses capacités de tout ordre (proprioceptives, sensorielles et psychocognitives)- sont déjà par eux mêmes des prémisses qui permettent de poser que l'enseignement-

apprentissage des langues peut adopter dans une large mesure les principes, démarches et procédures de l'approche musicale.

Application de la méthodologie musicale en classe de FLE

L'art musical a été souvent considéré par les artistes - peintres, acteurs, dramaturges, écrivains- comme le langage par excellence de par le lien indissoluble entre *forme* et *contenu* ainsi que comme source d'inspiration pouvant aider à affronter et à résoudre les difficultés propres à d'autres disciplines.

Le témoignage d'un grand metteur en scène anglais, Peter Brook nous semble à cet égard particulièrement éclairant. Dans « *Conversations with Peter Brook* » (Croyden, 2003) il déclare en effet avoir appris deux choses essentielles de son expérience personnelle avec la musique :

« ...j'ai rencontré cette femme russe qui, dès la première classe, m'a amené à faire face à des idées que personne ne m'avait fait affronter. La première était que l'on ne joue pas avec les doigts , que l'on joue avec l'écoute. La qualité de la note qu'on a entendue dans la tête juste avant de la jouer. (...) Elle m'a enseigné à jouer avec simplicité, à répéter, à jouer en prenant en compte la dynamique. (...)

Elle m'a appris que, même comme débutant, si on apprend à jouer d'un instrument, il faut en jouer pour les autres. (...) Elle louait une salle et elle nous faisait jouer pour un public. (...)

Ce sont ces choses-là que j'ai appliquées dans mon travail depuis là. L'idée selon laquelle, quand on apprend à faire quelque chose, il faut la présenter devant un public. C'est le public qui crée la nécessité. (...) L'autre idée, c'est que le fait d'écouter est plus important que de faire. C'est ça que je répète sans arrêt aux acteurs. Comme je l'ai dit, à l'âge de douze ans, ce professeur a représenté pour moi l'influence la plus forte. » (C'est nous qui traduisons.)

Peter Brook, dans cette déclaration succincte, aborde quatre aspects de grande importance. À savoir, *l'écoute, la répétition, la dynamique et le public*. Ces quatre points devraient également se retrouver dans toute approche d'enseignement/apprentissage d'une L2. Et de fait, certaines méthodes, notamment la méthode verbo-tonale, ont appliqué à l'enseignement/apprentissage de la prononciation des démarches inspirées non seulement des recherches en phonétique mais aussi de la musique.¹¹

Pour ce qui est de *l'écoute*, de l'analyse phonologique (Polivanov, 1929) et Troubetzkoy (Troubetzkoy [1939] 1970) à la méthode verbo-tonale (Guberina, 2003, Renard, 2003), il a été suffisamment montré et souligné à quel point la réception auditive se trouve au début et en interaction continue avec la production.²² Ainsi, selon la méthode verbo-tonale, le rapprochement entre l'écoute d'un son et sa production orale se réalise graduellement par approximations articulatoires successives toujours sous le contrôle de l'audition, véritable système de régulations audio-phonatoires qui serait inconscient. Il est évident qu'on ne peut prononcer que ce qu'on entend et que les différents exercices de discrimination auditive mis en place par les spécialistes de ce domaine sont de ce point de vue tout à fait pertinents. Nous pensons, pourtant,

que le simple fait d'entendre un son n'entraîne pas automatiquement sa production et que parfois le réglage entre l'écoute et la production ne se produit pas ou pas complètement. En fait, en musique, on rencontre parfois des élèves dans les cours de solfège qui ont une ouïe excellente et qui, à notre grande surprise, chantent faux. Par conséquent, tout en adhérant à ce principe verbo-tonal, nous croyons qu'il y a lieu d'accentuer la relation écoute/production et de faire en sorte que l'apprenant en saisisse toute la portée. Et c'est en développant chez l'apprenant une véritable écoute intérieure de sa propre « projection sonore » que l'écoute, devenue écoute « réflexive », peut aider à la production.

