

## De l'écoute d'une langue étrangère à l'écoute d'une musique de langue

### From listening to a foreign language to listening to language music

SOPHIE AUBIN

Universitat de València

sophie.aubin@uv.es

#### Resumen

Cualquier asignatura escolar y universitaria que se imparta se basa en gran medida en la calidad de la escucha presencial y a distancia que los profesores y alumnos logran movilizar. En el caso de una lengua producida en modo hablado, ajena al campo auditivo habitual y familiar del estudiante, la escucha y su definición, por obvias que parezcan, adquieren una importancia aún más estratégica. Si realizamos un recorrido en ciencias de la educación, en didáctica del francés como lengua extranjera, en didáctica de la música del lenguaje a la búsqueda de definiciones, si nos acercamos a las neurociencias musicales, aparece claramente la distinción entre escucha lingüística y escucha musical, así como la relevancia del desarrollo de varias modalidades de escucha musical para los alumnos de lengua-cultura francesa.

#### Palabras clave

Música de lengua, enseñanza-aprendizaje, percepción, condicionamiento, modalidades de escucha musical.

#### Abstract

Any school and university subject that is taught is largely based on the quality of face-to-face and distance listening that teachers and students manage to mobilize. In the case of a language produced in spoken mode, outside the student's habitual and familiar auditory field, listening and its definition, as obvious as they may seem, acquire an even more strategic importance. If we take a tour in educational sciences, in the didactics of French as a foreign language, in the didactics of language music in search of definitions, if we approach the musical neurosciences, the distinction between linguistic listening and musical listening clearly appears, as well as the relevance of the development of various musical listening modalities for students of French language-culture.

#### Keywords

Language music, teaching-learning, perception, conditioning, musical listening modalities

*La musique instrumentale utilise un timbre homogène, alors que la parole n'est qu'un changement continu du timbre. La parole est une "mélodie de timbre". (D'Alessandro, 2010: 44)*

## 1. Introduction

*Musique de langue* est un concept qui a été défini pour l'enseignement-apprentissage du français en particulier et des langues en général dans les années 90 du siècle dernier (Aubin, 1996) en tant que genre musical à part entière, en se fondant notamment sur diverses analyses comparatives de la parole émise sur le mode parlé avec les autres langages et systèmes musicaux et instrumentaux, analyses menées en acoustique, en phonétique, en musicologie. *Musique de langue* a aussi été défini (*idem*, 1996) en tant que premier système musical acquis par l'être humain: la musique de la langue première ou des premières langues de communication utilisée(s) dans le milieu familial. Ce concept est d'autant plus porteur qu'il a permis de montrer la légitimité épistémologique de la *didactologie-didactique de la musique de la langue-culture française* (Aubin, 2016). Cette réalité s'inscrit alors logiquement dans le cadre d'une didactique musicale elle aussi à part entière. Toute langue possède son propre système musical et pour l'apprenant (sujet-parlant, lisant, écrivain), le défi repose sur l'art de savoir *jouer* autrement de son propre *instrument de musique*, c'est-à-dire sa voix, son appareil audio-phonatoire, l'ensemble de son corps et de son esprit, en coordination avec la situation, le contexte, l'environnement.

Cet article se centre sur l'un des fondements de l'enseignement-apprentissage d'une musique de langue: l'écoute. Il se situe par conséquent dans le champ de cette didactique musicale spécifique, en codisciplinarité avec la didactologie-didactique des langues-cultures et inter/pluridisciplinarité avec leurs disciplines connexes.

L'importance accordée à l'écoute dans les cours de langues autres que les langues premières de l'élève ou de l'étudiant est-elle suffisante? Mais tout d'abord, comment l'écoute est-elle définie dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la langue française considérée comme *langue étrangère*? Y aurait-il, encore de nos jours, des moyens d'enrichir les stratégies et modalités d'écoute des apprenants?

Sans prétendre épuiser, de toute évidence, ce sujet, nous effectuerons tout d'abord une recherche définitionnelle sur le terme "écoute", principalement dans les domaines spécialisés de la didactique des langues, du français langue étrangère, de la phonétique appliquée, de la didactique de la musique du français. Nous sortirons ensuite du domaine didactique pour consulter des données issues des neurosciences musicales, de manière à vérifier si une écoute musicale de sons de langue parlée peut vraiment être conditionnée et être demandée aux apprenants de langue en particulier afin de dégager finalement des modalités d'écoute musicale théoriquement pertinentes pour l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française,

venant enrichir les activités auditives de l'apprenant exposé à une sensorialité auditive provoquées par les combinaisons sonores et musicales du français produites sur un mode parlé<sup>1</sup>.

## 2. De l'écoute linguistique à l'écoute musicale

Le vocable "écoute" est, à première vue, d'une grande simplicité. Les dictionnaires généraux<sup>2</sup> nous précisent qu'il s'agit de l'"action d'écouter", du "fait de prêter attention" aux paroles qui nous sont adressées, aux bruits et sons qui nous parviennent. Dans le cas d'une matière scolaire et universitaire de nature sonore dont l'apprentissage passe par l'écoute, l'autoécoute, l'écoute intérieure dans toutes leurs dimensions, la réunion de ces trois fondamentaux: *action, volonté, effort* représente déjà un défi à relever. Quelles définitions nous proposent les domaines de spécialités les plus concernés?

### 2.1. En sciences de l'éducation

D'une manière très générale, dans les pratiques de classes quotidiennes en présentiel et à distance, force est de reconnaître que dans toutes les matières, langues comprises, quel que soit leur statut, l'écoute est plus ou moins associée, assimilée, réduite au maintien d'un niveau minimal et acceptable de discipline et d'obéissance. La demande d'écouter effectuée par l'enseignant est une manière d'obtenir, de la part de ses élèves, et même encore de certains étudiants en milieu universitaire, le calme et la concentration nécessaires à la bonne compréhension et au bon déroulement d'un cours, aussi vivant et interactif soit-il. Dans la sphère de l'évaluation, l'écoute est un critère pour se prononcer sur la qualité du comportement de l'élève favorable aux apprentissages et à l'acquisition des compétences visées. Schématiquement, les élèves sont encore divisés en trois catégories "naturelles": *ceux qui écoutent* d'un côté (qui ont la réputation de *ne pas participer et de ne pas parler autant qu'il le faudrait*) *ceux qui n'écoutent pas*, de l'autre (qui ont tendance à monopoliser les temps de parole ou à *bavarder*), ceux que l'on a du mal à placer dans l'une ou l'autre catégorie et dont l'écoute véritable est difficile à percevoir. Chaque apprenant est bien sûr unique mais nous savons de nos jours que les élèves introvertis (qui écoutent plus) et extravertis (qui parlent plus) développent à leur manière des compétences différentes (Smuk, 2012: 83), les premiers, plus discrets, n'étant pas, par "inférieurs" aux seconds, ce dont les évaluations doivent tenir compte.

