

SOPHIE AUBIN
Universitat de València

Conscience musicale du français langue parlée : éléments pour son conditionnement didactique

Musical awareness of French as a spoken language: elements for its didactic conditioning

ABSTRACT. Musical awareness of languages in general and that of the French language in particular in the field of teaching French as a foreign language remains weak today, not generalized and far inferior to linguistic and cultural awareness. By placing oneself within the framework of the didactology-didactics of the music of the French language-culture, it appears that modes of conditioning of this spontaneous, intuitive and reflected musical consciousness can logically take their place in accordance with the fundamental existence of the music of the French language produced in the spoken mode and of the need for the learner to master it.

KEYWORDS: musical awareness, spoken French music, language music, musical genres, didactic conditioning.

MOTS-CLÉS : conscience musicale, musique du français parlé, musique de langue, genres musicaux, conditionnement didactique.

1. INTRODUCTION

De toute évidence, dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues, il s'agit bien d'une langue qui est enseignée et étudiée, plus ou moins associée à la culture. Pourtant, de façon (in)consciente, ce sont avant tout des éléments et combinaisons sonores et musicaux, inscrits dans un temps et un mouvement donnés, que l'enseignant.e et l'apprenant.e vivent, font vivre, diffusent, manipulent (dans le bon sens du terme). Plus on se rapprochera de cette réalité par des moyens didactologiques, didactiques, méthodologiques, pédagogiques, plus l'enseignant.e aura une probabilité d'obtenir un résultat expressif, compréhensible, durable, efficace, communicatif, esthétique. Or, en didactique des langues-cultures (et encore moins en didactique du français

langue étrangère), la conscience sonore et musicale ne peut absolument pas occuper le premier plan dans les esprits des enseignant.e.s et des apprenant.e.s tout au long de la progression puisque les notions qui sont en relation avec la musicalité de la langue n'apparaissent pas, ne sont pas fixées en permanence. La conscience musicale du langage humain a peu de chance d'émerger si elle est évoquée de manière sporadique, sous-entendue, analogique, illustrative, anecdotique, exclusivement « phonétique », réduite à la « prononciation ». Si la matière « musique de la langue-culture française » n'existe pas dans les programmes d'enseignement, la *musique du français*, elle, existe, et doit se forger une place dans les environnements éducatifs.

Dans l'objectif de contribuer à cette prise de conscience musicale collective et individuelle, nous présenterons tout d'abord le cadre épistémologique dans lequel cette conscience peut se développer pleinement. Nous procéderons ensuite à une évaluation sommaire de cette conscience musicale dans notre environnement culturel didactique et éducatif, puis nous mettrons finalement en relief divers axes et points de conditionnement de la conscience musicale dans l'enseignement / apprentissage du français parlé. Deux précisions sont nécessaires avant de poursuivre :

- a. Le choix ici des expressions « français parlé » et « mode parlé » sert exclusivement à prévenir les confusions avec d'autres genres musicaux produits sur le mode chanté et avec l'apprentissage du français par la chanson française, cette approche n'ayant logiquement aucun besoin de conditionnement de conscience musicale. Ainsi, « musique du français parlé » ne s'oppose pas au français écrit et à toute forme de représentation graphique des sons de langue, et comprend par conséquent l'éveil de la conscience musicale dans le rapport à la lecture et à l'écriture.
- b. Notre ambition est d'apporter des éléments de conditionnement, dans un contexte occidental européen, de cette conscience musicale aussi bien théorique que pratique pour l'enseignement / apprentissage du français parlé adressé à des apprenant.e.s adultes et adolescent.e.s, compte tenu du fait que les enfants jusqu'à 7-9 ans¹ sont capables d'apprendre dans un environnement propice, des musiques de n'importe quelle langue de manière inconsciente, intuitive et ludique, avec une exactitude rythmique, mélodique et phonique toujours étonnante².

¹ Revoir notamment les *Principes de phonologie* de Troubetzky en 1939 et la découverte du crible phonologique : « Distorsion dans le système d'écoute, due aux habitudes sélectives prises dans la perception de la langue maternelle » (Renard 1989 : 117).

² Ce qui ne signifie pas que cette *inconscience musicale positive* des plus petits puisse être négligée et livrée à elle-même bien au contraire, puisqu'il s'agit d'un bouillon de culture naturel de

2. CADRE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET DIDACTOLOGIQUE

Le conditionnement de la conscience musicale, dans l'objectif de l'enseignement / apprentissage de la langue française (qu'il s'agisse du français général ou spécifique), nécessite logiquement un environnement scientifique qui soit exclusivement consacré à la musique de la langue française et généralement aux musiques de langue. La science phonétique, lorsqu'elle est appliquée consciemment à l'enseignement des langues conditionne certes fortement chez l'apprenant.e une conscience sonore, phonique (et dans une moindre mesure une conscience « musicale »). Elle reste dans un rôle périphérique, complémentaire, préventif dans le meilleur des cas, souvent curatif pour traiter les « défauts de prononciation » déjà ou encore diagnostiqués. Si la *linguistique appliquée à l'enseignement des langues* a réussi à évoluer vers la didactique des langues, la *phonétique appliquée à l'enseignement des musiques de langue* doit logiquement évoluer vers une *didactique des musiques de langue* (Aubin 2004).

C'est pourquoi nous nous situons, pour cette démonstration, dans le cadre de cette discipline dont la légitimité, l'interdisciplinarité et la pluridisciplinarité ont été définies, entre les années 1989 et 1996 sous la forme d'une thèse à laquelle nous renvoyons le lecteur (Aubin 1996). Baptisée, dans un premier temps « Didactique de la musique du français³ », son appellation a évolué, dans le sillage de l'autonomie didactologique et culturel de Galisson (1986) vers la « Didactologie-didactique de la musique de la langue-culture française » (Aubin 2016).

En effet, qui dit « conscience » dit « connaissance d'une existence ». Or affirmer que « la musique de la langue française existe » n'est ni une exagération, une métaphore, un détournement, un abus de langage. Comme toute langue, le français parlé est un système musical à part entière, unique, particulier, différent. La prise en compte de cette existence est ancienne : Bally (1921 : 53-54) avait conscience de ce qu'il appelait *l'élément musical* des langues et de l'importance qu'il fallait lui accorder dans leur enseignement, tant du point de vue de la perception des sons par l'élève, considérant qu'il fallait corriger les fautes musicales autant que celles de grammaire. Dans les années 1960-80, des études de divers spécialistes⁴ en phonétique acoustique, perceptive et physiologique, en acoustique musicale et psycho-physique, en neurophysiologie auditive ont montré que les sons des langues émis par la voix sur le mode parlé avaient des caractéristiques musicales au même titre que tout son et suite de sons émis

consciences musicales des langues parlées dont il faut prendre soin de la façon la plus précoce possible.

