

Réponses affectives et cognitives face à la musique en classe d'anglais

Gretchen Pascalis

▶ **To cite this version:**

Gretchen Pascalis. Réponses affectives et cognitives face à la musique en classe d'anglais. Education. 2016. dumas-01430872

HAL Id: dumas-01430872

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01430872

Submitted on 10 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

Année universitaire 2015-2016

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention : 2nd degré

Parcours (2nd degré) : Anglais

Réponses affectives et cognitives face à la musique en classe d'anglais

Présenté par Gretchen Pascalis

Mémoire encadré par Céline Leblanc

SOMMAIRE

1. Introduction 1

2. Etat de l'art 2

2.1 La musique et les chansons en classe de langue 2

2.1.1 Définitions 2

2.1.2 Les instructions officielles 2

2.1.3 L'avis des professeurs 3

2.2 Activités musicales en classe 4

2.2.1 Objectif culturel 4

2.2.2 Objectif citoyen 5

2.2.3 Objectifs linguistiques 5

2.2.3.1. Objectif phonologique 5

2.2.3.2. Objectif lexical 5

2.2.3.3. Objectif grammatical 6

2.2.4 Objectif émotionnel 6

2.2.5 Laisser un choix aux élèves 7

2.3 La mise en œuvre 7

2.3.1 Entrainement à la réception 7

2.3.2 Entrainement à la production 9

2.4 Les bienfaits de la musique 10

2.4.1 La musique et les apprentissages 10

2.4.2 La musique et le langage 11

2.4.3 La musique et les émotions 12

3. Problématique 14

4. Méthode 15

4.1 Participants 15

4.2 Matériel et Procédure 16

5. Résultats 19

6. Discussion 25

6.1 Ré-contextualisation 25

6.2 Mise en lien avec des recherches antérieures 25

6.2.1 L'efficacité d'une chanson comme document de travail 25

6.2.2 L'humeur avec ou sans une musique de fond 25

6.2.3 L'influence de l'intelligence musicale sur l'état émotionnel généré par la musique 26

6.2.4 Comparaison des réactions émotionnelles générées par une musique de fond et une chanson travaillée 27

6.2.5 Réactions émotionnelles face à une chanson et face à une vidéo comme documents de travail 27

6.3 Limites et perspectives 27

7. Conclusion 29

8. Bibliographie 30

9. Annexes 31

La musique est la langue des émotions.

--Emmanuel Kant

1. Introduction

Si on en croit la citation de Kant, qui dit qu'elle est la langue des émotions, la musique a-t-elle une place dans l'enseignement d'autres disciplines, comme les langues vivantes ? L'auteur de ce mémoire, professeur certifié du second degré, s'est posé cette question avant de travailler avec des chansons régulièrement en classe. Ses élèves semblaient aimer la musique, mais est-ce que les chansons avaient une vraie valeur pédagogique ?

Les réactions des élèves à propos de chansons écoutées en classe a poussé l'auteur à réfléchir sur le lien entre a musique et le bien-être, qui sera examiné dans ce mémoire. Le monde dans lequel nos élèves grandissent aujourd'hui est souvent effrayant et incompréhensible, comme on a vu avec les attentats terroristes du 13 novembre 2015 à Paris, qui visaient surtout les jeunes en train de s'amuser.

Les élèves qui sourient en classe aujourd'hui, qui demandent d'un ton enthousiaste, « On fait une chanson aujourd'hui, Madame ? » sont les mêmes élèves qui ont pleuré suite aux attentats du mois de novembre 2015. L'auteur voulait proposer des chansons plus souvent et de façon plus efficace, comprendre les bienfaits de la musique et en faire bénéficier ses élèves au sein du collège, en classe d'anglais.

La musique a-t-elle une place en classe d'anglais ? Ce mémoire propose quelques pistes pour répondre à cette question importante sur le plan pédagogique, et le plan émotionnel. Car si, comme le pense Kant, la musique est la langue des émotions, Charlemagne bien avant Kant indiqua qu' « avoir une autre langue, c'est posséder une deuxième âme. »

2. Etat de l'art

2.1 La musique et les chansons en classe de langue

2.1.1 Définitions

La musique, une chanson : quelles différences existent entre elles ? Il semble important de mener une réflexion autour de cette question avant d'aborder la question de leur place en classe.

Musique : (1) Art qui permet à l'homme de s'exprimer par l'intermédiaire des sons ; productions de cet art, œuvre musicale. (2) Science des sons considérés sous le rapport de la mélodie et du rythme. (Larousse).

Chanson : (1) Poème à chanter composé de stances égales appelées couplets, séparées généralement par un leitmotiv, le refrain. (2) Poème destiné ou non à être chanté. (3) Air sur lequel on chante tel ou tel poème (Larousse).

La musique est donc liée aux *sons*, et les chansons sont étroitement liées à la *poésie*. Cette différence s'avère importante pour les activités qui peuvent être proposées en classe, mais, comme une chanson est un poème *à chanter*, la musique est toujours présente dans une chanson dans sa forme entière. Les recherches qui suivent porteront sur la musique et les chansons en cours de langues vivantes, et plus particulièrement en cours de langue anglaise.

2.1.2 Les instructions officielles

Que dit l'Education Nationale sur la musique en cours de langue étrangère ? Le bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015, consacré aux programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège pour la rentrée 2016, souligne l'importance de la culture dans les cours de langues vivantes : « L'enseignement des langues vivantes intègre les spécificités culturelles des pays ou régions concernés et construit une culture humaniste. Il invite les élèves à découvrir des traces, des éléments de l'histoire du/des pays ou régions dont on apprend la langue, les expose à des expériences artistiques variées (arts plastiques, musique, cinéma, littérature enfantine, traditions et légendes ...) ... » La musique fait partie du programme d'histoire des arts, et le bulletin officiel décrit les enseignements artistiques comme un « ensemble des activités » qui « nourrit la sensibilité et les capacités expressives de chacun. »

Le CECRL est également parsemé de références à la culture musicale. L'élève doit être capable, au niveau B1 du cadre, d'exprimer à l'oral et à l'écrit son point de vue sur des sujets culturels comme le cinéma et la musique. Le cadre vise aussi l'acquisition des connaissances socio-culturelles, qui comprennent une réflexion sur les arts tels que la musique, la littérature et le théâtre.

L'importance mise sur l'interdisciplinarité, et notamment les EPI (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires) de la réforme de l'enseignement au collège, renforce l'obligation des professeurs de l'Education Nationale d'inclure d'autres disciplines, artistiques et autres, dans l'enseignement de leur sujet de spécialité et de travailler en partenariat avec des collègues qui enseignent d'autres disciplines. Les nouveaux programmes incitent les professeurs à une réflexion autour de l'intégration des disciplines artistiques, dont la musique, dans leurs cours.

2.1.3 L'avis des professeurs

Quel professeur de langue vivante étrangère n'a pas travaillé une chanson avec ses élèves avant les fêtes de fin d'année, ou vendredi après-midi après une lourde semaine d'examens ? Ce sont des moments propices à la détente, à des activités ludiques. Comme des personnes de tous âges écoutent la musique pour le plaisir et la détente, les doutes sur sa place et sa valeur éducative en cours, autre que l'éducation musicale, sont compréhensibles. Comme indique Anne MacLeod, l'idée d'enseigner l'anglais en chansons est « saugrenue pour certains, un bonheur pour les autres » (2011, p. 8). La prise de risque que représente l'exploitation d'une chanson peut freiner l'introduction de la musique en classe d'anglais. MacLeod explique, « Dès l'instant où nous choisissons de sortir du quotidien, nous prenons le risque d'échouer, de rencontrer des regards interloqués d'élèves qui semblent se demander sur quelle planète vit leur professeur, *generation gap* oblige ! » (2011, p. 9).

Est-ce que les professeurs doivent surmonter la peur de l'échec, sortir de leur zone de confort et courir le risque de voir leurs élèves critiquer les chansons qu'ils proposent ? Le risque semble important pour une activité sans valeur pédagogique. Mais, comme atteste Andrei Zakhareuski, les chansons peuvent être utilisées pour d'autres raisons que de détendre les élèves juste avant le week-end, et les activités proposées avec des chansons ne doivent pas être limitées à des textes à trous. L'universalité de la musique explique, en partie, son succès comme outil d'enseignement ; la musique peut créer des liens entre toutes les cultures et toutes les langues.