Le niveau d'écoute mutuelle des élèves d'un même groupe sur lequel les enseignants forgent de grands espoirs est souvent jugé décevant ou insuffisant. L'étude d'E. Nonnon en faisait ce constat:

1 Nous n'aborderons pas, dans cet article, les relations entre le mode parlé et le mode chanté ainsi que la flexibilité des frontières dans ce domaine.

2 Larousse, *Le Robert*.

L'écoute, c'est aussi celle des autres élèves: on déplore qu'ils se coupent la parole, ne tiennent pas compte de ce que d'autres ont dit. C'est aussi dans le cours dialogué que cette absence d'écoute se manifeste: ils donnent une réponse déjà donnée, rebondissent rarement sur la proposition d'un camarade, négligent les informations proposées par d'autres, attendant que le professeur les valide ou les reformule. Le peu de crédit accordé à la parole des pairs renvoie au système de sollicitations et de validations immédiates par l'enseignant lié au fonctionnement du cours dialogué, auquel il est difficile d'échapper. (Nonnon, 2004: 76)

Si la participation orale des élèves et des étudiants est encouragée, évaluée et mesurée (sauf cours officiellement déclaré comme étant *magistral*), l'écoute pratiquée par les élèves ne semble pas être suivie et valorisée dans la même proportion. Il a été possible de définir dans les années 90, des stratégies d'écoute (*ibid*, 2004: 77) propres au "métier d'élèves"<sup>3</sup> qui ne vont pas toutes dans le sens de la sagesse de l'écoute attentive de la parole de l'enseignant et des autres élèves mais aussi vers des *stratégies de contournement* des obligations d'écoute imposées par l'institution scolaire et l'enseignant...

Cependant, nous supposons que deux décennies plus tard, les travaux en binômes, en petits groupes, en collaboration, présentiels ou distanciels, via les technologies et outils multimédias d'aujourd'hui, parce qu'ils s'éloignent des écoutes scolaires traditionnelles, verticales, échappent à l'attention et à la surveillance quasi constantes de l'enseignant et de tous les membres du groupe-classe permettent une sorte d' "écoute mutuelle libre" entre élèves dont la nature et la portée structurante seraient intéressantes à prendre davantage en considération.

Quant à l'écoute pratiquée par l'enseignant, elle est aussi essentielle que stratégique mais nous considérons qu'elle est fragile car assujettie à de nombreux critères concomitants, structurels et conjoncturels qui risquent d'avoir une influence négative sur le niveau de qualité requis et attendu: formation et expériences didactico-pédagogiques, psychologie, organisation administrative des cours, temps disponibles, lourdeur des programmes, examens, acoustique des salles, disposition possible et autorisée des tables, masques et distances obligatoires en temps de pandémie, etc.).

Outre la dimension fonctionnelle relative à un certain maintien de l'ordre et au respect d'autrui, l'écoute, en sciences de l'éducation, est synonyme d'attention. Elle est reliée au développement de la mémoire et à l'apprentissage de la subtilité des relations sociales. Certes, il faut souligner que ce panorama rapide de l'écoute en milieu éducatif correspond à un contexte culturel occidental, espagnol par exemple, où un niveau maximal d'écoute individuelle et collective de la parole d'un professeur ainsi que le silence qui l'accompagne ne vont pas toujours de soi. L'art et la manière d'écouter sont indissociables de la personnalité l'apprenant, de son éducation et de sa culture.

---

3 Perrenoud, P. 1994. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF, cité par Nonnon, É. 2004.

## 2.2. En didactique du français langue étrangère

Du point de vue historique, les études centrées sur l'écoute ne sont guère fréquentes. Ainsi, le mot "écoute" n'apparaît pas dans la liste des mots-clés de la revue *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*<sup>4</sup> selon les articles mis en ligne depuis 1999. Il est certain que l'intensité de l'écoute des apprenants varie avec le temps, les technologies, les démocratisations de l'accès sonore aux langues. L'écoute des élèves (en supposant qu'ils soient motivés) et des professeurs avant l'invention, la diffusion, la multiplication, la gratuité et la banalisation des enregistrements sonores était forcément très éloignée de celle d'aujourd'hui. Le caractère unique du mot, de la phrase prononcée dans une langue inconnue par la *voix du maître* supposait un effort d'écoute maximale, en proie à la rareté des expositions aux sonorités et à la musicalité de la langue. Cette situation est en contraste radical avec la possibilité actuelle de réécoutes à volonté<sup>5</sup>, qui donne à l'écoute (et par conséquent peut-être à la valeur de la voix et de la parole de l'enseignant) un rôle que l'on pourrait qualifier paradoxalement de secondaire, cette activité, aussi essentielle soit-elle, pouvant être éternellement postposée, différées, recommencée. Mais que signifie "écoute" dans le domaine spécialisé de la didactique du français langue étrangère?

### 2.2.1. En lexicographie didactique pour le français

Si l'on consulte trois dictionnaires de référence de didactique des langues et de didactique du français langue étrangère, les résultats sont les suivants pour le mot "écoute":

- Dictionnaire dirigé par R. Galisson & D. Coste (1976), aucune entrée;
- Dictionnaire dirigé par J-P. Cuq (2003), aucune entrée;
- Dictionnaire de J-P. Robert (2008), aucune entrée. *Écoute* apparaît dans l'index final de l'ouvrage (p. 220) pour renvoyer exclusivement à un article qui porte sur la "compréhension orale" (p. 42).