Nous proposons donc une première application de la méthodologie musicale en classe de FLE : stimuler et développer l'écoute non seulement comme moyen de reconnaissance et d'intégration non consciente d'un système mais aussi comme véritable activité de création/représentation consciente avant la production. Cette notion, si simple qu'elle puisse paraître, est d'une importance capitale car la *représentation* opérée dans notre cerveau constitue l'échelon indispensable - intériorisation et appropriation du son - vers la production. Nous rejoignons par-là la notion d'*interprétant* de Pierce. Ce terme, appliqué au *signe*, renvoie au phénomène psychologique qui se produit dans le cerveau d'un éventuel interprète. Cet *interprétant* ne serait qu'un autre signe créé par l'interprète ayant la fonction de traduire et d'expliquer le signe précédent. Le concept d'*interprétant* repris à la sémiologie peut s'appliquer au domaine de la correction phonétique : *mutatis mutandis*, il peut désigner la représentation sonore personnelle nécessaire avant toute production, c'est le « signe » qui structure un autre « signe ».

Le processus audio-phonatoire ainsi défini, que nous appellerons *écoute/production ciblée*, se réalise ainsi en trois étapes. C'est d'abord la saisie de la réalité *matérielle* du son proprement dite qui constitue la phase initiale du processus, viennent ensuite la représentation *intérieure* de ce son, ou *interprétant*, puis la production conditionnée et régie par ledit « interprétant ». Les deux dernières phases du processus audio-phonatoire ont ainsi une importance capitale et ne peuvent être dissociées dans la mesure où la production du son ou des sons à reproduire dépend en premier lieu de la représentation mentale. Le seul fait d'évoquer mentalement ce son, juste avant la production, peut être efficace : elle conditionne « *la qualité de la note qu'on a entendue dans la tête juste avant de la jouer* » (cf. citation supra de Peter Brook). Une fois le son perçu et réalisé, l'on peut alors le fixer, fixer « l'appris », par un entraînement répétitif.

L'*écoute/production ciblée* se veut, donc, simplement, une procédure de plus à appliquer dans le cadre de la correction phonétique, un exercice complémentaire à ceux mis en place actuellement.

En musique, lorsqu'on a affaire à un passage particulièrement difficile, on a souvent recours à ce système. Imaginons, par exemple, que l'on exécute un passage à une grande vitesse où les notes (doubles ou triples croches), qui doivent être jouées avec une grande précision et justesse, se déséquilibrent

même après avoir répété ce morceau de nombreuses fois en utilisant divers systèmes de correction. Le déséquilibre rythmique des passages rapides est très commun, par exemple, parmi les étudiants de piano et on conseille souvent à l'élève de s'accompagner mentalement, d'entendre dans la tête ce qu'il va jouer et de chanter intérieurement le passage pendant la production. Et cet acte qui nous paraît si simple est d'une efficacité sans égale.

Ainsi donc, alors que les étudiants ont souvent tendance à considérer que « tout dépend » en production des organes impliqués dans celle-ci, i.e. - les doigts ou la voix - et s'en remettent exclusivement à eux, le professeur de musique doit contrecarrer constamment cette tendance naturelle et rappeler aux étudiants qu'ils doivent toujours s'écouter, avant et pendant la production. Ce n'est qu'à partir la représentation mentale du son, du tempo, du caractère de l'extrait que l'on peut arriver à faire sonner l'instrument pour obtenir le résultat que l'on visait.

La référence au *public* dont on connaît l'importance en formation musicale doit également être prise en compte dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Tout langage - musique ou parole - a une fonction première qui est celle de communiquer. Et aucun étudiant de musique ne remettrait en question la nécessité du public sauf à justifier un trac qu'on ne réussit pas à vaincre.

De même, aussi bien dans la formation musicale que dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la timidité et la peur du ridicule sont à l'origine de bien des blocages qu'il est indispensable de surmonter. Or, comme l'ont bien montré les études de Giorgio Nardone (Nardone, 2003), dans le cadre de la « Thérapie brève stratégique » qui s'inscrit dans la lignée de l'école de Palo Alto, les peurs doivent être combattues dès le début car plus on essaie d'éviter les situations qui déclenchent ces peurs, plus il est difficile d'y faire face et plus on les redoute.