³ Et par extension logique la « Didactique des musiques de langue », toute langue étant pourvue d'un système musical unique.

⁴ R. Condamines ; E. Leipp ; J.R. Pierce ; F. Carton, A. Landercy ; R. Renard ; I. Fonagy ; P. Guberina ; E. Lhote E., A. Tomatis pour ne citer qu'eux.

par la voix chantée ou par un instrument de musique, à tel point que la parole parlée peut être transcrite sur une partition musicale (Aubin 1996 : 26–48). Les recherches en prosodie sur le rythme et l’intonation ont prouvé que la musicalité de la langue est le fondement de la structure de cet édifice, ce qui devrait écarter toute velléité de placer les éléments sonores et musicaux des langues dans une marginalité paralinguistique et de les reléguer à des priorités didactiques secondaires – Lhote (1980 : 306) insistait sur ce point : « On voit alors combien le terme de „supra-segmental” donné par les phonéticiens pour qualifier les éléments prosodiques est inadéquat : en effet, l’intonation n’est pas quelque chose qui s’ajoute ou se superpose à autre chose. L’intonation c’est au contraire le premier moule dans lequel l’idée prend forme ».

Nous avons remarqué que cette existence se trouve beaucoup plus ancrée dans les consciences musicologiques que dans les consciences linguistiques : loin d’ignorer ou de sous-estimer le caractère musical de la langue parlée, des compositeurs / trices intègrent naturellement des sons de langue et de communication parlées dans leurs compositions. De même, des professeur.e.s de musique tonale et instrumentale utilisent la musique de la langue maternelle de leurs élèves non seulement sur le mode chanté mais aussi sur le mode parlé, afin de construire les bases de l’apprentissage du langage musical (Aubin 1996).

Les besoins de nos apprenant.e.s en langues de parvenir à maîtriser spontanément les éléments musicaux de celles-ci, avec la plus grande exactitude et justesse possible, sont tels que toute mise en valeur maximale de l’identité musicale de la langue, la langue française dans ce cas, possède sa pertinence et un potentiel à exploiter.

Les constats réguliers de faible niveau en langues étrangères en France ou en Espagne par exemple sont habituels. Nous relevons un commentaire, publié très récemment sur les causes de ce mal, car il tend à corroborer l’idée que nous défendons, selon laquelle ce ne sont pas seulement des professeur.e.s de *langue* dont nous avons besoin et qu’il faut former mais aussi et avant tout des professeur.e.s de *musique* : « C’est comme enseigner la musique, si vous ne savez pas chanter ou jouer d’un instrument de musique, c’est quand même difficile de l’enseigner⁵ ». À ceci près que pour avancer nettement sur ce terrain, il faudrait sortir de l’analogie avec « la musique ». Cela revient à ajuster davantage l’identité de l’enseignant.e avec celle de la matière qu’il / elle doit enseigner véritablement puisque l’objectif premier est de savoir parler en utilisant la musique du français,

⁵ Pascale Manoïlov, Maître de conférences en linguistique, déclaration tirée de l’article de presse intitulé « Pourquoi les Français sont-ils aussi mauvais en langues étrangères ? », Orlane Jézéquelou, 26 septembre 2021, Actu.fr, https://actu.fr/societe/pourquoi-les-francais-sont-ils-aussi-mauvais-en-langues-etrangees_45101778.html [accès : 04.10.2021].

celle de l'espagnol, celle de l'anglais, etc. Un.e professeur.e de langue française est avant tout un.e professeur.e de musique du français.

C'est pourquoi nous nous tournons maintenant vers cette définition fondamentale de « musique de langue », considérée comme genre musical, qui reprend les *premières notes* de la définition de « musique » de Rousseau, car elle reste aujourd'hui, à notre sens, un élément central pour amorcer le conditionnement de cette *conscience musicale*. Sa simplicité est un facteur d'intégration dans les discours scientifiques, méthodologiques et pédagogiques, avec, en prime, une conception résolument artistique de cet enseignement / apprentissage si spécifique : « Une musique de langue est un moyen de communication qui consiste dans l'art de combiner des sons, de les organiser dans le temps, de les produire harmonieusement [...] selon des règles spécifiques » (Aubin 1996 : 72).

Faire abstraction de cette réalité ou la passer sous silence vide le concept « langue » de sa substance, transforme objectivement la langue en objet inerte, en langue dite « morte », en combinaisons sonores qui, si elles sont subjectivement toujours plus ou moins agréables à entendre, ne sonnent pas justes, deviennent incorrectes voire incompréhensibles, inaudibles.

Si la preuve de cette existence a été démontrée par des sciences *exactes* (acoustique, phonétique, etc.), reste à réussir à ce que l'enseignant.e en langue-culture française ait pleinement conscience de cette existence fondamentale, au point de réussir à convaincre ses apprenant.e.s, dès les premiers contacts auditifs avec cette musique, à leur faire prendre conscience, à tous les niveaux du parcours, de la nature musicale de la formation entreprise car, de toute évidence, si la musique de la langue n'est pas enseignée en tant que telle, elle ne sera pas imitée, jouée, rythmée, interprétée, mémorisées, intériorisée, composée, etc.

Si l'on se livre à une récapitulation de la face négative de la problématique, on peut énoncer trois facteurs susceptibles de construire de sérieux handicaps pour l'enseignement / apprentissage d'une langue dite « vivante » de communication :

- a. ignorer que les musiques de langue produites sur le mode parlé existent, qu'elles constituent un genre musical à part entière, que chaque langue produite sur le mode parlé possède sa musique, son propre système musical produit au moyen de la voix humaine, du corps et de l'esprit ;
- b. agir didactiquement et pédagogiquement comme si le fait d'apprendre une langue différente de la langue première de l'apprenant.e ne revenait pas, fondamentalement, à apprendre à composer dans une autre musique aux caractéristiques uniques (vocales mais aussi gestuelles, corporelles) indissociable de l'environnement sonore dans lequel elle est produite ;
- c. ne pas éviter les confusions avec d'autres formes d'expression musicale plus ou moins proches, « la musique », en didactique des langues, étant le plus souvent spontanément assimilée à l'exploitation de la chanson

française classique et moderne, au risque de ne pas éveiller suffisamment la conscience du degré de compétences musicales langagières indispensables à l'apprenant.e pour réussir à comprendre et se faire bien comprendre et, si possible, agréablement écouter lorsqu'il / elle parle une langue qui n'est pas sa langue première, sa musique première.