### 2.2.2. Assimilation de l'écoute à la compréhension de l'oral

En effet, tout indique qu'en didactique du français langue étrangère, "écoute" signifie "compréhension de l'oral", conformément au *Cadre européen commun de références pour les langues*. L'un des paragraphes de cet ouvrage est d'ailleurs intitulé "*Écoute ou compréhension de l'oral*" (2001: 54). Cette équivalence se matérialise par la présence d'"exercices d'écoute" qui sont en réalité des exercices de compréhension de l'oral exigeant un effort d'écoute maximale. Dans les discours didactiques, effectuer "une écoute" signifie réaliser une activité de compréhension. L'écoute n'existe ou ne se justifie qu'à travers la réalisation

4 Revue de la *Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*.

5 Nous n'entrons pas dans la question de la fracture numérique lorsqu'elle crée des inégalités entre les apprenants de langues vivantes dans la quantité, la diversité et la qualité de l'accès aux documents sonores et à leur téléchargement.

simultanée d'autres tâches intellectuelles et permettant d'atteindre d'autres objectifs: parvenir à un niveau de compréhension, prendre des notes, préparer une synthèse, etc. L'écoute, dans le seul but par exemple de percevoir des sons ou d'imiter un modèle est en forte régression voire en voie de disparition. Bertocchini & Costanzo (2008: 96-97) montrent ce rattachement de l'écoute à la compréhension de l'oral dans leur ouvrage consacré à la formation des enseignants ; elles intègrent l'écoute dans l'activité de compréhension orale d'un document et nulle part ailleurs si l'on se fonde sur l'*index des notions*. Elles distinguent trois modalités d'écoute avec une progression dans la difficulté: *écoute globale*, *écoute sélective*, *écoute linéaire*.

### 2.2.3. Définition de stratégies d'écoute pour la compréhension de l'oral

En allant plus loin, on trouve d'autres stratégies d'écoute définies en didactique du français langue étrangère, toujours dans le cadre de la compétence en compréhension de l'expression orale.

Carette (2001), citée par Ferroukhi (2009: 177), citée à son tour par Berdal-Masuy & Briet (2010: 5) présente 5 stratégies d'écoute: "l'écoute en mode veille (automatique) l'écoute sélective, l'écoute détaillée (intensive), l'écoute globale (extensive), l'écoute réactive (apprendre à utiliser ce qu'on comprend pour faire quelque chose)".

Trois de ces stratégies d'écoute se recoupent avec des stratégies de compréhension orale décrites dans le *Cadre européen*: "Une activité de compréhension peut exiger une compréhension globale, ou sélective, ou de détails importants" (2001: 126). Nous remarquons que l'une de ces stratégies d'écoute serait en mesure de s'adapter autant à une matière linguistique qu'à une matière musicale, dans la mesure où elle se détache de l'obligation de compréhension ; il s'agit de l'écoute *en mode veille*:

[...] *écoute automatique, sans réelle compréhension, mais qui fait place à une autre écoute dès qu'un mot ou groupe de mots déclenche un intérêt pour le discours* Ferroukhi, 2009: 177);

[...] ne pas réellement comprendre, mais être prêt à écouter activement lorsqu'un élément du discours est jugé pertinent. (Berdal-Masuy & Briet, 2010: 5)

En didactique du français langue étrangère, le vide lexicographique constaté en matière d'écoute est en quelque sorte compensé par l'importance de la compétence "compréhension de l'oral" qui repose sur l'écoute et l'application des contenus du *Cadre européen*. Même si l'écoute tend à s'effacer derrière la compréhension, elle est devenue plurielle, sachant cependant que dans les pratiques, les 5 écoutes listées *supra* se réduisent à deux modalités: écoute globale, écoute détaillée/compréhension globale, compréhension détaillée.

### 2.3. *En phonétique appliquée à l'enseignement des langues*

En phonétique appliquée à l'enseignement du français, la méthode verbo-tonale de correction phonétique de Petar Guberina (Guberina, 1965; Renard, 1979) est certainement celle qui nous fournira des repères, l'écoute et l'éducation de l'oreille étant des fondamentaux dans cette méthode. Nous constatons cependant qu'il n'est pas plus évident d'y trouver une définition précise de l'écoute. Dans le *Code de terminologie verbo-tonale* de Raymond Renard, "écoute" ne figure pas, au profit de "audition" et "perception" définis structuro-globalement comme suit:

Perception: action (ou son résultat) de saisir le stimulus sonore (ou le langage) par l'esprit et par le sens; l'audition, au sens courant, elle-même très complexe puisqu'elle résulte de l'intégration de diverses voies (aérienne, osseuse, vibro-tactile), n'est qu'un élément de la perception, phénomène qui met en jeu de nombreux facteurs extra-auditifs d'ordre proxémique, socio-culturel, psychologique et spatio-temporel. Cet ensemble d'éléments où se mêlent le pertinent et le redondant, est perçu globalement et structuré en vue de la compréhension. (Renard, 1979: 123).

Quatre phases perceptives sont ensuite distinguées: la *détection*, la *distinction* (ou *discrimination*), le *décodage* (ou *identification*) et finalement la *reconnaissance*.

À défaut de la "simple" écoute, on trouve, dans ce *code terminologique*, "auto-écoute": "audition par lui-même du sujet parlant, à l'instant même de l'acte de phonation: le sujet s'entend par voie aérienne et par conduction osseuse" (*idem*: 116).

Pierre Léon n'intègre pas non plus "écoute" dans l'*Index des notions* de son ouvrage de phonétisme et de prononciation publié en 1992, au profit, lui aussi, de "audition et perception" tout en les distinguant. Ainsi, l'audition "relève de la sensibilité de l'oreille à entendre" alors que la perception "procède d'une activité mentale de reconnaissance" (Léon, 1992: 41-42). On constate que "écoute", en phonétique appliquée à l'enseignement des langues, est au plus près de l'audition et de la perception *en vue de* la compréhension alors qu'en didactique du français langue étrangère, les activités d'"écoute" et de "compréhension" de l'oral sont extrêmement proches ou présentées comme équivalentes.