De ce fait, la musique est devenue une ressource pédagogique extrêmement motivante pour des apprenants de tous âges (Simpson, 2015).

2.2 Activités musicales en classe

Il est assez typique de travailler une chanson de Noël ou d'Halloween avec des objectifs lexicaux et culturels. Par exemple, en étudiant les chansons de Noël, les élèves peuvent apprendre du vocabulaire lié à cette fête, et « découvrir et comparer les coutumes à travers le globe » selon MacLeod (2011, p. 12).

Mais que faire avec des chansons pendant les autres périodes de l'année ? Et avec un choix si vaste de chansons en langue anglaise, comment choisir une chanson ? La recherche propose plusieurs pistes pour bien faire son choix.

Au préalable, comme avec tout document ou support travaillé en classe, l'analyse des objectifs s'impose. Les objectifs représentent un cadre qui facilite le choix de musique en classe.

2.2.1 Objectif culturel

La thématique de la séquence en cours est un point de départ pour choisir une chanson. Des chansons de U2 ou The Pogues, par exemple, peuvent être étudiées dans une séquence sur les « troubles » en Irlande du Nord (MacLeod, 2011). Dans son article du British Council, Simpson (2015) propose la chanson *You're so vain* de Carly Simon pour introduire un texte sur l'orgueil, ou des chansons comme *I drink* de Mary Gauthier ou *My papa's waltz* de Tumbledown House pour préparer une table ronde sur la dépendance. *Born in the USA* de Bruce Springsteen offre une ouverture à un dialogue autour de la guerre de Vietnam, tout en permettant aux élèves de constater que le vrai sens d'une chanson peut être mal compris même par les auditeurs qui parlent parfaitement la langue.

Mol (2009) souligne que la musique venant de pays avec des cultures différentes offre une instruction culturelle que les adolescents peuvent facilement apprécier. MacLeod indique que la curiosité des élèves motivée par la musique mène également à des apprentissages culturels : « Les élèves ne manqueront pas de vous demander l'origine de la musique proposée, vous pourrez leur apporter quelques éléments de connaissances utiles à leur culture générale » (2011, p. 14).

MacLeod (2011) souligne les possibilités de faire un travail interdisciplinaire grâce à la musique. Avec le professeur de musique, un travail autour des interprétations peut être réalisé (par exemple, la même chanson chantée par différents artistes permet un travail comparatif). Un professeur d'anglais pourrait collaborer avec un professeur d'histoire géographie pour créer une séquence qui comprend des chansons inspirées par des évènements historiques (Mac Leod, 2011).

2.2.2 Objectif citoyen

Les chansons peuvent offrir aux professeurs une méthode d'améliorer les compétences citoyennes des élèves. Des chansons sur la protection de l'environnement ouvrent un dialogue sur l'écologie, comme *Earth Song* de Michael Jackson. Des chansons traitent d'autres sujets citoyens comme la justice sociale (*Streets of Philadelphia* de Bruce Springsteen), l'oppression (*We Will Be Free* de Garth Brooks), et le harcèlement (*Don't Laugh at Me* de Peter Paul and Mary). Des chansons sur la guerre (*Blowing in the Wind ; Born in the USA*) incitent à une réflexion autour des enjeux de ces conflits.

2.2.3 Objectifs linguistiques

2.2.3.1. Objectif phonologique

Choisir de travailler avec les chansons avec un objectif phonologique permet l'étude des chansons de styles différents (MacLeod, 2011). MacLeod explique que chanter avec un but phonologique est « extrêmement bénéfique du point de vue de la prononciation et du débit et a eu un effet désinhibiteur sur des élèves timides. De plus, elle a permis aux élèves de découvrir une culture musicale variée qui leur est bien souvent inconnue » (MacLeod, 2011, p. 14).

Des chansons peuvent faciliter l'apprentissage des contractions courantes dans la langue anglaise informelle parlée (ex : *gonna, wanna*). Les chansons permettent aussi de travailler l'accentuation des mots, l'intonation et le rythme (Mol, 2009).

2.2.3.2. Objectif lexical

Simpson (2015) note qu'il est possible, grâce aux chansons, d'étudier des expressions idiomatiques et du vocabulaire créatif et artistique. Millington (2011) explique que dans des chansons enfantines, des mots d'une syllabe sont courants et souvent répétés. Tous les

professeurs d'anglais connaissent *Heads, Shoulders, Knees and Toes* pour enseigner les différentes parties du corps. D'autres chansons enfantines contiennent du vocabulaire sur les couleurs ou les animaux. Le vocabulaire des fêtes, comme Noël ou Halloween, peut être enseigné grâce aux chansons comme des chants de Noël.

Pour les élèves plus mûres, les chansons country décrivent souvent des expériences et des problèmes familiaux et sociaux, comme les histoires d'amour, les ruptures, et la perte de l'emploi, avec le lexique associé. Selon Millington (2011), l'aspect répétitif de certaines chansons peut contribuer à l'acquisition du vocabulaire.

2.2.3.3. Objectif grammatical

Selon MacLeod, « La répétition de structures grammaticales dans certaines chansons peut contribuer à fixer les notions étudiées en cours, d'une part parce qu'elles sont mémorisées plus facilement par les élèves du fait de la répétition, d'autre part parce qu'elles sont utilisées dans un contexte qui facilite la compréhension de leur utilisation » (2011, p. 39). MacLeod donne l'exemple du temps verbal *Present Perfect* étudié grâce à la chanson *I Still Haven't Found What I'm Looking For* de U2. Selon Simpson (2015), certaines chansons permettent de mettre l'accent sur un temps verbal ou un point grammatical.

2.2.4 Objectif émotionnel

Selon MacLeod, malgré les doutes que les professeurs peuvent avoir sur l'efficacité de la musique en cours de langue, les chansons offrent « … la possibilité de vivre des moments forts de partage avec nos élèves … » Elle encourage les professeurs à sortir de leur zone du confort, car « la chanson appelle les émotions, à nous, enseignants de les provoquer, et tant mieux si notre quotidien s'en trouve quelque peu bousculé ! » (MacLeod, 2011, p. 9).

La détente peut être un objectif secondaire lors des périodes stressantes de l'année. Comme dit MacLeod, « Certaines périodes de l'année sont propices à des moments de détente ; comme par exemple après une série d'examens blancs, pendant les mois d'hiver lorsque lassitude et fatigue s'accumulent de parts et d'autres, ou bien encore en fin d'année lorsque la motivation s'effrite. Les enseignants comme les élèves peuvent se détendre en continuant à apprendre, « autrement. » » (2011, p. 12).

2.2.5 Laisser un choix aux élèves

Il est possible de donner un choix de chansons aux élèves. Selon MacLeod, quand l'enseignant donne une liste de chansons et l'opportunité aux élèves de faire un choix, dans le cas des chansons contestataires par exemple, ce choix « offre la possibilité aux élèves de choisir des chanteurs qu'ils apprécient, la musique qu'ils aiment, et des guerres qu'ils connaissent » (2011, p. 28). Donner un choix aux élèves est aussi un moyen de les motiver, selon Viau (2000), qui constate que « La possibilité de faire des choix favorise la perception que l'élève a de sa capacité à contrôler ses apprentissages. Une activité risque de devenir démotivante si elle exige de tous les élèves qu'ils accomplissent les mêmes tâches, au même moment et de la même façon. » Les enseignants peuvent même demander aux élèves quelles chansons ils apprécient, pour les motiver avant d'établir une liste (Simpson, 2015).

Grâce à leur motivation, les élèves peuvent dépasser les attentes du professeur, comme c'était le cas pour une classe de Sixièmes de MacLeod, qui voulait travailler une chanson très difficile d'un film de Tim Burton. « Une fois le vocabulaire décortiqué, la prononciation travaillée par segments de mots, puis de phrases, les élèves ont réussi à interpréter cette longue chanson qui comprend une charge lexicale lourde et un rythme effréné tout en respectant la répartition des rôles. La motivation l'emportant, l'expérience fut une totale réussite » (MacLeod, 2011, p. 13).