Ce champ, particulièrement vaste, s'inscrit dans la complexité de la construction progressive d'une didactologie-didactique de la musique de la langue-culture française. Ce qui est évident, c'est qu'en se situant en dehors du cadre de cette didactique musicale spécifique, qui permet en outre de tisser en toute autonomie des relations interdisciplinaires aussi bien avec les disciplines linguistiques qu'avec les disciplines musicales, les systèmes musicaux des langues parlées ont une probabilité plus réduite d'être consciemment et pleinement enseignés.

3. CULTURE GÉNÉRALE D'UNE (IN)CONSCIENCE MUSICALE

Nous cultivons généralement et bien involontairement différentes formes de consciences peu orientées vers la conscience musicale de la langue parlée.

3.1. Préconscience grammaticale

Toute matière de « langue » bénéficie chez les apprenant.e.s adolescent.e.s et adultes et même chez l'enfant dès l'école primaire d'une conscience linguistico-grammaticale élevée structurant sa culture éducative. L'enseignant.e en français en Espagne par exemple n'a pas de difficultés (en théorie) à mettre à profit ce bagage préétabli. Il / Elle recueille les fruits de cette prédisposition au moment de lancer un cours de grammaire. L'apprenant.e est habitué.e aux exercices morphosyntaxiques, orthographiques et aux demandes de réflexions exclusivement intellectuelles sur le fonctionnement de la langue, généralement loin de la notion de musique véritable. La mise en musique consciente et, notamment, le travail contextualisé de la relation musique-sens des phrases et des textes sont incontournables. On peut affirmer qu'une approche grammaticale sans approche musicale consciente de la part de l'enseignant.e aura une portée limitée.

3.2. Une conscience culturelle peu musicale

Quant à la place de la culture et aux liens entre la langue et la culture, des progrès notables ou considérables ont été réalisés, nous semble-t-il, ces dernières

décennies. On les repère dans les représentations que se font de nos jours les étudiant.e.s sur la *langue française*, après plusieurs années d'apprentissage, même avec un horaire hebdomadaire réduit dans le secondaire. Ainsi, lors des sondages annuels effectués auprès d'étudiant.e.s de 17-19 ans en première année de français à l'Université de Valence (Espagne) afin de connaître les raisons pour lesquelles ils / elles souhaitent apprendre et perfectionner leur français et même y consacrer toutes leurs études, voire toute leur vie professionnelle en tant que professeur.e de français ou traducteur / trice, la réponse « pour mieux connaître la culture française » est désormais une constante, outre « l'amour » pour cette langue et donc sa culture. Cette relation « sentimentale » s'explique aussi subjectivement par la perception du français comme langue « musicale » donc agréable à écouter, parler, apprendre, en contraste avec d'autres langues considérées comme « moins musicales » que l'on n'aime moins, que l'on étudie par obligation. La perception musicale d'une langue est toujours par excellence un / le facteur qui motive le plus son étude continue et approfondie. Par contre, si l'on met en évidence objectivement l'identité musicale de la langue, le manque de repères domine. L'étudiant.e, avec son capital linguistique et culturel, semble vaciller entre la perception de propos exagérés, d'un discours enseignant imagé ou métaphorique, l'analogie probable avec « la vraie musique ». On accorde volontiers à la langue française, de façon subjective et personnelle, un caractère globalement musical, sans concevoir toutefois, d'un point de vue objectif, l'identité musicale de la langue étudiée.

3.3. Inconscience de la musique de la langue maternelle

La musique de la langue maternelle / langue première est une musique maternelle, une musique première. L'entrée des enfants dans l'instruction et la scolarisation primaire, secondaire entraîne quasi exclusivement un apprentissage (in)conscient de la langue maternelle. En Espagne, par exemple, le nom de cette matière ne peut être plus clair « *lengua* ». Cet apprentissage s'effectue majoritairement dans l'inconscience musicale de la langue parlée par opposition à la langue chantée. La conscience musicale est principalement localisée, cloisonnée, dans les modalités de la langue chantée, dans les comptines et la poésie et, bien sûr, dans « la musique ». Le travail de la langue maternelle parlée, chantée, scandée, théâtralisée semble *a priori* suffisant pour que le / la futur.e apprenant.e adolescent.e et adulte ait construit une conscience musicale des musiques de toute langue parlée qu'il / elle se proposera d'étudier. Nous avons maintes fois constaté que pour un.e étudiant.e en première et deuxième années de faculté par exemple, et même pour des étudiant.e.s en master se préparant au professorat de

français, il n'en est rien : la conscience musicale de la langue cible produite sur le mode parlé en tant que musique à part entière est très basse ou superficielle.

On discerne une sorte de logique dans cette inconscience musicale de la langue maternelle. Pourquoi en effet porter à la conscience un système sonore, rythmique et mélodique parfaitement acquis en théorie, pourquoi étudier ce que l'on pratique le plus depuis toujours pour communiquer et ce qui fait la fluidité de notre pensée : la musique de notre langue première ou dominante selon les parcours de vie de chacun ? L'absence de cette étude consciente n'est cependant pas sans conséquences déjà en langue maternelle, car elle se solde par un manque d'expressivité en lecture orale et de maîtrise de l'oral académique. Ce vide dans la culture musicale langagière basique persistera fort probablement dans d'autres langues.