### 2.4. *En didactique de la musique du français*

Si l'on se situe dans le champ de la didactique de la musique de la langue française et on se rapporte à ses fondements épistémologiques (Aubin, 1996 et 1997), l'écoute y est omniprésente. Elle est au centre de toutes les données fournies par la phonétique, l'acoustique, la phoniatrie, les neurosciences, la musicologie, la pédagogie musicale et les observations de classes de langue, de chant, de musique instrumentale. Nous rassemblons ici quelques éléments prédominants de cette centration sur l'écoute.

- a. Toute onde sonore audible provoque une sensation. L'écoute est une réaction face à cette sensation auditive; qui dit sensation musicale dit écoute.
- b. Cette réaction se matérialise par un geste, un mouvement, une attitude; elle mobilise l'ensemble du corps et de l'esprit.
- c. L'écoute appartient au champ définitionnel très large pour ne pas dire infini du terme "musique" qui évolue au rythme de l'arrivée de nouveaux systèmes musicaux (musique concrète, électroacoustique). L'écoute à elle seule détermine ce qui est musique et ce qui ne l'est pas. Le compositeur Luciano Berio (1925-2003) par exemple a défini la musique comme étant "tout ce que l'on écoute", à partir du moment où l'*intention d'écouter de la musique* existe chez l'auditeur (Deliège, 1989: 175).
- d. L'interdisciplinarité de la didactique des musiques de langue avec la pédagogie musicale et instrumentale permet de mettre en lumière l'importance de la mise en place d'une "pédagogie de l'écoute" adaptée au genre de musique étudié.
- e. L'écoute présente l'énorme avantage d'être visible et "mesurable": non seulement nous écoutons avec nos yeux mais il faut considérer la position du corps, le penchement de la tête, le regard, la "posture d'écoute" (Tomatis, 1978). Si les mouvements du corps et la gestuelle de la parole mobilisent l'attention, les mouvements de l'écoute, même s'ils sont moins exubérants et plus subtils, ont une importance stratégique dans l'enseignement-apprentissage d'une musique de langue. L'enseignant peut prendre le temps d'observer et d'évaluer la qualité de l'écoute de ses apprenants à travers les signes extérieurs d'écoute ou comportements liés à la facilité ou difficulté de l'écoute.
- f. La prise de conscience et l'appréciation, non seulement par l'enseignant mais aussi par les apprenants, des mouvements et gestes d'écoute, représentent un enjeu important pour la qualité de la communication.

Les premières conclusions de ce parcours qui va de l'écoute d'une langue étrangère vers celle d'une musique de langue auxquelles nous aboutissons sont les suivantes. Il existe d'une part, la prédominance d'une écoute linguistique, intellectuelle qui donne la priorité absolue à la compréhension, au point de rendre équivalentes écoute et compréhension. Cette écoute linguistique relève de la didactique des langues. Il existe, d'autre part, une écoute musicale, sensorielle qui donne la priorité absolue à la musique, au point de rendre équivalentes



écoute et musique. Cette écoute musicale relève d'une didactique musicale, la didactique des musiques de langue en l'occurrence. Compte tenu de l'importance déterminante des sensations auditives provoquées par les sons et combinaisons sonores d'une langue plus ou moins in/méconnue sur l'apprenant dans sa motivation, les écoutes musicales sont prioritaires et devraient pouvoir avoir lieu dès que le besoin s'en fait sentir. La probabilité pour que leur absence crée des manques dans la perception et la mémoire auditives existent. Il est par conséquent important que les écoutes linguistiques et musicales puissent coexister.

### 3. Pouvoirs perceptifs de l'apprenant face aux stimuli sonores

L'une des clés de l'obtention de véritables moments d'écoute active de la matière sonore d'une langue en cours d'apprentissage est la nature du rapport que l'apprenant *peut*, s'il le *veut*, entretenir avec les ondes sonores qui parviennent à son système auditif<sup>6</sup>. Ce "pouvoir", associé à cette "volonté" dont dispose l'apprenant auditeur et écoutant apparaît clairement dans l'étude comparative entre les sons de musique, de langage et les bruits de D'Alessandro (2010). Son analyse phonologique et phonétique fait partie de l'ouvrage de neurosciences musicales qui porte sur la connaissance du "cerveau musicien" (Lechevalier *et al.* 2010). D'Alessandro compare successivement les différents modes d'*activation* perceptive lorsqu'il s'agit de sons de parole, de musique, de bruit. Il cherche à savoir "dans quelle mesure cette différence est intrinsèque ou le résultat d'un processus cognitif construit par le sujet" (*idem*: 33) en tenant compte du sens que les sons portent. Il effectue une approche *du sonore* dans sa dimension fonctionnelle. Cette étude concerne objectivement tout sujet et ne s'adresse pas aux enseignants et apprenants de langues ; elle n'a pas de visée didactique. Nous procédons à un relevé de 5 extraits de son discours scientifique en fonction de leur pertinence: tous sont en effet centrés sur ce que nous percevons comme étant une grande marge de pouvoir de manœuvre dont l'apprenant dispose face à un stimulus sonore, l'ensemble représentant un potentiel à canaliser du point de vue méthodologique et pédagogique.

*Extrait 1:* Le sujet est partie prenante et active du processus de perception, c'est un processus cognitif (p. 35).

L'auteur prend alors l'exemple du mécanicien qui écoute la "musique" du moteur de camion. Toute combinaison de sons peut être ressentie comme étant une musique source de bonheur intense ou, à l'opposé, du bruit se transformant en source de nuisance acoustique.

*Extrait 2:* Puisque le son ne peut être parole que par la médiation de la langue, les sons d'une langue étrangère ne sont pas paroles pour le sujet qui ne la comprend pas, ils ne sont que bruit (p. 35).

6 Il s'agit, dans cet article, d'apprenants n'ayant pas de problème auditif porté à la connaissance de l'enseignant, considérant que la progression d'une véritable pédagogie de l'écoute permettrait des approches plus inclusives.