Dans l'enseignement/apprentissage des langues, ces blocages dus à la timidité et à la peur du ridicule se produisent tout particulièrement dans l'activité langagière orale. Or, comme il a été rappelé plus haut, l'apprentissage d'une langue ne peut pas faire l'impasse sur les manifestations phoniques. L'intervention pédagogique doit donc inciter l'étudiant à parler et par conséquent créer des situations propices à cet apprentissage oral initial. Et nous disons bien « à parler » car, on ne le souligne jamais assez, le langage oral précède toujours la langue écrite et c'est par cette expérience vocale, corporelle, émotive, personnelle, intime et impossible à transférer que la langue étrangère s'ancre chez l'apprenant et peut devenir sa langue familière, sa propre langue. À cet effet, la mémorisation d'extraits de dialogues de théâtre et de chansons, la création de sketches à jouer, la lecture de poèmes ou l'organisation de débats entre autres activités amèneront les étudiants à surmonter les blocages affectifs et psychologiques. L'oral sera ainsi point de départ et d'arrivée pour les différentes compétences langagières - grammaticale, lexicale, interculturelle, stratégique et communicative - qui se manifestent dans les habiletés non seulement orales (compréhension/expression orale) mais également dans les habiletés écrites (compréhension/expression écrite) et dans la compétence de médiation.

Au plan psychologique et comportemental, l'attitude devant l'erreur permet également des rapprochements significatifs entre la formation musicale et l'enseignement/apprentissage des langues. En effet, tout interprète musical apprend très tôt, non sans douleur, qu'il n'y a pas d'interprétation musicale, si soignée soit-elle, sans erreurs. Les musiciens passent des heures devant leur instrument à répéter jour après jour pour arriver à une maîtrise presque totale. Néanmoins, au moment du concert, surgissent toujours quoique la plupart du temps imperceptibles pour le grand public quelques imprévus : une fausse note, un doigt qui glisse, une distraction de quelques centièmes de seconde, un trou de mémoire ou l'attention un instant relâchée lors de l'exécution d'un passage facile et bien appris. Apprendre à gérer les erreurs et à les présenter comme si de rien n'était est l'une des tâches que les étudiants de musique doivent également apprendre. De même, on devrait enseigner aux étudiants d'une langue étrangère que lorsque nous nous trouvons dans une situation où prévaut l'immédiateté, l'imprévu, l'exigence d'une réalisation spontanée, l'erreur est inévitable. En fait, si on écoutait attentivement un locuteur natif, nous nous rendrions compte du grand nombre de fautes commises en parole spontanée dans des situations de communication naturelle. En langue orale comme à l'exécution musicale, il y a lieu d'appliquer des stratégies d'évitement qui doivent faire partie de la formation de l'étudiant en langues comme du virtuose. En effet, parler, c'est se montrer, se produire devant un public qui est l'interlocuteur. Et bien parler une langue implique certes la maîtrise des différentes compétences linguistiques mais également la maîtrise de stratégies qui permettent de compenser les carences de connaissance, d'éviter les erreurs ou de faire en sorte que la communication ne s'en ressente pas.

En troisième lieu, le rapprochement formation musicale - enseignement/apprentissage des langues se retrouve également dans la méthodologie et les procédures didactiques. En effet, la répétition constitue la base de l'apprentissage musical, le professeur n'ayant qu'un rôle secondaire de révision/correction hebdomadaire du travail élaboré par l'élève à la maison. C'est donc la pratique qui garantit le progrès, un travail solitaire qui commence par 30 minutes par jour pour les enfants débutants (il faut acquérir un minimum de discipline dès le départ) et qui arrive progressivement jusqu'à 8 heures par jour dans le cadre de certains instruments. D'autre part, l'assimilation et la maîtrise des différents passages d'une pièce suppose un travail systématique.