3.4. Faible transversalité didactique entre langue et musique

Les cultures éducatives scolaires⁶ sont généralement peu orientées vers le dialogue didactique entre les matières ayant fondamentalement en commun la particularité de reposer sur un système musical de communication humaine et d'avoir à transmettre des éléments et compétences rythmiques, sonores, mélodiques, vocales et instrumentales. Ces matières correspondent aux langues officielles obligatoires, aux langues étrangères obligatoires et facultatives, à la « musique » (tonale et instrumentale). Ce manque de correspondance donne à l'éducation musicale globale de chacun un résultat relativement pauvre et morcelé. L'organisation de cette transversalité est d'autant plus difficile et hasardeuse que ces trois genres de matières sont hiérarchisés de telle sorte que la matière « Musique », qui pourrait remplir le rôle rayonnant de *moteur en consciences musicales langagières*, est paradoxalement reléguée à la portion congrue, avec les horaires les plus réduits et les coefficients les plus bas⁷. La véritable éducation musicale se déroule alors, comme nous le savons, pour quelques élèves (privilegié.e.s, courageux / euses, passionné.e.s, surchargé.e.s, « doué.e.s ») en dehors de l'instruction obligatoire (écoles de musique, conservatoires), loin des matières linguistiques. Malgré les invitations à la transversalité que l'on trouve dans les curriculums et instructions officiels, et hormis projets exceptionnels, le constat que nous faisons dans les années 90 du siècle dernier sur l'entretien de frontières dans les systèmes édu-

⁶ Nous nous référons toujours aux cultures occidentales ; une comparaison de la conscience musicale des langues avec les cultures éducatives orientales déborderait les limites de cet article.

⁷ Sans entrer dans la question des bienfaits reconnus de la maîtrise du langage musical pour la formation de l'esprit et le développement d'aptitudes pour d'autres matières expressives, artistiques et mathématiques.

catifs entre les différents apprentissages musicaux et instrumentaux, malgré le vaste et riche *tronc commun* qui les unit et que nous avons exploré (Aubin 1996 : 215–316) pourrait fort probablement être renouvelé aujourd’hui.

Ainsi, lorsque l’apprenant.e devenu.e adolescent.e puis adulte aborde dans sa vie une nouvelle langue, le français par exemple, même s’il / elle a eu la chance de recevoir une éducation musicale tonale et instrumentale et de pratiquer un instrument de musique (la proportion de ce profil est généralement réduite dans un groupe donné), il est paradoxalement difficile de déceler chez lui / elle une conscience musicale supérieure lorsqu’il / elle est au contact de la langue française. La plupart, contre toute attente, ne faisant d’ailleurs absolument pas le rapprochement de manière naturelle entre langue et musique, d’autres y étant fort heureusement plus sensibles, au point de réaliser leur mémoire de fin d’études sur les relations langue-musique et l’apprentissage du français (Morillas Climent 2013 ; Borjas Marín 2018). Il reste encore beaucoup à découvrir si l’on tisse des ponts entre les apprentissages musicaux. Ainsi, des études sur la perception musicale et la conscience phonologique chez les très jeunes enfants (Bolduc 2014 ; Moreau 2018) démontrent des corrélations entre *traitement musical* et *conscience phonologique* qui nous permettent de supposer que la mise en place d’un conditionnement musical en classes maternelles aurait une influence positive sur l’apprentissage des langues.

Si nous savons que le fait d’être musicien.ne ne garantit nullement un apprentissage plus aisé des langues même apparentées ainsi qu’une meilleure esthétique sonore dans l’expression orale en français, la conscience musicale des langues produites sur le mode parlé ne peut nuire à personne. L’hypothèse selon laquelle un conditionnement précoce et un entretien continu des consciences musicales (qu’il s’agisse de musiques de langue ou tout genre musical) prédisposent la maîtrise du système sonore d’une langue et sa mémorisation durable devrait mobiliser tous les acteurs de cette orchestration, sans exclure totalement de ce mouvement les professeur.e.s et élèves des matières dites « non linguistiques » présumées d’emblée « non musicales » car ils / elles en recueilleraient également les fruits.

3.5. Rencontre et cumul de deux types d’inconsciences musicales

La classe de langue, langue nouvelle pour l’apprenant.e, est alors le lieu de rencontre entre l’inconscience musicale maternelle et l’inconscience musicale étrangère puisque l’apprenant.e aborde les autres langues sans avoir consciemment cultivé la nature musicale d’une langue ou seulement de manière superficielle. Or les éléments musicaux acquis inconsciemment sont justement ceux qui représentent le plus de difficultés et sont perçus par beaucoup d’apprenant.e.s comme les plus difficiles

à réaliser, imiter : mouvements des combinaisons sonores, qualités des sons, rythmes, tempos, mélodies, silences, synchronisation, etc. Parallèlement, les éléments qui ont toujours été appris de manière consciente : grammaire, vocabulaire semblent de ce fait plus proches, reconnaissables, familiers, attendus. L'enseignant.e de français langue nouvelle ou récente dans la vie de l'apprenant.e doit alors éveiller une conscience qui, le plus souvent, n'a jamais existé dans son entourage éducatif, social, familial. Le défi pour l'enseignant.e est donc d'aviver cette conscience musicale, tout en ayant le profil officiel de professeur.e de langue.

Dans le cas d'un apprenant.e qui n'aurait eu aucun contact réel avec d'autres langues-cultures que celle de sa seule langue maternelle et familiale, la conscience musicale de la langue est évidemment encore plus faible. C'est à partir du moment où il / elle entend une autre langue que cette musicalité langagière particulière et différente est perçue davantage. Sachant que la routine est susceptible d'éteindre ces premières flammes, il revient aussi à l'enseignant.e de les entretenir.

Sans conscience ni connaissance de l'existence de ce genre musical lorsqu'il faut s'approprier d'autres langues, on passe outre leurs bases vitales, à savoir leur système rythmique et mélodique pour aller rejoindre directement l'étude de leur fonctionnement linguistique et grammaticale, en adéquation avec la préparation des examens. Dans cette culture générale de l'inconscience musicale des langues parlées, l'enseignant.e en français dit « langue étrangère », conscient.e de cette problématique, développe, dans un certain isolement, la conscience musicale d'une langue produite sur le mode parlé, en supposant qu'il / elle ait réussi à construire lui / elle-même cette connaissance. Le bagage en matière de consciences musicales dont il / elle hérite et dispose est réduit, léger, sélectif, inconscient.

4. FACTEURS D'ÉVEIL DE LA CONSCIENCE MUSICALE POUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE

S'il y a bien un écueil dans lequel la didactologie-didactique de la musique de la langue-culture française ne doit pas tomber, c'est alimenter l'idée selon laquelle il faudrait que les professeur.e.s aient fait obligatoirement des études musicales, instrumentales, phonétiques et musicologiques très poussées pour pouvoir devenir *professeur.e de musique de français*.