2.3 La mise en œuvre

Cibler le bon moment pour travailler avec une chanson en classe est important. Une chanson peut introduire une thématique, mais si son lexique est trop difficile pour le niveau de la classe, c'est frustrant pour les élèves. Dans ce cas, il est préférable d'étudier la chanson plus tard dans la séquence quand les élèves auront étudié le lexique lié à la thématique traitée (MacLeod, 2011).

Les chansons peuvent être des outils pédagogiques dans des tâches de réception et de production. Des activités de réception et de production seront détaillées ci-dessous.

2.3.1 Entrainement à la réception

Des activités d'anticipation à la réception ont pour objectif de préparer les élèves à l'écoute de la chanson. Selon MacLeod, « la démarche classique consiste à construire un schéma heuristique en partant du mot clé et à demander aux élèves de lister tout le vocabulaire

connexe » (2011, p.15), mais il existe d'autres méthodes pour introduire le lexique avant d'étudier une chanson. Simpson (2015) propose de faire un brainstorming à partir du titre de la chanson. Pour la chanson Jealous Guy de John Lennon, par exemple, il suggère de demander aux élèves de dire trois choses que pourrait faire une personne jalouse.

MacLeod propose comme activité d'anticipation de l'écoute une liste de vocabulaire pour les élèves avec la consigne d'entourer des mots liés à la thématique. Les élèves peuvent aussi, avec la colle détachable, coller des cartes avec des mots cibles sur des posters vierges avec le nom des catégories lexicales (MacLeod, 2011). Ce travail en amont de l'écoute est indispensable quand le lexique n'est pas maîtrisé. MacLeod indique, par exemple, que « la révision préalable du vocabulaire lié aux guerres s'avèrera indispensable à la compréhension de textes » dans le cas d'une séquence sur les chansons contestataires (2011, p. 23).

La méthode audio-orale peut être adaptée à un travail avec des chansons. Dans ce cas, un objectif linguistique sera renforcé grâce à la chanson. Par exemple, une leçon sur *will* et *going to* peut être suivie par l'écoute de la chanson *Man I Feel Like A Woman* de Shania Twain qui commence avec la phrase *I'm going out tonight*. Les élèves remarqueront le lien entre la leçon apprise et son application dans la vie réelle grâce à la chanson (Camila, 2014).

Zakhareuski propose des activités des activités de compréhension de l'oral avec des chansons qui changent du texte lacunaire. Par exemple, un travail en amont peut être proposé aux élèves avant de produire à l'oral. Mol (2009) propose une activité de chant en play-back, qui permet aux élèves de se familiariser avec les mots, le rythme, l'accentuation et l'intonation avant de chanter. De préférence, le chant se fera en groupe. MacLeod conseille des exercices de prononciation collectifs, surtout quand il s'agit de demander aux élèves de chanter : « Le groupe a un effet désinhibiteur et bénéfique puisque chaque élève aura l'occasion de se manifester sans risque d'être entendu individuellement. Il deviendra alors actif et cela pourra chez certains déclencher une envie plus durable de participer oralement en cours d'anglais » (2011, p. 30).

Selon Mol (2009), une activité dynamique à partir d'une chanson consiste à découper la chanson par ligne ou phrase. Chaque élève a une phrase à mémoriser. Les élèves récitent leur phrase et se mettent physiquement dans le bon ordre en se déplaçant dans la salle.

Les chansons sont un point de départ pour de nombreux sujets de conversation ; par exemple, les émotions dégagées par la chanson et les genres musicaux. La musique de la chanson écoutée sans paroles permet aux élèves d'exprimer les mots qui leur viennent à l'esprit en écoutant la musique (Zakhareuski). Selon MacLeod (2011), les élèves peuvent raconter l'histoire ou les idées principales dans une chanson, et faire des exposés (par exemple, sur l'interprète, le compositeur du texte, ou la période historique de la chanson). Zakhareuski propose une activité de production orale en interaction dans laquelle les élèves mettent en scène l'histoire racontée dans une chanson. Une chanson peut être aussi un point de départ pour préparer une table ronde ou un débat (Simpson, 2015).

2.3.2 Entrainement à la production

Selon Zakhareuski, un texte à trous peut être proposé avec la consigne de deviner les adjectifs ou des verbes qui manquent du texte. Une vérification lue ou écoutée permet la correction. Mol (2009) propose une activité écrite de modification de la chanson ; les élèves changent des adjectifs ou d'autres mots de la chanson pour changer le sens ou l'émotion. Une activité en équipe consiste à étudier une chanson en groupe et de créer des questions vrai/faux pour leur chanson ; ils échangent ensuite les chansons et les quiz avec un autre groupe (Mol, 2009). Mol (2009) propose également un travail interdisciplinaire où après la lecture du texte, les élèves « dessinent » la chanson.

Pour des élèves du lycée, MacLeod (2011) explique que les élèves peuvent rédiger un dialogue à partir de la thématique d'une chanson ; par exemple, la chanson *Papa don't preach* de Madonna est un point de départ pour la rédaction d'un dialogue entre le père ou la mère et leur fille. Raconter une expérience à l'écrit est une autre tâche à réaliser, comme avec la chanson *The Rising* de Bruce Springsteen qui se prête à la rédaction de l'expérience du pompier dans les tours jumelles après les attaques du 11 septembre (MacLeod, 2011).

MacLeod (2011) propose la rédaction des lettres liées aux expériences des personnages dans une chanson, par exemple le père de la chanson *Family Portrait* de Pink écrit une lettre des années plus tard pour expliquer les raisons de son départ. Une chanson peut même être un point de départ pour une tâche écrite publicitaire ; après l'étude de *We're Going to the Zoo* de Tom Paxton, les élèves réalisent une publicité pour un nouveau zoo qui va ouvrir (MacLeod, 2011).

D’autres tâches de production écrite possibles à partir des chansons consistent à écrire une critique ou imaginer la suite d’une chanson (Zakhareuski). Selon Simpson (2015), les élèves peuvent écrire dans un journal « intime » du point de vue d’un personnage d’une chanson (écrire leurs pensées et leurs sentiments), ou écrire une réponse à la chanson du point de vue de la personne à laquelle la chanson est destinée. Selon Simpson (2015), ces tâches stimulent également la créativité des élèves.

2.4 Les bienfaits de la musique

2.4.1 La musique et les apprentissages

Les recherches ont montré que la musique a « des effets bénéfiques sur le développement cérébral et sur les compétences cognitives, émotionnelles et sociales associées » (Bigand, 2013, p. 85). Mais est-ce le cas pour des élèves qui écoutent la musique tout simplement, ou les bénéfices sont-ils réservés aux élèves musiciens ou chanteurs ? La recherche a montré que la musique permet des apprentissages implicites. « Autrement dit, l'écoute seule (et non la pratique) suffit à rendre le cerveau musicien » (Bigand, 2013, p. 38), et « la pratique de la musique (comme auditeur assidu, ou comme instrumentiste) peut contribuer à développer ses aptitudes cognitives et émotionnelles et faciliter l'apprentissage des notions fondamentales chez le jeune enfant » (Bigand, 2013, p. 85).

Dans l'Antiquité et au Moyen Age, la musique occupait une place importante dans les enseignements ; les deux catégories d’enseignement comprenaient le trivium (arts du langage) et le quadrivium (arts mathématiques & musique). « Depuis, la musique a perdu cette place de choix qui la plaçait au rang des mathématiques. Pourtant, les neurosciences cognitives confirment aujourd'hui que cette prééminence était justifiée et devrait être rétablie » (Bigand, 2013, p. 77) Il semblerait qu’avec la réforme du collège, un certain équilibre des matières à travers une approche pluridisciplinaire est recherché.

Une approche pluridisciplinaire peut avoir un impact positif sur les élèves et aussi sur les professeurs. Un travail interdisciplinaire entre un professeur d’éducation musicale et un professeur de langue vivante peut apporter beaucoup aux élèves et aux professeurs. Roffey (2012), par exemple, souligne l’importance de la collaboration entre les professeurs.