C'est là, à notre avis, que résident tout l'art et l'intérêt du conditionnement primordial d'une écoute musicale dès les premières secondes du premier cours, de manière à structurer la mémorisation et la compréhension lorsque cette "langue étrangère" devient par l'opération d'une mise en situation d'enseignement-apprentissage un système de sons, de combinaisons de sons, des rythmes et mélodies, une matière sonore différente avec lesquels on souhaite savoir communiquer et qui, de ce fait, doit bien passer par l'audition et l'écoute. Le professeur d'une langue entendue, peut-être écoutée, assurément incomprise dans une grande proportion, en fonction du niveau de compréhension, ne fait pas ou ne peut pas faire bien longtemps "un cours de bruits". Une langue, dès qu'elle devient matière sonore enseignée et à apprendre, n'est définitivement pas une *langue étrangère* (Aubin, 2012) ; elle perd ce statut à partir de l'instant où les ondes sonores de langue circulent dans un contexte d'enseignement-apprentissage et sont exposées à un niveau minimum d'audition, de perception, à une réaction d'écoute. D'où l'importance de conditionner, chez l'apprenant, une écoute musicale de manière à rendre l'apprentissage le plus durable et agréable possible. Une langue qui reste définitivement "étrangère" pour l'apprenant et n'arrive pas à être perçue, ne serait-ce qu'à un moment donné, comme une musique de langue peut devenir insupportable à entendre. Le conditionnement d'une écoute musicale et de la conscience de l'identité musicale de toute langue est alors déterminant.

*Extrait 3:* La musique n'est musique que si, d'une part, elle est intelligible pour le sujet, et si le sujet veut écouter ce son particulier comme musique [...]. Pour certains, le chant du vent ou du silence sera musique et non bruit, pour d'autres, une musique savamment élaborée, restera inintelligible et ne sera que bruit. Ainsi, comme pour la parole, ce n'est pas le signal qui détermine sa perception, mais bien une relation entre le signal et le sujet: à la fois compétence et attention (p. 36).

Cet extrait va complètement dans le sens de notre démarche. En travaillant et entretenant une relation musicale entre le signal et le sujet, nous suscitons l'attention et contribuons à l'acquisition de compétences en compréhension, sachant bien évidemment que les sons de langue sont reliés à l'ensemble de l'environnement dans lequel se trouvent les sujets écoutant/parlant.

*Extrait 4:* [...] pour une phrase de parole, l'auditeur en mode "parole" peut en noter les mots et les phonèmes, ou bien l'intonation, sous forme de tons hauts et bas, accents. En mode "musique", il peut en noter les hauteurs, sur chaque syllabe, en termes d'intervalles musicaux, ainsi que le rythme, sur une grille métrique. (...) Dans ce cas, ce n'est plus le sens de la phrase ou ses nuances qui sont perçus, mais la mélodie au sens musical du terme [...]. La modalité d'écoute est sous le contrôle conscient du sujet. D'où l'hypothèse de mobilisation d'aires corticales différentes. [...] Pour un même stimulus sonore, l'auditeur peut à volonté, après un entraînement éventuel, utiliser différents modes d'écoute (p. 37).

L'hypothèse selon laquelle le conditionnement d'une écoute musicale du langage humain en général et d'une langue enseignée en particulier, de façon ciblée, en fonction d'objectifs précis, contribue à mobiliser et développer des aires corticales différentes, variables chez chaque apprenant, peut par conséquent être formulée.

Un professeur de musique de langue, surtout s'il est muni de cette identité professionnelle est en mesure d'agir dans plusieurs directions :

- prendre le temps d'introduire différents modes d'écoute musicale si le stimulus est un son de langue et de communication langagière, en comparaison avec d'autres stimuli sonores;
- orienter l'écoute principalement vers tel ou tel élément musical de la langue ;
- développer les activités correspondant au statut d'auditeur de musiques de langue ou d'une musique de langue, celle de la langue française (voir *infra* modalités d'écoute 3 et 6 notamment).

Entraîner l'apprenant à ce genre d'expériences sensorielles auditives selon des degrés d'écoute plus ou moins active, peut provoquer diverses réactions affectives favorables à l'objectif recherché et, plus globalement, à l'enrichissement de la culture musicale de l'apprenant.

*Extrait 5:* Tout objet sonore peut donner naissance à de la musique si l'auditeur peut y reconnaître une forme d'organisation mélodique, rythmique, ou même dans le domaine des timbres (p. 44).

Arrivée à ce point, une récapitulation sous forme de tableau se dessine en distinguant 4 niveaux ou 4 étapes que chaque apprenant devrait pouvoir traverser ou vivre simultanément, en supposant qu'une conscience musicale autant qu'une écoute musicale puissent jouer leur rôle:

| Niveau | Perception                | Identité dominante            |
|--------|---------------------------|-------------------------------|
| 1      | Bruit                     | Une langue étrangère          |
| 2      | Sons musicaux, musicalité | Une musique de langue         |
| 3      | Parole compréhensible     | Une langue                    |
| 4      | Bruit-musique-parole      | Une musique de langue-culture |

Nos modalités d'écoute ont le pouvoir de transformer tout son, suites de sons et combinaisons rythmiques et mélodiques en musique. Quel que soit le genre (langage humain, musique instrumentale, chant), l'apprenant a une marge de pouvoir perceptif à exercer que l'enseignant peut orienter en insistant sur des éléments musicaux tels que la mélodie, le rythme, unis aux qualités des sons en insistant certainement plus souvent sur les timbres dont la parole est si riche.

#### **4. Modes de conditionnement d'écoute musicale**

Comment favoriser le parcours auditif et perceptif de l'apprenant à travers les sensations successives ou simultanées de bruit, de musique, de parole, les quatre niveaux que nous venons de repérer? Comment faire en sorte que ce ne soit pas systématiquement la case "compréhension exacte" qui soit convoitée et évaluée, avec son lot d'idées négatives et de découragement, de démotivation dès le moindre "retard" dans le processus de compréhension immédiate? Comment cultiver des modalités d'écoute musicale simples et à la portée de tous, reposant sur le pouvoir et la volonté humains d'écoute, quels que soient les moyens matériels à disposition?