Certes, un.e professeur.e de langue-culture française, outre la maîtrise du français dans toutes ses dimensions expressives orales et écrites, doit déjà stocker une somme de connaissances et de savoir-enseigner dans de très nombreux domaines qui s'invitent dès que l'on aborde l'Hexagone et qu'on le marie avec l'enseignement de la langue-culture française (société, laïcité, histoire, géographie, grammaire,

linguistique, phonétique, phonologie, littératures française et francophone, francophonie, didactique, pédagogie, psychologie, langues de spécialité dans des objectifs spécifiques, etc.), sans oublier la maîtrise ou, du moins, un niveau de connaissance acceptable du fonctionnement de la langue première de ses apprenant.e.s.

Dans l'évitement de cet écueil, il faut veiller à ne pas reproduire les niveaux d'exigences techniques en formation phonétique et applications sur les élèves qui ont été « imposés », par exemple, aux professeur.e.s de langue étrangère à l'arrivée de la « méthode phonétique » à la fin du XIX^e siècle (Galazzi 1997), ni la traditionnelle et ancienne culpabilisation des enseignant.e.s classé.e.s « non formé.e.s en phonétique » qui porteraient une nouvelle étiquette « non formé.e.s en musique ». Il ne s'agit pas d'enseigner un objet extérieur : la musique de la langue française et le / la professeur.e de français ne font qu'un.

Dans ce domaine de la didactologie-didactique de la musique de la langue-culture française, il existe une *marge confortable* largement inutilisée qui est comprise entre l'ignorance totale de la réalité musicale de la langue parlée (un enseignement strictement linguistique, grammatical, statique) et des analyses approfondies acoustiques, prosodiques, musico-linguistiques, musicologiques, etc. Cette marge est simplement constituée d'attitudes, d'écoute, d'états d'esprit, d'observations, de ressentis, de sensibilité, d'affectivité, de réflexions au contact de la réalité sonore entendue et produite par tous les participant.e.s, s'agissant du français parlé dans la vie quotidienne dans tous ses registres. Cette marge est suffisamment familière et accessible à tout.e enseignant.e du moment qu'il / elle est pourvu du niveau de musique de la langue-française requis pour enseigner et qu'il / elle est, par conséquent, capable d'évaluer si une (re)production rythmique, sonore, mélodique sonne juste. L'exploitation de cette *marge confortable* dont l'enseignant.e aurait bien conscience représente une probabilité de généralisation des bases de cet enseignement musical spécifique sur lesquelles tous les approfondissements ultérieurs sont possibles. Nous allons passer en revue différents axes et points qui entrent dans ce socle.

4.1. Trois axes de conditionnement de la conscience musicale enseignante-apprenante

Si l'on adopte simplement les trois types de conscience (spontanée, intuitive, réfléchi) extraits de la définition de « conscience⁸ » du Portail lexical du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), on se rend compte de leur pertinence pour atteindre nos objectifs minimaux de prises de conscience musicale continue, dans la mesure où ils permettraient d'instaurer une dyna-

⁸ <https://www.cnrtl.fr/definition/conscience> [accès : 04.10.2021].

mique progressive, et de fédérer, depuis les premières sensations, impressions et réactions de l'apprenant.e à l'écoute des sons et combinaisons sonores de la langue jusqu'à la réflexion enseignante-apprenante conduisant à une prise de conscience approfondie et durable.

4.1.1. La conscience spontanée

La spontanéité des réactions des apprenant.e.s qui plus est exprimée en musique et langue cibles fait partie des phénomènes extrêmement difficile à gérer. Il s'agit, dans le cas de cette conscience musicale, de réactions *spontanées* exprimées intérieurement ou extériorisées, par définition, « non provoquées » mais que l'enseignant.e cherche cependant à obtenir dans un futur plus ou moins proche, qu'il / elle alimente en mettant au premier plan la musicalité de la langue parlée. Semer pour récolter... Soit, pour donner un premier exemple, la demande collective de caractérisation de la langue étudiée, accompagnée d'approches comparatives et superlatives : Quelle est pour vous la langue la plus musicale ? Le français vous semble-t-il musical ?, etc. Soit, pour donner un deuxième exemple, une autre question posée à un.e élève adolescent qui possède un niveau élevé de compréhension du français mais dont la lecture orale est peu soignée : « Pardon, qu'est-ce que tu marmottes ? ». Soit encore, pour donner un troisième exemple, l'écoute de documents sonores dans lesquels se succèdent des interventions contenant de nombreuses variations de styles et de variation : expression de sentiments très contrastés (joie, colère, peur, ennui, tristesse, attente, etc.), discours publicitaires, revendications, plaintes, promesses, etc. Dans ces trois exemples, les réactions spontanées aboutissent au moins à des prises de conscience superficielles, globales, plus ou moins éphémères mais qui ouvrent d'autres portes sur ce chemin de la construction de cette conscience musicale. Le tout sans oublier d'accorder une grande importance aux pauses et au(x) silence(s) ainsi qu'à la panoplie des éléments sonores très significatifs qui ne demandent pas d'efforts articulatoires mais une gestuelle précise et énergique, sont de l'ordre de la percussion et que nous appelons *gestes sonores non verbaux* : frappement ou claquement de porte, coups d'intensité variable sur une table, soupir, tapement de pied, applaudissements, bruit de téléphone portable que l'on aurait oublié d'éteindre, etc.

4.1.2. La conscience intuitive

L'intuition oscille dans un certain flou entre *formes de connaissance*, sens, sentiments, difficultés voire impossibilité de vérifier scientifiquement ce phénomène.

Son étude, dans l'enseignement / apprentissage des langues et, qui plus est, dans celui des musiques de langue, tout comme l'étude de la spontanéité, reste un champ immense de découvertes.