Une approche pluridisciplinaire se prête à l'incorporation de nouveaux styles et méthodes dans son enseignement, qui peut avoir un impact positif sur des élèves qui apprennent différemment. Selon Gardner (2006), il existe huit types d'intelligence. Mol (2009) explique que dans une seule classe, il y a un mélange de styles d'apprentissages, et que chez un élève, plusieurs « styles » peuvent être déployés selon la tâche proposée. Il admet que cela représente un vrai défi pour les professeurs. Selon Gardner (2006), les personnes avec l'intelligence musicale sont capables de penser en rythmes et en mélodies, et d'être sensibles aux émotions générées par la musique. Mais, un élève avec l'intelligence musicale ne sera pas seul à bénéficier d'un apprentissage via une chanson, car les activités proposées peuvent correspondre à des élèves avec d'autres intelligences. Les résultats des recherches en neurosciences « devraient susciter une réflexion approfondie sur la place accordée à l'enseignement musical dans les programmes scolaires » (Bigand, 2013, p. 86).

2.4.2 La musique et le langage

« La chanson en classe ? Les bénéfices sont immenses et contribuent à développer toutes les compétences de nos jeunes : mémorisation, prononciation, compréhension, expression, culture, curiosité, » selon MacLeod, dans son livre sur les chansons en classe d'anglais (2011, p. 10). Le projet de recherche mené par Medina (1990) dans une école à Los Angeles éclaircit le rôle de la musique comme outil d'enseignement de langues étrangères. Dans une classe de CE1, 48 élèves hispanophones ont participé à une étude qui avait pour objectif de déterminer si la musique est aussi efficace comme méthode d'acquisition du vocabulaire dans une langue étrangère que d'autres outils plus traditionnels. Ils ont trouvé que la même quantité de vocabulaire est acquis en écoutant une chanson qu'en écoutant une histoire racontée. De plus, les élèves concernés ont tous exprimé une préférence pour la chanson. Medina (1990) a noté les implications didactiques de ces conclusions : les professionnels de l'enseignement ne peuvent plus considérer la musique comme une activité purement ludique, et la musique devrait occuper une place importante dans les programmes d'enseignement de langues étrangères.

Les liens entre la musique et le langage figurent parmi les recherches en neurosciences. « Les études d'imagerie cérébrale suggèrent également que l'aire de Broca, connue pour son rôle dans le traitement du langage, est très active dans le traitement des structures syntaxiques musicales, y compris chez des auditeurs non musiciens. Cela montre que les musiciens ne sont pas les seuls à utiliser les aires du langage de l'hémisphère gauche pour traiter la musique » (Bigand,

2013, p. 43). D'autres recherches montrent les liens entre le traitement cognitif de la musique et du langage. Par exemple, « les traitements cognitifs impliqués dans l'acculturation et la perception musicales sont communs au traitement d'autres structures, tel le langage » (Bigand, 2013, p. 33). Il est également possible de reconnaître des émotions dans la musique venant d'une autre culture, car « ces invariants seraient communs au langage et à la voix » (Bigand, 2013, p. 34).

Mol (2009) décrit l'interaction régulière avec des chansons comme un entraînement cognitif pour les apprenants d'une langue étrangère. Il dessine un parallèle entre un sportif de haut niveau, qui développe des automatismes à force de s'entrainer, et le processus d'écoute de chansons qui permet à un apprenant de savoir ce qu'il faut dire, et de pouvoir ensuite produire ce langage, vite et sans pause. Il maintient que cet entraînement cognitif est aussi important pour les apprenants de langue que l'entraînement sportif pour un athlète.

2.4.3 La musique et les émotions

Le traitement cognitif de la musique est sujet de nombreuses recherches, mais selon Bigand, « Les réponses affectives à la musique (comment la musique déclenche-t-elle des émotions ?) ont été négligées. » (2013, p. 45-6). Le manque des recherches dans ce domaine est lié « à la difficulté de trouver des paramètres fiables pour mesurer des réactions émotionnelles » (Bigand, 2013, p. 47). Malgré ces difficultés, des recherches sont aujourd'hui souvent menées dans ce domaine, car la musique a « des effets considérables sur l'être humain. (…) le pouvoir expressif de la musique qui permet à la fois de calmer les bébés et de donner du courage aux soldats qui partent sur les champs de bataille. Les études d'imagerie cérébrale ont montré que certaines zones du cerveau sont activées aussi bien par la musique que par les stimulations biologiques fortes, par exemple la prise de nourriture ou de drogue, ou encore les relations sexuelles. La musique peut également réduire l'activation des zones cérébrales impliquées dans les émotions négatives » (Bigand, 2013, p. 35). A l'université de Colorado-Boulder, la recherche de Zhang (2014) sur la musique comme outil de protection contre les effets négatifs liés à l'ostracisme a montré que la musique permet aux femmes de regagner un sentiment de contrôle après avoir subi une situation d'exclusion sociale.

Mol (2009) se focalise sur la musique comme facteur de cohésion sociale, car elle est écoutée et chantée de façon collective, et partagée. Il admet que ce n'est pas facile de reproduire cet amour de la musique en classe, mais l'acte de chanter est toujours un acte social qui permet aux

élèves de participer dans un groupe. Selon Bigand, « la musique peut mettre à l'unisson émotionnel une foule entière » et cette « fonction de cohésion sociale s'exerce ensuite tout au long de la vie, et plus particulièrement au moment de l'adolescence » (2013, p. 48). Les professeurs peuvent aussi bénéficier de la musique en classe surtout quand il s'agit d'un projet interdisciplinaire. Roffey (2012) souligne l'importance de la collaboration et la cohésion entre les professeurs, qui créent une atmosphère d'appartenance et augmentent les sentiments de sécurité de de bien-être dans un groupe.

« La musique n'a certes pas été conçue pour éduquer ni soigner, mais il n'en est pas moins vrai qu'elle a des effets positifs sur les capacités cognitives et qu'elle a une importance biologique et sociale de premier plan » (Bigand, 2013, p. 86). Si les élèves apprécient la musique travaillée en classe, ils vont probablement l'écouter de nouveau à la maison. Cet acte aurait non seulement des bénéfices culturels mais aussi émotionnels. « En 2013, R. Zatorre et sa collègue Valorie Salimpoor ont montré que le plaisir musical qui procure les frissons dans le dos active le noyau accumbens, dont on sait qu'il est impliqué dans la délivrance de dopamine, neurotransmetteur souvent qualifié de molécule de plaisir » (Bigand, 2013, p. 54). La recherche a montré que « les liens qu'entretiennent ces structures cérébrales et le cortex auditif poussent les auditeurs à réécouter le morceau qui a déclenché les frissons de plaisir. Autrement l'émotion musicale peut entraîner une certaine addiction ... totalement inoffensive ! » (Bigand, 2013, p. 54).

L'adolescence peut être une période de stress, et la musique peut également aider à diminuer le taux de cortisol, l'hormone de stress, et augmenter des sentiments positifs. Les recherches ont montré que « certaines musiques particulièrement apaisantes et harmonieuses font diminuer la concentration sanguine en hormone de stress » (Bigand, 2013, p. 54). Ce sont des « mélodies caractérisées par leur lenteur, leur régularité de tempo et leur harmonie » qui réduisent le stress, et dans des expériences en laboratoire, le stress diminuait même pour ceux qui n'ont pas aimé la musique (Bigand, 2013, p. 68). La musique au tempo de 70 battements par minute « suit le rythme cardiaque et produit, pour cette raison, une sensation de détente » (Bigand, 2013, p. 72).

Les recherches montrent que la musique peut augmenter les sentiments de plaisir et de cohésion sociale, et réduire le stress. Une des composantes de bien-être subjectif consiste à un niveau élevé d'affects positifs et niveau faible d'affects négatifs. La musique permet-elle d'augmenter le bien-être des élèves ? Du professeur ? Comment mesurer cette donnée subjective ? C'est l'objet de ce mémoire.

3. Problématique

Dans ce mémoire, il a été démontré que le traitement cognitif de la musique est le sujet de nombreuses recherches, et que la musique a une réelle valeur pédagogique. Mais, une chanson est-elle aussi efficace que d'autres documents plus classiques dans l'acquisition du vocabulaire ?