Le travail se centre sur une mesure, une phrase, un passage ou un mouvement en l'abordant avec différentes techniques (attaque, vitesse, rythmes, etc.), toujours basées sur la répétition constante du passage en question selon la difficulté. Cependant, cette répétition n'a rien d'automatique car l'attention et l'écoute de l'élève doivent être toujours bien éveillées.

Les résultats sont généralement excellents même avec des étudiants peu doués pour la musique. En fait, ce travail systématique a une double fonction. Tout d'abord, il s'agit d'un entraînement physique afin de modeler les muscles participant à la production. C'est ce que l'on appelle normalement la *technique*. En deuxième lieu, ce travail permet d'approfondir et d'intégrer les aspects qui sont en rapport avec le style et la dynamique, c'est-à-dire, l'*interprétation* de la pièce proprement dite.

Ainsi, nous avons affaire à un travail complet qui combine la technique, une activité cognitive de compréhension intellectuelle de la partition et l'exploitation de moyens plus suggestifs ayant pour but l'interprétation : recours au corps, au mouvement, à l'image et à ses capacités impressives afin de saisir le caractère d'une pièce.

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, cette même approche musicale peut être mise à profit et appliquer également des procédures semblables d'entraînement et de répétition comme moyen d'assimilation et d'intégration des différentes compétences et habiletés. Nous envisageons ci-après leur application au plan des manifestations phoniques -i.e. de la phonétique- et au plan de la structure morphosyntaxique, c'est-à-dire de la grammaire.

Au plan des manifestations phoniques, les similitudes entre les deux disciplines sont évidentes. En effet, les étudiants doivent émettre des sons de la L2 auxquels les organes d'articulation ne sont pas habitués. L'apprentissage de la prononciation peut donc être envisagé comme s'il était question d'un cours d'instrument. Le professeur doit, en effet, donner des indications, corriger, suggérer différents moyens pour atteindre le but. Néanmoins, la démarche reste avant tout une démarche individuelle et requiert un travail solitaire de l'élève. Il faut rendre l'étudiant conscient de ce qu'il est, de fait, le seul agent de son apprentissage, le professeur n'ayant qu'une fonction d'orientation et de correction. Le travail répétitif à la maison devrait dès lors faire partie des exercices prévus dans les cahiers qui accompagnent les cours de langue, ce travail systématique devant se réaliser en prenant en compte le *tempo* d'élocution. Ainsi, partant d'un *lentissimo*, l'étudiant s'entraîne 10 minutes par jour --s'écoute et se corrige--, il met en place les indications données par le professeur (mouvement et corps, impressions, attaque, etc.), cible son apprentissage sur une difficulté (au plan phonémique ou suprasegmental) et augmente progressivement la vitesse d'élocution pour finir toujours sur une unité de communication entière.

Il s'agit là à l'évidence d'une démarche que les étudiants seront à même de réaliser lorsqu'ils auront pris conscience de l'importance de ce travail. Mais cela ne sera possible que si le professeur en voit également la nécessité. Le travail répétitif souvent critiqué non sans raison s'avère cependant très pertinent également pour aborder l'enseignement/apprentissage de la grammaire à la condition toutefois que la dite répétition concerne les manifestations orales. Nous partons d'une première prémisse selon laquelle une structure grammaticale quelconque requiert pour être intégrée par l'élève que celui-ci l'ait utilisée et travaillée à l'oral (étant bien entendu que l'écrit contribuera efficacement à sa fixation). Dans le cas contraire, si l'acquisition n'est pas intégrée oralement, ladite structure grammaticale sera oubliée et même évitée par l'élève dans la pratique communicative. La répétition correctement menée et l'emploi systématique des nouvelles structures acquises constituent bien la pierre angulaire de l'apprentissage grammatical. Ainsi envisagé, l'enseignement/apprentissage de la grammaire ne fait plus l'impasse sur le caractère fondamentalement oral de la langue. Seront ainsi surmontées les carences des pratiques « traditionnelles » d'enseignement de la grammaire à

partir de fiches à remplir, d'exercices à trous ou de phrases à compléter par les étudiants dont les résultats sont la plupart du temps peu satisfaisants. Il n'est pas exceptionnel, en effet, que le travail de certaines structures qui n'entraînent en principe aucune difficulté n'obtienne que des résultats médiocres et que les productions écrites et il va sans dire orales de l'étudiant montrent qu'il n'a pas assimilé et intégré ces structures. L'expérience didactique la plus élémentaire montre qu'une structure grammaticale n'est vraiment intégrée par l'apprenant que lorsque celui-ci s'en sert correctement en langue orale.