##### **4.1. Cinq modalités d'écoute**

###### **Modalité 1: Identité musicale de la matière**

La mise au premier plan de l'identité musicale de la matière à étudier, sa présentation et sa dénomination en tant que musique d'une langue particulière, celle du français, de l'anglais, de l'allemand, de l'italien, etc. sont déjà des manières de conditionner l'importance de la qualité de l'écoute. De toute évidence, "une musique s'écoute ; une langue se parle, elle ne s'écoute pas" (Aubin, 1996: 125). Apprendre une langue met immédiatement en demeure l'apprenant de savoir la comprendre et la parler de la manière la plus compréhensible, expressive et correcte possible. Les esprits des enseignants et apprenants en langue(s) sont constamment mobilisés par la compréhension de la langue cible et la production en langue cible, ces deux grandes compétences étant obligatoires. Elles occupent tout le champ des évaluations et examens. En l'absence de la reconnaissance de l'omniprésence musicale de la matière, la diversité des écoutes qui peuvent être pratiquées a une faible probabilité de jouer leur rôle. Pourtant, l'aménagement de temps d'auditions, donc d'écoutes est indispensable pour la construction de toutes les compétences requises pour la communication et la réalisation d'actions dans une langue donnée. Cette modalité suppose que l'enseignant, dans sa facette de professeur de musique, soit soutenu par un cadre épistémologique solide (évoluer dans le cadre d'une didactique musicale spécifique) et institutionnel (élaboration et approbation de programmes qui puissent inscrire par exemple : "musique de la langue française").

###### **Modalité 2: Valorisation de l'écoute passive**

L'écoute dite "passive" de la musique d'une langue produite sur le mode parlé n'est généralement pas normalisée en cours de langue. Toute attitude en apparence trop passive est évitée ou considérée comme problématique : l'apprenant doit être actif et s'il ne l'est pas ou

ne donne pas des signes extérieurs d'activités pour la matière enseignée, cette inactivité est perçue comme négative non seulement pour l'évaluation du comportement de l'apprenant mais finalement pour l'enseignant en langue lui-même dont le rôle suprême et la preuve d'une incontestable réussite résident dans le "savoir faire parler". Dans cette tension, où tout le monde doit être non seulement *actif* mais *actionnel*, la pratique de l'écoute passive a peu de chance de prospérer. L'écoute passive est vraiment centrée sur l'apprenant et son vécu individuel, c'est-à-dire qu'elle ne sera pas a posteriori "bombardée" de questions sur les ressentis à l'exposition des combinaisons sonores entendues, avec une sorte d'obligation de répondre clairement en parlant en langue cible. L'écoute passive d'une musique de langue est une manière de conditionner l'écoute musicale d'une langue. Cette écoute passive musicale propre à la didactique des musiques de langue ravive un point commun fondamental du courant méthodologique dit *psychologique* (Germain, 1995: 219 et suivantes) des années 60 et méthodes dites *non conventionnelles*, à savoir la diminution nécessaire des tensions et des anxiétés réelles, potentielles, incompatibles avec l'apprentissage.

### **Modalité 3: Valorisation de la fonction d'auditeur**

Par définition et au sens premier, un auditeur est *une personne qui écoute*. La production sonore qu'il écoute peut aussi bien être le discours d'un professeur, d'un conférencier, que la musique d'un orchestre, même si c'est dans le domaine radiophonique que les *auditeurs* ont pris tout leur sens, leur fonction ne pouvant être que celle d'écouter. Contrairement à l'écoute passive, l'auditeur a la fonction et la responsabilité d'écouter de la manière la plus attentive possible et de suivre d'une manière ou d'une autre ce qui est diffusé, d'accompagner la production de paroles par l'écoute en direct ou en différé, synchrone, asynchrone, etc. Dans le cas de l'apprentissage d'une musique de langue et d'une langue-culture, lointaines au départ, voire totalement étrangères, le statut d'apprenant-auditeur n'est pas du tout institué. Il risque d'être assimilé d'emblée au droit d'assister à un cours en tant qu'"auditeur libre". L'auditeur de français serait, pendant un temps donné, dans sa propre classe, dans d'autres classes ou d'autres lieux un spécialiste de l'audition et de l'écoute de cette matière sonore plus ou moins audible, perceptible, agréable à entendre, plus ou moins compréhensible. Ce statut implique un effort d'écoute active que l'apprenant pourrait auto-évaluer.

### **Modalité 4: Écoute acousmatique**

L'origine du terme "acousmatique" provient de la philosophie et remonte à un mode d'écoute et de réception d'un enseignement qui consiste à ne pas voir le professeur parler bien que celui-ci se tienne à proximité: "Nom donné aux disciples de Pythagore qui, pendant

5 années, écoutaient ses leçons, cachés derrière un voile, sans le voir<sup>7</sup>”. Les sons dont on ne voit ni la cause ni la provenance et les situations dites acousmatiques ont eu une grande importance dans les domaines de la musique concrète et du cinéma. Force est de constater que dans l’objectif du développement de l’écoute *in vivo* d’une musique de langue et de la construction des compétences de compréhension, la situation acousmatique originale, c’est-à-dire l’écoute de la voix d’un enseignant, d’un apprenant ou d’une personne extérieure “cachée derrière un voile” ou objet similaire, dans un temps donné, a son pesant d’or non seulement pour la perception auditive mais aussi pour la théâtralité.

Curieusement, la profonde crise sanitaire provoquée par la Covid-19, avec l’obligation du port d’un masque non transparent en cours, a introduit l’art de la “parole masquée” (mimiques également masquées), dans l’adoption d’une distance physique. La difficulté de savoir d’où provient la voix entendue, l’obligation de réaliser des efforts articulatoires indispensables pour se faire entendre et comprendre, encore plus dans une langue différente, l’impossibilité de lire sur les lèvres et sur la totalité du visage ont fourni des sensations et impressions que l’on pourrait rapprocher de caractéristiques des situations acousmatiques. La parole masquée, malgré tous ses effets négatifs, nous a permis d’expérimenter davantage l’écoute active et de songer au mode de diffusion des sons dans les salles dont l’ouverture permanente des portes et fenêtres a modifié l’acoustique.