Les réponses affectives de la musique ont été beaucoup moins étudiées, en partie à cause de la difficulté de mesurer les réactions émotionnelles de façon fiable, mais les résultats des recherches faites sur ce sujet montrent que la musique peut avoir un impact positif sur le bien-être. Dans ce mémoire, l'auteur propose d'étudier surtout des questions liées à l'impact que la musique peut avoir sur le bien-être des élèves et du professeur en classe d'anglais.

La musique en classe d'anglais a-t-elle un effet bénéfique sur le bien-être des élèves ? Du professeur ? Les élèves avec une intelligence musicale sont-ils plus susceptibles que d'autres de ressentir ces bienfaits ? Comment mesurer les réactions émotionnelles à la musique ? Les mêmes humeurs sont-ils générés par une musique de fond et une chanson qui a un rôle d'outil de travail en classe ? Les réactions émotionnelles des élèves sont-elles les mêmes face à une vidéo et face à une chanson quand il s'agit des documents pédagogiques ?

4. Méthode

4.1 Participants

Les participants de cette étude sont des élèves de deux classes de quatrième du Collège Plan Menu, dans le département de l'Isère. Le collège est situé sur la commune de Coublevie, à proximité de Voiron.

Au niveau socio-économique, les résidents de Coublevie forment une population aisée. Le revenu moyen s'élève à plus de 49000 €, et 94% des habitants sont en activité professionnelle. Presqu'un quart de la population occupe des postes de cadre. 85% de la population est propriétaire de son bien immobilier.

Le Collège Plan Menu se situe dans un cadre résidentiel, au milieu des maisons avec des jardins très bien entretenus, et une vue sur les montagnes. L'établissement accueille 750 élèves de la sixième à la troisième.

Les deux classes de quatrième qui ont participé à cette étude sont nommées 4e5 et 4e6. La classe de 4e5 comporte 27 élèves, dont 14 filles et 13 garçons, et 4e6 comporte 27 élèves dont 16 filles et 11 garçons, ce qui constitue deux échantillons propices à des mesures comparatives. Le niveau de ces classes est hétérogène, non seulement en anglais mais dans toutes les matières. Une seule élève, de 4e6, est bilingue, ayant vécu plusieurs années aux Etats-Unis. Cette élève est d'une timidité extrême, qui fait que son bilinguisme n'est pas évident en cours. Quand cette élève a une question, elle la pose souvent en français, comme certains de ces camarades.

Dans la classe de 4e5, il y a deux élèves dyslexiques, un élève diagnostiqué surdoué mais pas du tout scolaire (redoublant), un élève avec un souci d'hypersensibilité émotionnelle, un élève qui a été scolarisé à la maison pendant les deux autres années du collège et qui a de grosses lacunes en anglais, et cinq élèves pour lesquels une voie professionnelle est envisagée (soit à partir de la classe de 3e en prépa pro, soit à partir de la classe de Seconde). Malgré les profils différents de cette classe, c'est un groupe soudé. L'ambiance est agréable, et aux différents conseils de classe de cette année, les élèves et les professeurs ont exprimé des sentiments positifs au niveau du dynamique de ce groupe.

La classe de 4e6 comporte l'élève bilingue mentionnée ci-dessus, et également deux élèves dyslexiques, un élève malvoyant, et cinq élèves qui seront probablement orientés dans une voie professionnelle. Contrairement à la classe de 4e5, cette classe manque de cohésion. Des élèves

extrêmes calmes et timides contrastent fortement avec leurs camarades qui ont du mal à se tenir en place et à écouter les autres. Le bavardage est problématique avec ce groupe, et ce point a été soulevé lors des différents conseils de classe, mais le son de la voix d'autres élèves est rarement entendu.

De façon générale, les élèves sont bien encadrés par l'équipe pédagogique du collège et leurs familles. L'usage du carnet de correspondance est efficace pour régler des problèmes liés au comportement et au travail des élèves.

4.2 Matériel et Procédure

Les élèves des deux classes concernées ont passé deux tests d'intelligences multiples, avec l'objectif de mesurer leur intelligence musicale. Un seul test était prévu, mais ce test était en langue anglaise, et les élèves ont eu des problèmes de compréhension. N'étant pas rassuré que les élèves ont compris, l'auteur leur a proposé un autre test en français.

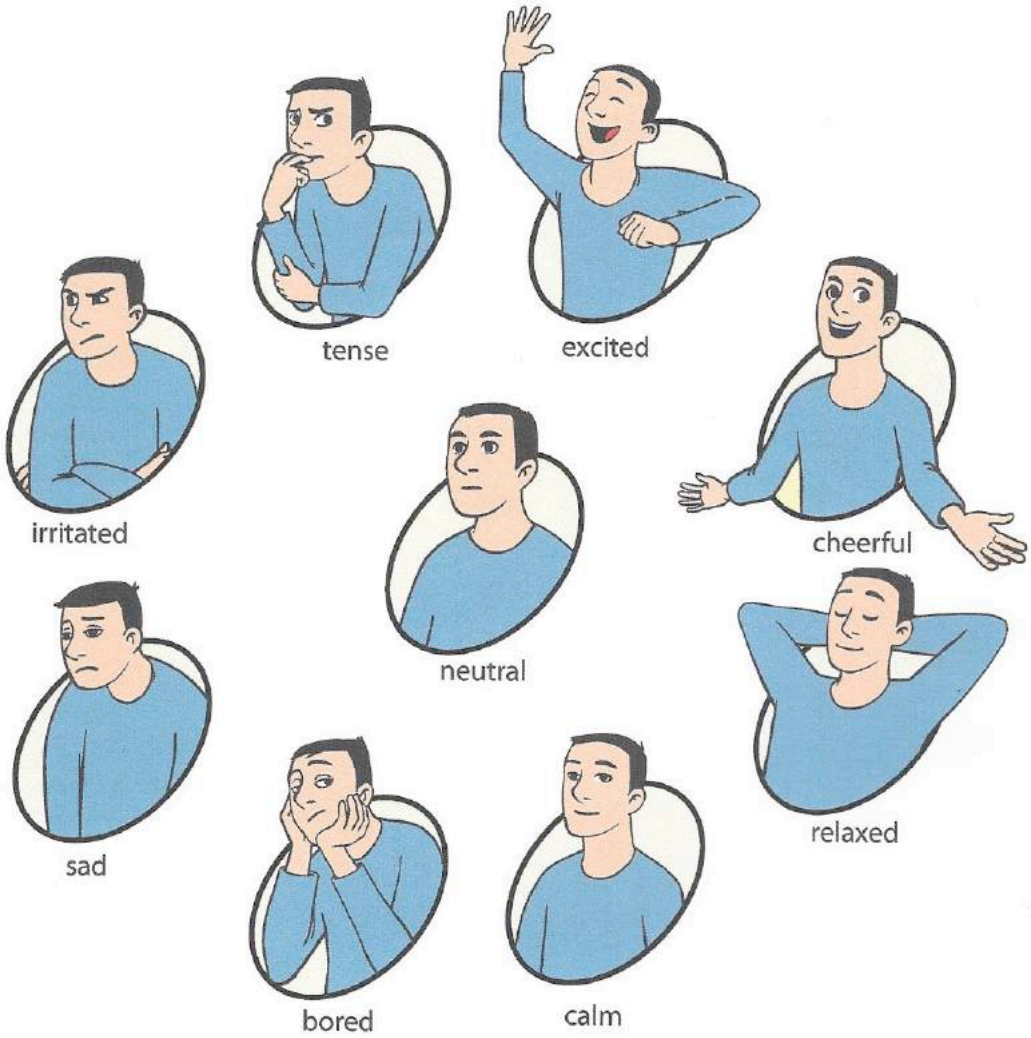
The Connell Multiple Intelligence Questionnaire for Children (annexe 1) comporte 56 phrases simples, à lire et à cocher si vous constatez que la phrase vous décrit. Les élèves avaient beaucoup de questions de compréhension, et le passage de ce test a pris toute la séance de 55 minutes. Le fatigue des élèves était évident. En lisant les résultats, l'auteur n'a pas été convaincu de la fiabilité des résultats, alors un deuxième questionnaire a été proposé en français qui comporte 64 phrases simples (annexe 2).