Ce travail de répétition à l'oral inhérent à la formation musicale et qu'il y a lieu d'appliquer également à l'acquisition de structures grammaticales concerne il va sans dire non seulement les variations morphologiques mais également la syntaxe (syntagme et phrase) et le discours. Dans cette perspective, il y a lieu de distinguer les *activités fermées* visant à délimiter et cerner le champ d'action et les *activités ouvertes*. Nous entendons par *activités fermées* la répétition de structures à partir d'un questionnaire traitons par le champ d'action phrase) et le discours. Nous ne traitons pas non seulement les variations morphologiques mais ayant comme support le contexte immédiat de la classe, une situation réelle ou imaginée, ou présentée à l'aide d'un support visuel ou écrit authentique ou imaginaire. Ce type d'activités organisées en vue de travailler une structure bien déterminée est très peu utilisé dans les méthodes de français, ce qui est dû probablement au discrédit qu'ont subi les exercices d'automatisation si exploités pendant les années 75-80 dans les méthodes d'enseignement/apprentissage d'une L2. Il s'avère pourtant que ce type d'activités peut être particulièrement efficace pour l'apprentissage de la grammaire à condition toutefois qu'il aille de pair avec les *activités ouvertes*.

Les activités *ouvertes* impliquent l'usage des structures apprises dans un cadre plus large, celui du discours plus ou moins spontané. Ainsi, la conversation, le débat, l'exposé et le jeu de rôle permettent d'insérer les structures apprises dans un acte communicatif concret. Concernant le jeu de rôle, on reprendra la distinction « jeu de rôle dirigé » et « jeu de rôle ouvert ». Dans le « jeu de rôle dirigé », l'étudiant est conduit à réutiliser une ou plusieurs structures en suivant un itinéraire sous la guidance du professeur : liste de vocabulaire ayant trait au sujet débattu, structures diverses, et déroulement argumentatif spécifique. Dans le « jeu de rôle ouvert », l'étudiant est appelé à créer un dialogue à partir d'une simple consigne situationnelle sans quasiment aucune indication sur les structures à utiliser. Pour ce qui est de l'enseignement de la grammaire toutefois, c'est le « jeu de rôle dirigé » qui semble pouvoir être le plus efficace.

La *dynamique* constitue la quatrième composante de l'objet d'apprentissage et du processus psychopédagogique qui se retrouve à la fois dans la formation musicale et dans l'enseignement/apprentissage des langues. Le terme *dynamique* désigne les variations d'intensité tout au long de l'œuvre musicale qui remplissent une évidente fonction expressive et dont le phrasé³³ en constitue la base. Dans le travail quotidien des musiciens, le phrasé est abordé dès le début et doit absolument être pris en compte dans les moments d'entraînement répétitif. Autrement dit, même lorsqu'on centre le travail sur une mesure concrète qui pose problème, il faut la jouer et la répéter en gardant la dynamique propre

qu'a ce segment dans toute la phrase. D'une manière semblable, pour ce qui est de l'apprentissage de la prononciation, il est essentiel que les unités phonématiques objet d'enseignement soient intégrées dans une phrase ayant une mélodie concrète. On commence par travailler un son de manière isolée mais en gardant les nuances intonatives qui l'encadrent dans une structure plus ample qui est celle de la phrase. La démarche pourrait également s'élargir à l'apprentissage de la grammaire, en particulier, à la syntaxe car selon Bally « l'intonation constitue la syntaxe de la langue parlée ».