Les concepteurs de la *méthode directe* pour les langues étrangères entre les XIX^e et XX^e siècles définissaient aussi des méthodes « intuitives » même si en matière franchement musicale, ils restaient au niveau de la comparaison et de l'analogie avec « la musique ». C'est le cas par exemple de la *Méthode directe de l'enseignement des langues vivantes* de Collard (1904) qui suivait souvent les recommandations Bréal : « certes, un professeur dont l'ouïe est très fine, peut entendre les fautes de prononciation et de grammaire ; mais ne devez-vous pas avouer que c'est très difficile, plus difficile que pour le maître de musique ? En tout cas, n'avez-vous pas remarqué que les élèves prononcent avec moins de vigueur, avec plus de nonchalance, et qu'ils prennent vite le ton chanteur, cette plaie de nos écoles ? » (Collard 1904 : 19).

On ne se servira pas d'une façon systématique de la notation phonétique. Tout au plus pourra-t-on y recourir occasionnellement pour les explications au tableau noir ; rien ne s'oppose même à ce qu'on pratique modérément des exercices d'épellation sur des tableaux muraux présentant une synthèse systématique de tous les sons de la langue étrangère. Ces exercices d'assouplissement sont à la langue ce que sont les gammes à la musique (Collard 1904 : 23).

On espérait sans doute à l'époque l'aide d'une sorte de transfert intuitif de « la musique » vers la langue, ce qui avait sans doute plus de pertinence qu'aujourd'hui car les élèves qui avaient les moyens et le privilège d'accéder à l'étude des langues étrangères avaient aussi généralement accès à l'étude de la musique et d'un instrument.

L'adjectif « intuitif », sans doute plus sujet aux critiques en raison de son manque de précision scientifique, a eu tendance, dans les intitulés de *Méthode*, à figurer au second plan, au profit de « méthode directe ». Or il existe, semble-t-il, actuellement un regain d'intérêt des recherches en intuition dans les sciences de l'éducation (Ubrich 2011) et en didactique des langues, à travers de nouvelles études sur la méthode directe (Suso López & Valdés Melguizo 2020).

Comment susciter de façon continue la conscience intuitive de la nature musicale de la langue étudiée ? Si l'on se fonde sur le pouvoir des mots et expressions, surtout lorsqu'ils désignent le réel et s'adressent aussi et surtout à la sensorialité et à l'affectivité, l'action aussi simple que fondamentale d'employer davantage, dans les discours didactologiques, didactiques, méthodologiques et pédagogiques, l'expression « musique du français » ainsi que la terminologie qui s'y rattache (son, rythme, mélodie, silences, durée, intensité, harmonie, etc.) (Aubin 2010), au lieu de se placer dans le cadre abstrait d'une « langue » est un moteur propice à toutes les formes de conscience et à la conscience intuitive

musicale. Ainsi, on peut considérer que la référence explicite à la « langue parlée », au cours de l'Histoire dans le domaine de l'éducation, en vue de l'enseigner, si l'on remonte au XVI^e siècle, a forcément eu une influence sur l'évolution vers une pédagogie plus proche des ressentis et du conditionnement de l'intuition : il y a un réel souci, chez Luther, d'insérer aussi bien la méthode – au moins pour ce qui concerne les langues – que les contenus dans un cadre plus proche de la vie et des préoccupations qui lui sont inhérentes. Dans un tel cadre, une langue parlée est plus appropriée que les seules règles de grammaire (Ubrich 2011 : 183).

4.1.3. La conscience réfléchie

Susciter la conscience réfléchie de l'existence des musiques de langue à part entière dans un cours de langue, donc de musique de langue, fait appel au savoir, aux expressions écrites et orales sur le sujet, à la recherche de documentaire sur la question, etc. Cette approche intellectuelle, qui s'adresse plus à des niveaux avancés, implique un certain recul par rapport à l'objet musical étudié ne doit cependant pas remplacer les consciences spontanée et intuitive qui font davantage appel aux sens et à l'affectivité (auditions, imitations, interprétations, échanges, etc.).

Le travail de cette conscience réfléchie commence pour l'enseignant.e par appeler l'objet enseigné par son nom : *la musique du français* et de le fixer autant que possible en l'intégrant naturellement dans ses discours pédagogiques tenus en classe.

Le fait d'avoir à l'esprit ces trois axes ainsi que la possibilité de les conjuguer constituent un atout pour l'enseignant.e dans le conditionnement d'une pratique musicale consciente. Il / Elle possède les branches d'une sorte de canevas qui garantit de faire appel simultanément ou successivement à la sensorialité auditive, à l'affectivité et à l'intellect.

4.2. La conscience langagière

Elle semble, de prime abord, très présente puisqu'elle est directement dérivée de « langage » et intégrée dans la terminologie didactique actuelle. Ainsi, dans le texte (version française) du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), l'un des textes didactiques certainement les plus cités, reproduits et appliqués de l'Histoire de la didactique des langues, le paradigme de contenus qualifiés de « langagiers » est extrêmement large et revient en permanence : les « compétences, outils, outillage, répertoire, expérience, savoir-faire, activités, tâches, processus, domaine, communication, fonctions, fonctionnement, aptitudes, spécifications, interactions, capacités, objets, déficit, forme, acte

de documentation, production, réception, système, ressources, connaissances, dimensions, identité, apprentissage, aisance, habileté, éducation, phénomènes, sensibilisation, biographie » sont « langagiers ». Les *besoins* étaient déjà bien « langagiers » dans les années 1980 si l'on se réfère à Porcher et Richerich⁹. S'il fallait choisir des mots-clés du CECRL, « langagier » figurerait parmi les premiers, renforcé par l'adverbe « langagièrement ». Cette mobilisation des esprits et contenus vers des dimensions ouvertes et souples, dépassant les consciences linguistique et communicative est une qualité indéniable de l'ouvrage.

Cependant, malgré 20 ans d'application internationale pratiquement systématique du CECRL, la conscience langagière est encore largement insuffisante ou inégale d'un pays à l'autre, au gré notamment des traductions plus ou moins bonnes du vocable « langagier ». Díaz-Corrалеjo Conde a souvent déploré l'absence de conscience langagière : « Malheureusement, il y a, encore aujourd'hui, chez les enseignants, les concepteurs de manuels et les apprenants, une vaste méconnaissance du langagier due au prestige de la notion 'linguistique' qui a influencé les traductions du Cadre, au moins en espagnol, provoquant une dramatique confusion, entre linguistique et langagier. J'ai l'impression qu'on n'a pas encore saisi toute l'importance du changement terminologique qui va de la 'compétence communicative' à la 'compétence communicative langagière', un véritable changement de paradigme : le langagier inclut la linguistique, car le langagier est premier par rapport au sens dans la mise en pratique de la langue : le langage [...]. La conscience langagière est l'image claire des éléments nécessaires, dans le langage, pour la coanalyse, la coproduction et l'intercompréhension du sens dans une situation de communication langagière » (Díaz-Corrалеjo Conde 2015 : 136-137).