### **Modalité 5: Écoute active musicalement différenciée**

Dans l’optique d’une écoute active allant dans le sens de la reconnaissance d’une organisation et d’une structure musicale particulières, l’attention peut être attirée sur des éléments distincts mais qui forment un tout indissociables, tous agissant constamment les uns sur les autres. Rappelons qu’il est essentiel de ne pas présenter les éléments sonores et musicaux de façon isolée de l’ensemble auquel ils appartiennent dans un contexte donné mais de façon *structuro-globale*, selon les acquis de la méthode verbo-tonale, allant du général au particulier et du particulier au général (Guberina, 1965; Renard, 1979; Aubin, 1996). Ces éléments s’organisent aisément par la distinction de trois dimensions ou “zones d’écoute”.

1. Écoute de l’environnement sonore (absence/présence de bruits, résonance, insonorisation, échos, silence), évaluation de la qualité technique s’il s’agit d’un enregistrement;
2. Écoute globale de passage entier ou de phrase: rythme ou groupes rythmiques, accentuations, mélodie, débit, phrasé, silences, nature/caractéristiques de la voix (faible, forte, grave, aiguë, séduisante, agréable, inquiétante, menaçante, neutre, joyeuse, etc.);
3. Écoute des qualités d’un son particulier: timbre, durée, intensité, hauteur.

---

7 Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL).

Il est certes important de ne pas aller trop loin ou de procéder de façon progressive auprès des apprenants dans la terminologie acoustique ou dans l'usage d'un métalangage musical. En effet, certains éléments ont peu l'habitude d'être nommés et demandent un temps d'appropriation, l'étude consciente de la musique de la langue maternelle parlée et écrite quotidiennement ne faisant pas partie des habitudes éducatives de l'apprenant en "langue étrangère", devenu apprenant en "musique d'une langue". Le rythme de la langue française par exemple, est parfois confondu avec le débit et souvent avec la courbe mélodique. Il est certain que les termes sonores et musicaux qui reviennent le plus souvent dans le discours courant de l'enseignement d'une langue sont en nombre relativement réduit: phonétique, intonation, son, accent.

En définitive, les modalités 1, 2, 3, 4 ont en commun la création de conditions favorables à un niveau d'écoute minimale, de lever l'obligation absolue et immédiate de comprendre et de parler, de s'extérioriser. Écoutes principalement libres, elles sont susceptibles de favoriser à la fois la prise de conscience, la mémorisation inconsciente, la concentration, l'intériorisation, l'observation, le recul, la répétition intérieure, et de multiples réactions. La probabilité existe pour qu'elles fassent mûrir l'envie de prendre la parole et qu'elles aident autant les apprenants qui parlent beaucoup et écoutent peu que ceux qui parlent peu et écoutent beaucoup.

Ces 5 modalités répondent aux critères des 4 niveaux de progression perceptive que nous venons de mettre en évidence (voir tableau *supra*). Elles vont dans le sens de la dédramatisation de l'incompréhension du sens grâce à la valorisation prioritaire de formes d'écoute, mettent l'accent sur la sensibilité auditive de chacun, l'imprégnation, donc la mémorisation des caractéristiques musicales de la langue, l'accessibilité de ces pratiques par les ressources humaines sans recours indispensables à des équipements coûteux.

L'adoption de diverses modalités d'écoute musicale permet de faire évoluer la notion de "participation" au cours, dans la mesure où, en sciences de l'éducation et en didactique des langues, participer *signifie* parler quand et comme il faut. Dans le cas contraire, *ne pas parler* revient à *ne pas participer*, quelle que soit la qualité de l'écoute qui, si elle est reconnue par l'enseignant, n'est pas véritablement connue. Dans l'apprentissage d'une musique et d'un instrument, l'écoute est inhérente à la matière enseignée et à une participation active.

La pratique de l'écoute musicale d'une langue donnée, selon bien d'autres modalités qui pourraient être dessinées à la suite de celles-ci, constitue un ensemble d'outils destinés à faire varier la *volonté auditive* et à rentabiliser le *pouvoir d'écoute* des apprenants. Ces modalités relativisent et flexibilisent le niveau d'écoute demandé, permettent de doser et d'organiser les efforts d'écoute nécessaires, aussi bien collectivement qu'individuellement.

#### 4.2. *Veille sur l'écoute ou écoute en veilleuse?*

La culture de modalités d'écoute variées est un moyen didactique essentiel pour contrer la *paresse* naturelle du nerf auditif. Nous savons combien ce dernier est consolidé de façon très précoce chez l'enfant. Cette passivité contraste toujours fortement avec la rapidité du nerf optique (Guberina, 1965; Renard, 1979). L'enjeu de nos jours est par conséquent d'une taille considérable pour la didactique des langues. L'apprenant naît et baigne désormais dans un environnement technologique à la fois dominé par la vidéo, l'image et par la banalisation amplifiée de l'accès au son, aux enregistrements audios diffusés dans son espace ou directement introduits dans ses conduits auditifs (usage d'écouteurs). L'hypothèse selon laquelle la richesse de cet environnement multimédia (en occident en particulier) favoriserait un appauvrissement des habitudes d'écoute, mettrait l'écoute en veilleuse, instaurerait plus ou moins consciemment le moindre effort auditif, détournerait l'apprenant-auditeur des qualités musicales des langues est forcément à formuler. Il est certain que le rapport à l'audio a changé au XXI<sup>e</sup> siècle. Les enseignants ne sont pas en mesure d'en connaître ni d'en maîtriser les conséquences sur les apprenants d'aujourd'hui, sachant que ceux-ci doivent toujours, comme tous leurs aînés, faire face à la "surdité" naturelle aux sons qui n'existent pas dans leur langue première.