Last but not least, le parallélisme entre la démarche psychopédagogique en formation musicale et dans l'enseignement-apprentissage des langues apparaît également à la fois dans une activité *-la dictée-* quelque peu négligée en didactique des langues et dans l'exercice d'une faculté *-la mémoire-* qu'il est indispensable de développer aussi bien dans la pratique musicale que pour la maîtrise d'une langue.

Pour ce qui est de la dictée, force est de constater que la plupart des orientations méthodologiques en didactique des langues ne s'y réfèrent pas et la quasi totalité des manuels d'enseignement-apprentissage des langues étrangères n'en proposent pas l'exercice. En fait, de même que la dictée musicale aide les étudiants à discerner les différentes notes de l'échelle et les rythmes les plus divers en les plaçant sur la portée en renforçant ainsi la structuration du stimulus sonore, la dictée d'un texte nous permet de travailler non seulement la représentation orthographique des mots mais contribue également, ce qui est encore plus important, à structurer le son à l'aide de sa représentation graphique, réalisant ainsi un travail indirect sur l'audition.

En ce qui concerne la *mémoire*, il y a lieu de souligner qu'il s'agit d'une faculté que l'apprentissage musical développe tout particulièrement. En effet, une pièce n'est terminée que lorsqu'on a surmonté toutes les difficultés techniques et interprétatives et qu'on est à même de la jouer par cœur. Et *pourquoi par cœur* ? Question répétée sans cesse par nos étudiants chaque fois qu'ils se voient confrontés à cette difficulté ajoutée. La réponse est simple : contrôler absolument tout au millimètre -notes, doigté, dynamique- en la mémorisant pour centrer notre attention entièrement sur l'interprétation et l'expressivité. Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères la mémoire doit également aider les étudiants à mieux intégrer les acquis. En fait, la mémorisation de dialogues comme au théâtre permet à l'étudiant d'oraliser le texte d'une manière plus naturelle et globale - matière phonique mais aussi posture corporelle et gestualité- et d'être plus attentif à la prononciation et l'intonation. D'autre part, la mémorisation d'une structure qui se répète dans le contexte précis d'un dialogue crée chez l'étudiant un ancrage qui lui permettra d'employer ladite structure dans d'autres situations et dans des contextes divers.

Comme il a été montré tout au long de cet article, l'apprentissage musical repose sur quatre volets primordiaux applicables également à l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

En premier lieu, nous avons vu que l'écoute est l'un des piliers de l'apprentissage

de par son incidence directe sur la production. Nous avons ensuite abordé la question du « savoir paraître » en public, ce qui se révèle indispensable pour la formation des musiciens mais aussi des apprenants d'une L2. En effet, aussi bien pour le musicien que pour l'apprenant d'une langue étrangère, se produire constitue un objectif incontournable de l'apprentissage. Cette formation vise à démolir les barrières psychologiques et conduit à traiter l'erreur selon une perspective tout à fait nouvelle. En troisième lieu, il a été rappelé ce qui constitue le nerf de la guerre pour la maîtrise d'une discipline comme la musique ou l'apprentissage des L2, à savoir l'entraînement quotidien et répétitif qui seul conduit à la virtuosité. Nous avons montré également qu'il est indispensable que cet entraînement répétitif respecte toujours la dynamique, le *phrasé* qui, comme indiqué supra, confère tout son sens aux productions et leur donne l'expressivité propre à tout acte langagier - musical ou parlant-. Nous avons, enfin, essayé de montrer combien les pratiques (comme la dictée) qui avaient été mises de côté par les nouveaux courants méthodologiques peuvent être fort efficaces en classe de FLE.

L'étude que nous avons présentée entend ainsi montrer les convergences, coïncidences et « intersections » conceptuelles et pratiques que l'on peut relever entre le domaine musical et l'univers du langage. Les rapports que l'on peut établir entre musique et parole sont à la fois étroits et multiples. Ce faisant, c'est la profonde ressemblance phénoménologique entre ces deux domaines qui est à souligner et qui traduit l'intime unité de l'être humain.