Notre intérêt ici pour la conscience langagière s'explique par le fait qu'elle est à même de pouvoir englober, distinguer et relier les consciences linguistique et culturelle mais aussi la conscience linguistico-grammaticale et la conscience musicale proprement dite que nous ciblons. Tout doit en effet concourir à la construction d'une conscience langagière musicale.

4.3. Points de conditionnement de la conscience musicale de la langue parlée

Cette conscience langagière musicale spontanée, intuitive et réfléchie, trouve son sens dans la pratique d'activités dans le cadre de la *marge confortable* définie *supra*. Nous en avons sélectionné cinq en fonction de leur caractère incontournable.

⁹ Porcher 1980 ; Richerich 1985 (cités dans le CECRL, p. 186 et p. 190).

4.3.1. L'écoute et l'auto-écoute musicales de la langue parlée

La conscience et l'autoconscience musicales, pour se former, ont besoin de moments exclusivement consacrés à l'écoute au cours desquels l'objectif, la consigne et même l'obligation systématique ne sont pas du tout de *comprendre* mais d'*entendre* et d'*écouter* cette *matière sonore* encore incompréhensible, en adoptant volontairement une écoute musicale puis en fixant l'attention sur les éléments musicaux du document auditionné. L'écoute est un geste volontaire, une manière de « tendre l'oreille » qui peut être conditionnée consciemment vers une écoute sonore et musicale de la langue. L'apprenant.e doit avant tout être un.e bon.ne auditeur / trice avant d'être un.e bon.ne interprète.

L'auto-écoute ne doit pas être confondue avec le fait d'écouter et réécouter un enregistrement de la propre voix de l'apprenant.e, même si cette pratique, grandement facilitée par les nouvelles technologies, est fort utile. Elle consiste ici à s'écouter en parlant ou en lisant, ce que tout.e émetteur / trice de combinaisons sonores et musicales doit faire afin de contrôler et accorder la justesse des sons qu'il produit. Si « s'écouter parler » de manière excessive est plutôt perçu comme un défaut de personnalité, pour un.e apprenant.e en musique de langue, cette idée est une nécessité qui a l'avantage de déboucher probablement sur de l'humour et de la théâtralité.

4.3.2. Les vérifications acoustiques fréquentes

Le fait de s'arrêter sur la qualité acoustique des salles de classe et l'environnement sonore dans lequel la musique du français prend place est une étape importante. La présence de trop de bruit (dans les couloirs, dans la rue) est une occasion privilégiée pour prendre conscience de la variation de l'intensité et autres qualités du son. Certaines classes ont la particularité de « résonner », autre avantage à mettre à profit. Les « vérifications acoustiques » ont en outre l'énorme avantage de faire percevoir la valeur et le rôle du silence dans lequel la musique du français *in vivo* prend forme.

4.3.3. Le rythme de la langue

Le rythme de la langue est ancré au plus profond de notre être dès la perception des battements du cœur de notre mère et des vibrations de sa parole. C'est dire la distance qui sépare le rythme exact de cette musique et celui d'une langue nouvelle dans la vie de l'apprenant.e. Parler une langue sans apprendre

son rythme de façon consciente ou inconsciente contraint de nombreux / euses apprenant.e.s à parler une langue naturellement et inconsciemment s'il / elle n'est pas corrigé.e sur le rythme de sa langue maternelle. L'absence d'un enseignement conscient et surtout méthodique du rythme et de la courbe mélodique a des répercussions directes sur la qualité et la correction des sons eux-mêmes, ce que nous savons depuis la mise au point de la méthode verbo-tonale de Guberina et ses équipes (Renard 1989) dès les années 60-70 du siècle dernier. Parmi les éléments musicaux fondamentaux de la langue française, la conscience rythmique est la plus basse. Le simple exercice qui consiste à imiter et à repérer le rythme d'une phrase donnée en « découpant » les groupes rythmiques à partir de sa dernière syllabe accentuée entre dans le cadre de la *marge confortable*, outre les accents d'insistance et toutes les nuances exprimées. L'immense majorité de nos apprenant.e.s en première année d'université et même ceux / celles qui sont au niveau master déclarent ne pas se rappeler avoir expérimenté, du moins consciemment, un travail rythmique et n'ont aucune connaissance des caractéristiques du rythme de la langue française ni des autres langues qu'ils parlent et ont étudiées d'ailleurs, y compris le rythme de leur langue maternelle.

4.3.4. Le mouvement

Le mouvement est une des bases de cette conscience musicale, non seulement il n'y a que mouvements dans toute musique mais nous parlons avec l'appareil audio-phonatoire et avec l'ensemble du corps humain, ce que le verbo-tonalisme nous a également enseigné. Pouvoir bouger et évoluer dans un espace et de toute évidence indispensable. Devoir aborder la conscience musicale assis les uns derrière les autres « attachés » à une table réduit considérablement l'atteinte de l'objectif. Une salle de musique de langue ne peut pas être une salle de classe qui facile exclusivement l'écrit. La conscience de l'importance du corps dans le processus est primordiale : « Il n'y a pas de visage neutre, inexpressif, quelle que soit la culture d'origine du locuteur. L'expression par le regard, la mimique, aussi infime soit-elle, précède toujours l'expression verbale. Elle préformate même le verbal, révélant ainsi la plupart du temps sa nature. Puis vient le souffle, qui prépare la voix (la voie) - respire-t-on de la même façon selon la langue qu'on émet ? -, qui conditionne en quelque sorte la parole énoncée, qui lui donnera son rythme, réglera son débit, ses pauses, admettra ses silences. Peut-on dire, à titre d'exemple, que l'ensemble de ces éléments extra-verbaux [...], indissociables de la parole, qui la modulent, sont semblables en chinois et en portugais du Brésil ? C'est dire si l'énonciation, pour toute langue parlée, passe effectivement par le corps, requiert sa mobilisation » (Comanski 2017 : 154-155).