Les deux tests sont similaires, mais pas identiques. L'auteur a également passé les deux tests et ses résultats étaient très similaires, mais ce n'était pas toujours le cas avec les élèves. Ce décalage pourrait être attribué aux difficultés de compréhension en langue étrangère. Pour cette raison, seulement les résultats du test fait en français seront pris en compte. Les élèves avec au moins cinq réponses sur huit liées à l'intelligence musicale sont considérés d'avoir ce type d'intelligence (annexe 3).

Pour l'expérimentation sur la musique de fond, une classe a écouté la chanson *Losing Hope* de Jack Johnson pendant une activité, et l'autre classe a fait la même activité sans musique. La chanson *Losing Hope* a été sélectionnée pour cette expérience pour son rythme apaisant de 72 battements par minute, proche du rythme cardiaque. Depuis le début de l'année scolaire, la musique est écoutée, et les chansons étudiées régulièrement, au moins une fois par mois. La musique écoutée dans le cadre de ce mémoire n'était pas un nouvel élément qui aurait peut-être déstabilisé les élèves.

Le bien-être des élèves a été mesuré grâce à l'outil *Pick-A-Mood (PAM)* développé aux Pays-Bas, qui présente une série de pictogrammes pour exprimer son humeur. PAM est un outil efficace pour mesurer l'humeur dans un contexte de recherche, ou pour exprimer l'humeur à visée d'améliorer des situations de communication (Desmet, Vastenburg, Van Bel & Romero, 2012). Huit états d'humeur (figure 1) et quatre catégories d'humeur peuvent être choisis, grâce à cet outil (dynamique/agréable = enthousiaste et joyeux ; dynamique/désagréable = irrité et tendu ; calme/agréable = détendu et calme ; calme désagréable = triste et je m'ennuie).

Figure 1: PAM états d'humeur



Pour mesurer le bien-être des élèves face à une chanson travaillée dans une classe et une vidéo travaillée dans l'autre classe, l'auteur a choisi de faire l'expérience dans une séquence intitulée *Food Revolution*. Au début de la séquence, une révision du lexique alimentaire permet de

progresser ensuite vers des recommandations diététiques et un dialogue sur l'hygiène de vie. La classe de 4e5 a démarré la séquence avec la chanson *Food Groups are Rockin' Tonight* de Brian Haner, et la classe de 4e6 a travaillé sur la vidéo *The Five Fabulous Food Groups* de SciShow Kids, une série de vidéos éducatives sur YouTube. La nourriture et les groupes alimentaires sont présentées de façon ludique dans les deux supports, destinés à un jeune public. Suite au visionnage de la vidéo, ou l'écoute de la chanson selon le groupe, les élèves ont exprimé leur humeur grâce à l'outil *Pick-A-Mood*.

Pour mesurer l'efficacité pédagogique de la chanson *Food Groups are Rockin' Tonight* comparée à celle de la vidéo *The Five Fabulous Food Groups,* les élèves des deux classes concernées ont été évalués sur les champs lexicaux de la nourriture et les groupes alimentaires grâce à un test de connaissance (annexe 4).

5. Résultats

La classe de 4e5 comporte 21 élèves avec une intelligence musicale, pour 18 élèves de la 4e6.

Sans musique, 26% de la classe de 4e6 a exprimé une humeur désagréable (ennuyé ou triste), et 11% était neutre. 37% des élèves de cette classe était joyeux/enthousiaste, et 26% calme/détendu. La figure 2 montre l'humeur de 4e6 pendant une activité réalisée sans musique.

Avec la musique de fond de 72 bpm, les élèves de 4e5 ont exprimé des humeurs très majoritairement agréables, comme on peut le constater grâce à la figure 3. Presque 60% des élèves ont exprimé une humeur dynamique et agréable (joyeux/enthousiaste), et 37% calme et agréable (calme/détendu). Seulement 4% de la classe a exprimé une humeur désagréable, contre 26% de la classe de 4e6.

Figure 2

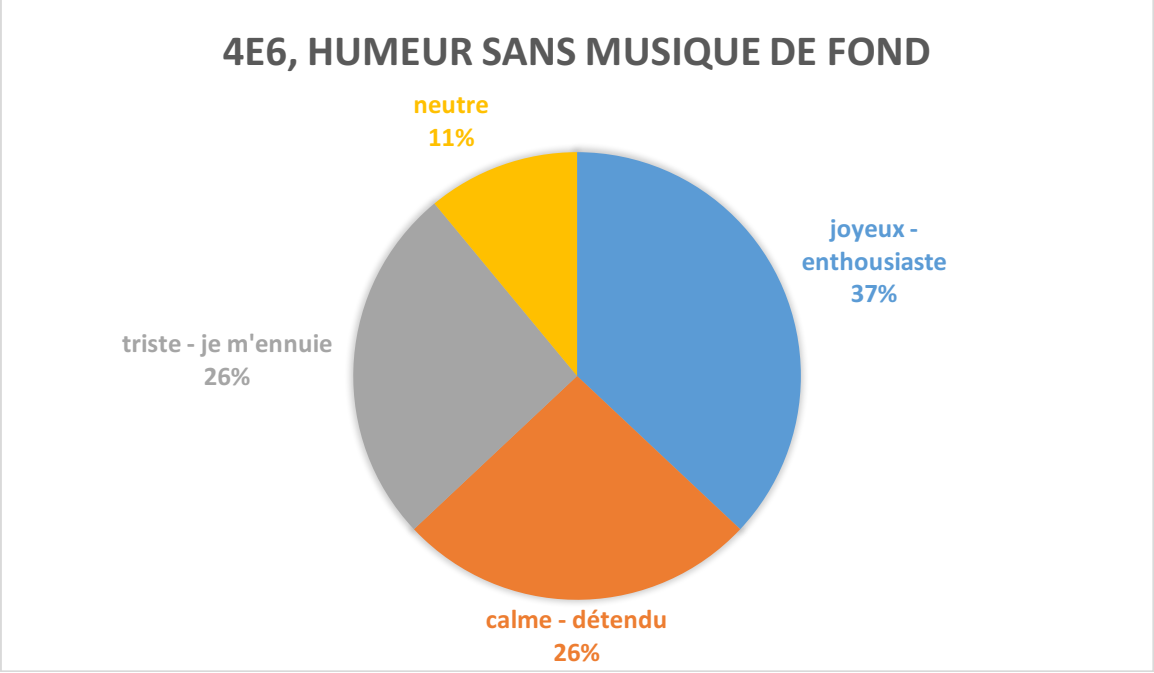
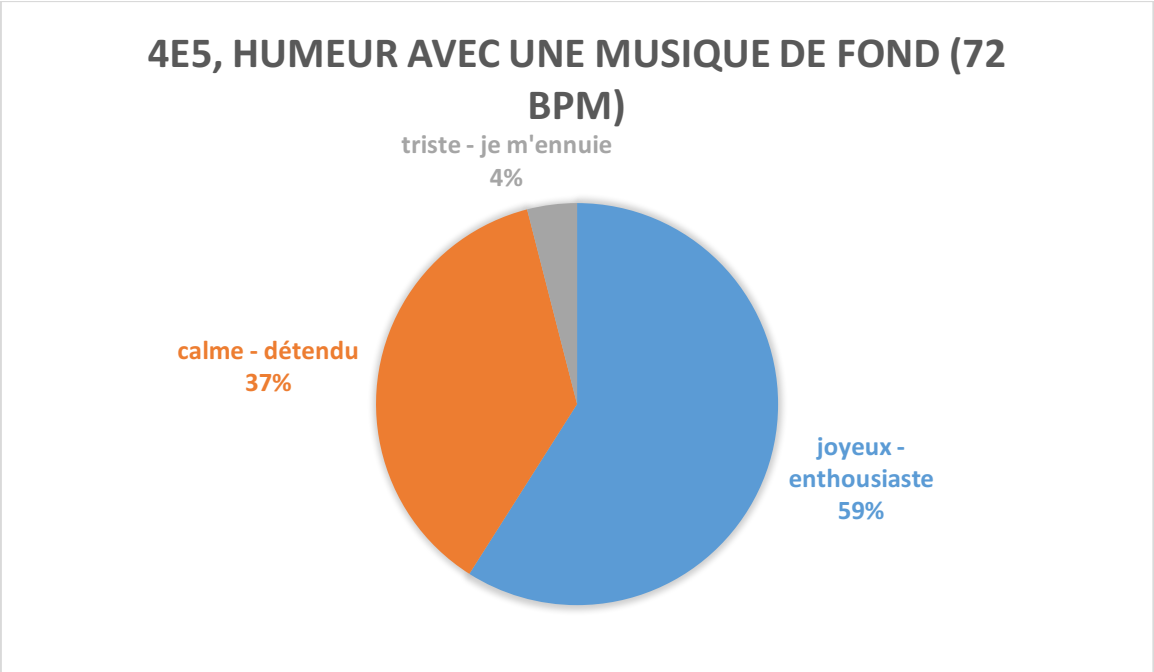