Dans la présente étude, nous n'avons abordé qu'un des multiples aspects, qu'un domaine où l'imbrication de ces deux manifestations de ce qu'on est convenu d'appeler « l'humain » se réalise, à savoir l'enseignement/apprentissage. Nous avons aussi essayé de montrer comment, à partir de l'observation de l'éducation musicale, il est possible de définir des procédures nouvelles à appliquer dans nos cours de L2. Nous sommes consciente, il va sans dire, que notre analyse n'est qu'une vue très partielle d'une voie à peine explorée et par cet article nous voudrions modestement contribuer à ce que la didactique des langues puisse tirer profit des expériences de formation musicale, en proposant l'adoption d'une « approche musicale » en didactique des langues étrangères et en particulier en classe de FLE.

Notes

¹ Mais dans la plupart des méthodes d'enseignement-apprentissage du français, la démarche est faussée du fait qu'elles prônent un enseignement basé entièrement sur la créativité et qui rejeterait toute répétition automatique, taxée de désuète et démodée. Sans entrer dans des polémiques toujours vaines, il peut être utiles de montrer comment ces quatre aspects de l'apprentissage musical (l'écoute, le public, la répétition et la dynamique) peuvent être appliqués en classe de FLE.

² Cependant, l'écoute n'a été parfois conçue qu'en tant que processus de reconnaissance/reconstruction d'un nouveau système phonétique par l'intégration des sons perçus.

³ Le terme « phrasé » réfère à la délimitation par le mode d'exécution et/ou à la ponctuation par des respirations des périodes successives du discours musical. Exécution d'une phrase musicale avec les inflexions qui lui sont propres.

Bibliographie

- Aubin, S. 1996. *La didactique de la musique du français: sa légitimité, son interdisciplinarité*. Thèse de doctorat, Rouen : anrtheses.com.fr, n°23865.
- Benveniste, E. 1966. *Problèmes de linguistique générale* 1. Paris : Éditions Gallimard.
- Benveniste, E. 1974. *Problèmes de linguistique générale* 2. Paris : Éditions Gallimard.
- Croyden, M. [2003] 2005. *Conversaciones con Peter Brook*. Barcelona: Alba Editorial.
- Guberina, P. 2003. *Rétrospection*. Zagreb : Ar Tresor Naklada.
- Lacheret-Dujour, A., Beaugendre, F. 1999. *La prosodie du français*. Paris : CNRS Editions.
- Landercy, A. , Renard, R. 1977. *Éléments de Phonétique*. Bruxelles : Didier.
- Lhote, É. 1987. *À la découverte des paysages sonores des langues*. Paris : Les Belles Lettres.
- Malmberg, B. 1972. *Phonétique française*. Malmö : Hermods.
- Murillo, J. 1999. « Représentations et pratiques pédagogiques dans l'enseignement/apprentissage des langues en Espagne » .*Cahiers du C.I.S.L.*, n°14, pp. 83-106.
- Murillo, J. 2002. Des réalisations phoniques dans l'enseignement/apprentissage des langues. In : *Apprentissage d'une langue étrangère /seconde. 2. La phonétique verbo-tonale*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Murillo, J. 2005. De la notion de « structure » à celle de « structuration » en phonétique verbo-tonale. In : *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*. Mons : Éditions du CIPA.
- Nardone, G. 2003. *Non c'è notte che non veda il giorno*. Milano : Ponte alle Grazie.
- Renard, R. 2003. *Une éthique pour la francophonie. Questions de politique linguistique*. Mons : CIPA.
- Rossi, M. 1999. *L'intonation, le système du français : description et modélisation*. Paris : Éditions Ophrys.
- Ruwet, N. 1972. *Langage, musique, poésie*. Paris : Éditions du Seuil.
- Tomatis, A. 1978. *L'oreille et le Langage*. Paris : Éditions du Seuil.
- Troubetzkoy, N.S. [1939] 1970. *Principes de Phonologie*. Paris : Éditions Klincksieck.