4.3.5. L'exploration des limites entre les genres musicaux

Pour permettre à l'apprenant.e de bien cerner les contours et toucher la flexibilité des frontières musicales, il est important qu'il / elle soit en présence de plusieurs genres musicaux de manière à prendre conscience de la musique de la langue étudiée. Dans le prolongement de sa fonction d'auditeur (*cf.* 4.3.1), il est intéressant de lui faire écouter des œuvres musicales qui alternent musique instrumentale, musique vocale et parole parlée, cette dernière sans aucun fond ni accompagnement instrumental. Le passage du mode parlé aux modes chanté, chantonné, rappé, slamé et par tous les degrés intermédiaires, même ce « ton chanteur » dont Collard avait horreur en 1904... entre dans les facteurs d'éveil de la conscience musicale de la langue-culture française, sans oublier les tons de la politesse qui relie assurément musique-langue-culture.

5. CONCLUSION

Au terme de cet essai de centration sur la conscience musicale de la langue-culture française parlée, il est permis de penser que des éléments pour le conditionnement de la conscience musicale du français parlé et pour un meilleur équilibre, essentiel dans l'enseignement / apprentissage, entre les consciences musicale, linguistique et culturelle ont été apportés. De même, l'accent a été mis sur l'importance de se situer dans le cadre d'une didactique musicale spécifique et autonome, la didactologie-didactique de la musique de la langue-culture française, en codisciplinarité avec la didactologie-didactique de la langue-culture française. Cet espace exclusif de conditionnement maximal de la conscience musicale de la langue parlée est naturellement ouvert à une inter- et pluridisciplinarité avec la phonétique, la didactologie-didactique des langues-cultures (et de leur musique respective), la pédagogie musicale et toute science et discipline en rapport avec l'enseignement / apprentissage de ce genre musical.

Loin d'avoir épuisé le sujet, les chemins du conditionnement de la conscience musicale des langues parlées-enseignées étant multiples, nous arrivons à la croisée d'autres directions à prendre. Elles pourront remonter aux sources neurologiques du côté du traitement des sons musicaux par le cerveau et aux sources historiques du côté des origines de l'expression langagière humaine.

RÉFÉRENCES

- Aubin, S. (1996). *La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Aubin, S. (2004). Histoire de l'enseignement de la « prononciation » : de la phonétique appliquée vers une didactique musicale. In : R. López Carrillo / J. Suso López (dir.), *Le français face aux défis actuels* (t. 2, p. 503–512). Grenade : Apfue-Gilec.
- Aubin, S. (2010). De la terminologie musicale pour la didactique du français langue étrangère : ouvertures et repérages. *Anales de Filología Francesa*, 18, 17–28.
- Aubin, S. (2016). Didactologie / didactique des langues-cultures et didactique de la musique du français : réflexion(s) en 2016. *Synergies Portugal*, 4, 123–142.
- Aubin, S. (2021). Perception musicale et enseignement-apprentissage de la langue-culture française : Quelques éléments acoustiques et neuroscientifiques pour le professeur de musique du français. *XLinguae*, 14 (4), 51–64. DOI : <https://doi.org/10.18355/XL.2021.14.04.04>.
- Bally, Ch. (1921). *Traité de stylistique française*. 2 Tomes. 2^e éd. Genève et al : Georg & Cie et Klincksieck.
- Billières, M. *Au son du fle*. <https://www.verbotonale-phonetique.com/> [accès : 04.10.2021].
- Bolduc, J. / Montésinos-Gelet, I. / Boisverta, S. (2014). Perceptions musicales et conscience phonologique : recherche auprès d'enfants francophones d'âge préscolaire. *Psychologie française*, 59, 247–255.
- Borjas Marín, P. (2018). *Rapports entre l'apprentissage d'une langue et celui d'un instrument à vent : le cas du trombone*. Mémoire de fin d'études, Universitat de València.
- Collard, F. (1904). *Méthode directe de l'enseignement des langues vivantes*. Bruxelles : Éditions Alfred Castaigne.
- Cormanski, A. (2017). Jouer du corps : Réflexions sur le statut et la place du corps-énonciateur de l'apprenant dans le processus d'apprentissage des langues. *Synergies Espagne*, 10, 153–169. <https://gerflint.fr/Base/Espagne10/cormanski.pdf> [accès : 04.10.2021].
- Díaz-Corrales Conde, J. (2015). Théorie et pratique de la compétence pragmatique : pour un meilleur apprentissage de la compétence communicative langagière. *Synergies Espagne*, 8, 135–147. https://gerflint.fr/Base/Espagne8/diaz_corrales.pdf [accès : 04.10.2021].
- Galazzi, E. (1997). Physiologie de la parole et enseignement de la prononciation fin 19^e / début 20^e siècles. In : E. Hammar (dir.), *Phonétique et pratiques de prononciation. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 19 (p. 166–183). Paris : SIHFLES.
- Galisson, R. (1986). Éloge de la didactologie / didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) – D/DLC. *Études de Linguistique Appliquée*, 64, 39–54.
- Lhote, E. (1980). Une analyse de l'intonation à plusieurs dimensions. *Bulletin d'audiophonologie*, 10 (2), 303–316.
- Moreau, A. (2018). *Éducation musicale et conscience phonologique. Effet d'un programme d'exercices de conscience phonologique en musique en maternelle*. Editions universitaires européennes.
- Morillas Climent, J. (2013). *Musicalité et didactique du français*. Mémoire de fin d'études, Universitat de València.
- Pagel, D. / Madeleni, E. / Wioland, F. (2012). *Le rythme du français parlé*. Paris : Hachette FLE.
- Porcher, L. (1980). *Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Renard, R. (1989). *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Mons : Didier Erudition-CIPA.
- Richterich, R. (1985). *Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers*. Paris : Col. F., Hachette.

- Suso López, J. / Valdés Melguizo, I. (2020). La Méthode directe d'enseignement des langues. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 64–65. <https://journals.openedition.org/dhfles/7256> [accès : 04.10.2021]. DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.7256>.
- Ubrich, G. (2011). *La méthode intuitive de Ferdinand Buisson : histoire d'une méthode pédagogique oubliée*. Thèse de doctorat, Université de Rouen. http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/memoires_theses/textes/These-G-UBRICH.pdf [accès : 04.10.2021].

Received: 04.10.2021; **revised:** 24.01.2022

SOPHIE AUBIN
Universitat de València
sophie.aubin@uv.es
ORCID: 0000-0001-7425-3324