Figure 3



Les élèves avec une intelligence musicale sont-ils plus susceptibles que d'autres de ressentir ces bienfaits ? La figure 4 montre les réactions émotionnelles des élèves avec une intelligence musicale, et celles des élèves avec d'autres types d'intelligence, pendant l'écoute d'une musique de fond. Un plus grand nombre d'élèves avec une intelligence musicale a ressenti une humeur agréable que les élèves avec d'autres types d'intelligence. Aucun élève avec une intelligence musicale a exprimé une humeur désagréable.

La figure 5 montre qu'avec une chanson comme document de travail, une grande majorité des élèves avec une intelligence musicale a exprimé une humeur dynamique et agréable (joyeux et enthousiaste). 50% des élèves sans l'intelligence musicale était d'humeur calme et désagréable (ennuyé ou triste), contre 4,76% des élèves avec l'intelligence musicale.

Figure 4

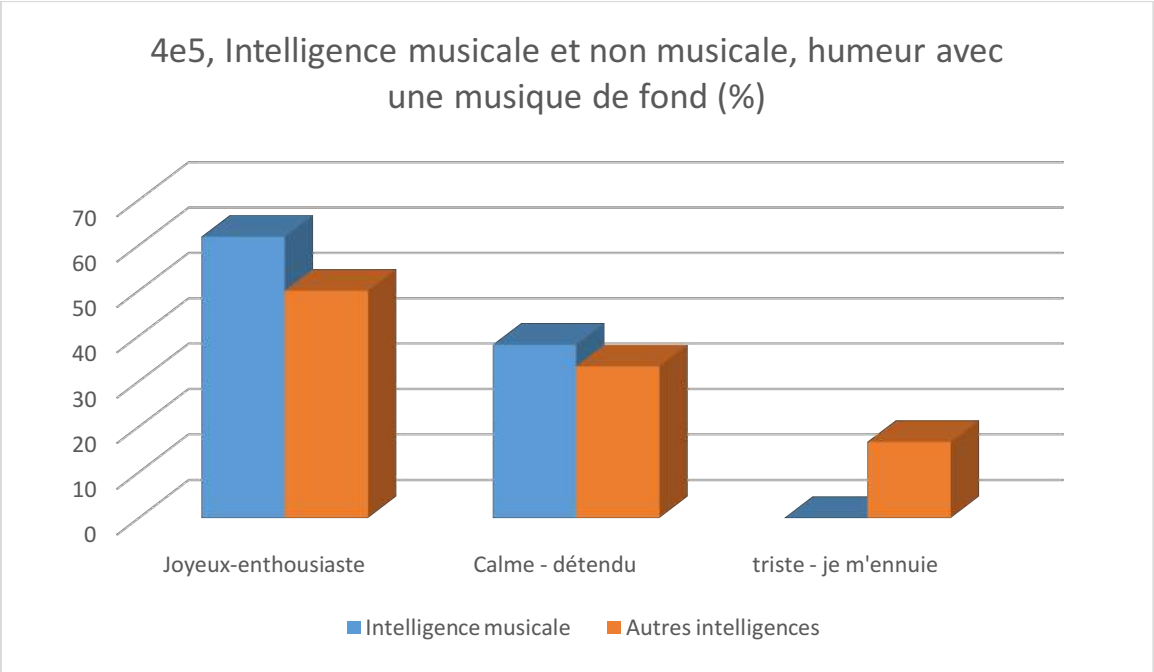
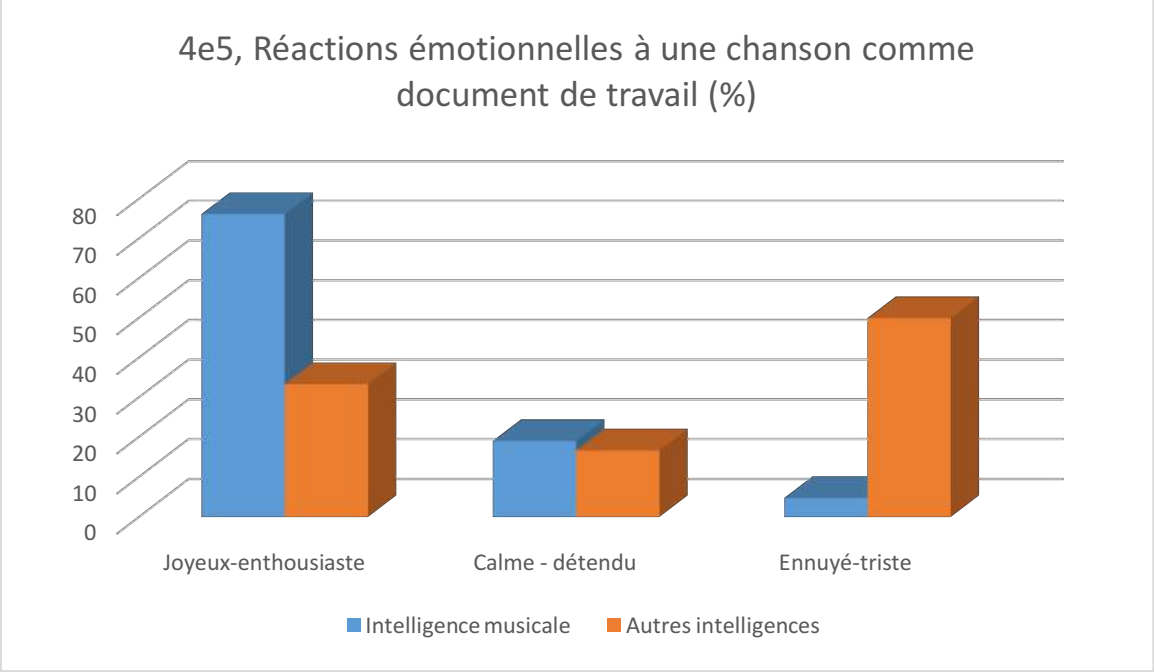


Figure 5



Les réactions émotionnelles des élèves sont-elles les mêmes face à une musique de fond et face à une chanson qui a un rôle d'outil de travail en classe ? La figure 6 montre que suite à une activité avec un document vidéo sans musique *(The Five Fabulous Food Groups)*, 19% des

élèves ont ressenti une humeur désagréable. 74% de la classe a exprimé une humeur agréable, et le reste de la classe était neutre.

Dans la figure 7, on constate qu'un tiers de la classe de 4e5 a ressenti une humeur dynamique et agréable (joyeux/enthousiaste) suite à une activité avec une chanson comme document de travail (*Food Groups are Rockin' Tonight*). 30% de la classe était d'humeur calme, la moitié calme/agréable (calme/détendu), et la moitié calme/désagréable (ennuyé ou triste).