#### 5. Conclusion

L'écoute ne reçoit manifestement pas (ou plus, surtout si l'on se reporte à l'importance de *l'audio* dans les méthodes audio-visuelles des années 60-70 et dans l'approche communicative des années 80) toute l'attention didactique que l'on pourrait attendre. Une notion didactique de l'écoute considérée comme un phénomène unique et uniforme est certainement appauvrissant et réducteur. En fixant/figeant l'enseignement-apprentissage d'une communication dans une langue donnée uniquement sur une "langue", l'écoute est exclusivement linguistique et dominée par l'intellect, dans l'objectif d'atteindre un niveau de compréhension maximale. En fixant/figeant de plus le processus sur une matière scolaire et sonore "étrangère", le risque n'est pas écarté de provoquer, chez l'apprenant, dans le pire des cas, la perception interminable de bruits désagréables et à jamais compréhensibles et imitables avec un plaisir minimal.

L'étude consciente d'une musique de langue, même si elle n'efface pas toutes les difficultés, a l'avantage d'offrir à tous les apprenants l'occasion de se centrer sur des sensations auditives langagières, sur des écoutes préparatoires puis régulières, propices à la mémoire auditive, au goût pour l'esthétique sonore, aux exercices d'autocontrôle audio phonatoire, aux compétences en compréhension, sans oublier les bienfaits pour le développement harmonieux du *cerveau musicien* (Platel, 2010, Aubin, 2021). L'écoute musicale d'une musique de



langue que l'on apprend à maîtriser apparaît comme un laboratoire préparatoire à la qualité de la compréhension, de la parole, de l'expressivité orale et écrite. C'est aussi un champ où les mémoires auditives, mélodiques et rythmiques obtiennent un lieu de culture dédiée.

Ce parcours didactologique et didactique place bien l'écoute dans la dynamique de la codisciplinarité nécessaire entre la didactique des langues et la didactique des musiques de langue. Il va dans le sens de la recherche d'un meilleur équilibre entre les écoutes musicales et linguistiques, deux grandes modalités d'écoute incontournables.

### Références bibliographiques

AUBIN, Sophie. 1996. *La didactique de la musique du français: sa légitimité, son interdisciplinarité*. Thèse de doctorat dirigée par Jacques Cortès, Université de Rouen, France; 1997. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

AUBIN, Sophie. 2012. "De la pertinence de l'adjectif *étrangère* en didactique des langues-cultures" in *La Clé des Langues*, espagnol, Lyon, ENS de LYON/DGESCO: <<http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/langue/didactique/fle/de-la-pertinence-de-l-adjectif-etrangere-en-didactique-des-langues-cultures>> [12/04/2022].

AUBIN, Sophie. 2016. "Didactologie/didactique des langues-cultures et didactique de la musique du français: réflexion(s) en 2016" in *Synergies Portugal*, n° 4, 123-142: <<https://gerflint.fr/Base/Portugal4/aubin.pdf>> [12/04/2022].

AUBIN, Sophie. 2021. "Perception musicale et enseignement-apprentissage de la langue-culture française: Quelques éléments acoustiques et neuroscientifiques pour le professeur de musique du français" in *XLinguae*, n° 14/ 4, 51-64: <[http://www.xlinguae.eu/files/XLinguae4\\_2021\\_4.pdf](http://www.xlinguae.eu/files/XLinguae4_2021_4.pdf)> [12/04/2022].

BERDAL-MASUY, Françoise & Geneviève BRIET. 2010. *Stratégies pour une écoute efficace*. Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale (CREFECO), Sofia, Bulgarie. Organisation internationale de la francophonie (OIF): <[https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:144223/datastream/PDF\\_01/view](https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:144223/datastream/PDF_01/view)> [12/04/2022].

BERTOCCHINI, Paola & Edvige COSTANZO. 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris, CLE International.

CUQ, Jean-Pierre. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris, CLE International.

CARETTE, E. 2001. "Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère". *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, n° 29, 128-132.

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de références pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Traduction de Simone Lieutaud. Paris, Didier: <[https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)> [12/04/2022].

D'ALESSANDRO, Christophe. 2010. "Analyse des différents stimuli auditifs: musique, langage et bruit. Étude comparative" in Bernard Lechevalier *et al.* (éds.), *Le cerveau musicien*. De Boeck Supérieur, 33-46: DOI 10.3917/dbu.leche.2006.01.0033 [12/04/2022].

DELIÈGE, Célestin. 1989. “De la forme comme expérience vécue” in Stephen McAdams & Irene Deliège (dir.), *La musique et les sciences cognitives*. Bruxelles, Pierre Mardaga, 159-179.

FERROUKHI, Karima. 2009. “La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2<sup>e</sup> année moyenne en Algérie” in *Synergies Algérie*, n° 4, 273-280: <<https://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf>> [12/04/2022].

GALISSON, Robert & Daniel COSTE (dir.). 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.

GERMAIN, C. 1995. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoires*. Paris: CLE International.

GUBERINA, Petar. 1965. “La méthode audio-visuelle structuro-globale” in *Revue de Phonétique Appliquée*, n° 1, 35-64.

LECHEVALIER, Bernard *et al.* (2010). *Le cerveau musicien*. De Boeck Supérieur.

LÉON, Pierre. 1992. *Phonétisme et prononciations du français. Avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés*. Paris, Nathan Université (coll. Linguistique).

NONNON, Élisabeth. 2004. “Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage?”. *Le français aujourd'hui*, n° 146, 75-84: <<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-3-page-75.htm>> [12/04/2022]

PLATEL, Hervé. 2010. “Anatomie fonctionnelle de la perception et de la mémoire musicale” in Bernard Lechevalier *et al.* (éds.), *Le cerveau musicien*, 291-303. DOI 10.3917/dbu.leche.2006.01.0291. [12/04/2022].

RENARD, Raymond. 1979. [1971]. *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Mons, Didier Erudition/CIPA.

ROBERT, Jean-Pierre. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. 2<sup>e</sup> édition revue et augmentée. Prise en compte détaillée du CECR. Paris, Ophrys.

SMUK, M. 2012. “Autour de quelques clichés sur le savoir-être dans l'apprentissage des langues” in *Synergies Pologne*, n° 9, 77-88: <<https://gerflint.fr/Base/Pologne9/smuk.pdf>> [12/04/2022].

TOMATIS, Alfred. 1978. *L'oreille et le langage*. Paris, Seuil (coll. Points Sciences).