Figure 6

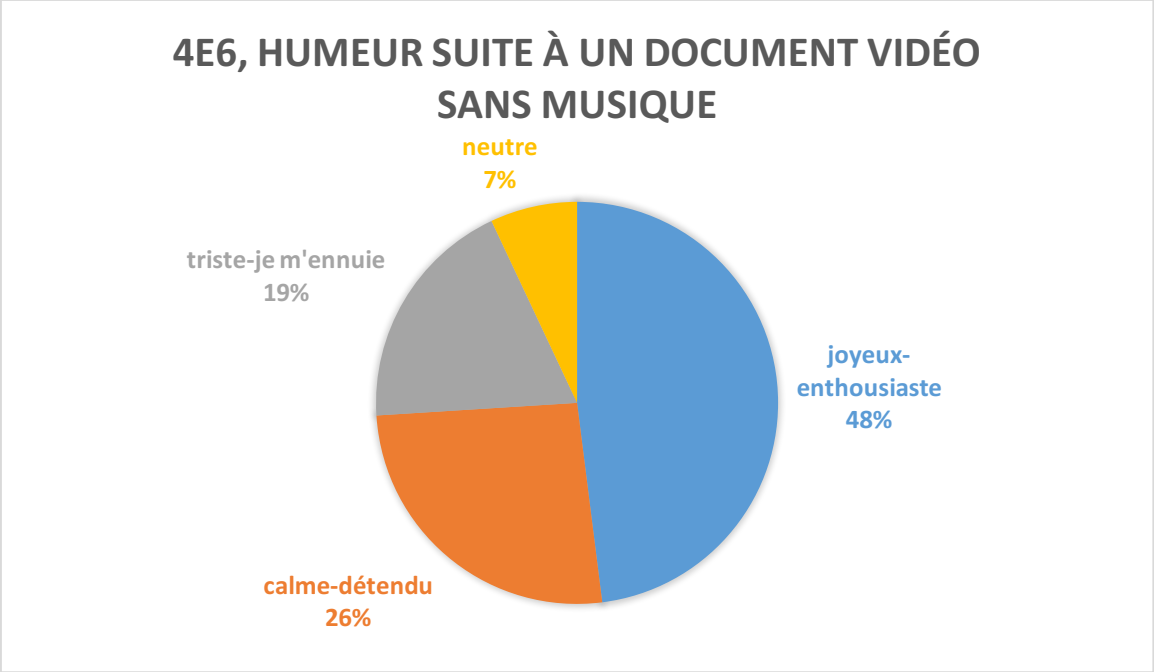
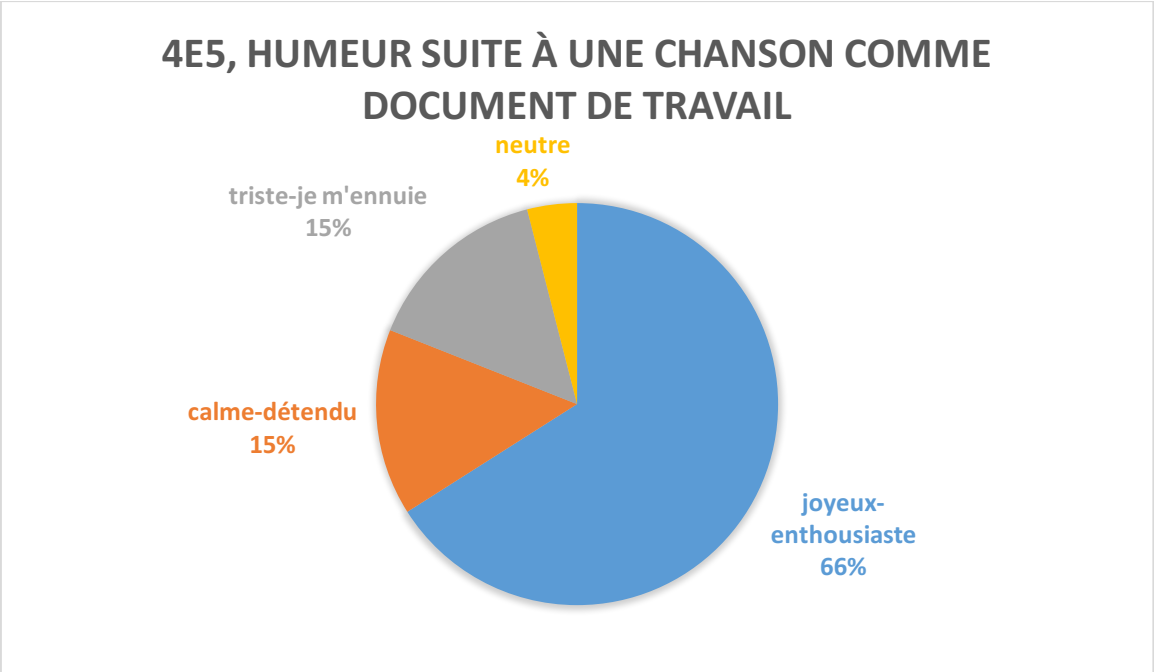


Figure 7



La figure 8 montre l'humeur du professeur lors des différentes expériences. Le professeur n'a pas l'intelligence musicale selon les tests d'intelligences multiples réalisés.

Figure 8

Humeur du professeur	
Avec une musique de fond	Calme – détendu
Sans musique de fond	Irrité – tendu
Chanson comme document de travail	Neutre
Vidéo comme document de travail	Joyeux/enthousiaste

La figure 9 montre les résultats de l'expérience sur l'efficacité d'une chanson comme outil pédagogique par rapport à une vidéo. Les notes des élèves sont très similaires dans les deux classes.

Figure 9

Classe	4e5 (Chanson : *Food Groups are Rockin' Tonight*)	4e6 (Vidéo : *The Five Fabulous Food Groups*)
Moyenne test lexique	15	16
Note maximale test lexique	19,5	19
Note minimum test lexique	9	8,5

6. Discussion

6.1 Ré-contextualisation

Cette étude avait pour objectifs de vérifier l'efficacité pédagogique des chansons, mais surtout de mesurer le bien-être des élèves et du professeur avec et sans musique, de déterminer si la musique exerce une influence positive sur l'humeur, et d'estimer si les participants avec une intelligence musicale sont plus susceptibles que d'autres de ressentir des bienfaits de la musique. Deux expériences dans le domaine du bien-être ont été réalisées. Dans la première expérience, les élèves de 4e5 ont réalisé une activité en écoutant une musique de fond avec un rythme proche du rythme cardiaque, qui, selon la recherche, a un effet apaisant. La classe de 4e6, le groupe de contrôle, a fait la même activité sans musique de fond. La deuxième expérience avait pour objectif de comparer les effets modérateurs d'une chanson (4e5) et d'une vidéo (4e6) sur le bien-être, quand ces supports sont utilisés comme documents de travail. Enfin, une comparaison peut être faite entre les réactions émotionnelles des participants face à une musique de fond et face à une chanson écoutée avec un objectif pédagogique.

6.2 Mise en lien avec des recherches antérieures

6.2.1 L'efficacité d'une chanson comme document de travail

La recherche a prouvé qu'une chanson est aussi efficace que d'autres documents dans l'acquisition du vocabulaire dans une langue étrangère (Medina 1990). Les résultats de l'expérience sur l'efficacité pédagogique d'une chanson par rapport à une vidéo menée dans cette étude sont conformes à cette hypothèse, avec très peu d'écart entre les notes des deux classes (figure 9).

6.2.2 L'humeur avec ou sans une musique de fond

La musique en classe d'anglais a-t-elle un effet bénéfique sur le bien-être des élèves ? Du professeur ? Commençons par l'analyse des données de l'expérience avec et sans une musique de fond avec un rythme proche du rythme cardiaque. La recherche a montré que la musique à ce tempo produit une sensation de détente (Bigand, 2013, p. 72), mais, en écoutant une chanson à ce tempo, seulement 37% des élèves de 4e5 a ressenti une humeur calme et agréable (calme ou détendu). Cependant, 59% a exprimé une humeur dynamique et agréable (joyeux ou enthousiaste). Une émotion désagréable a été ressenti par seulement 4% de la classe. Avec la musique de fond, 96% des élèves avait un sentiment de bien-être, qui valide l'hypothèse qu'une musique de fond lente et calme produit des sensations de bien-être.

Cette conclusion est renforcée par le fait que sans la musique de fond, les humeurs des élèves de 4e6 étaient très différentes. Un quart de la classe a exprimé une humeur désagréable, contre 4% chez les 4e6 avec la musique de fond. 63% de la classe avait un sentiment de bien-être, contre 96% de la classe de 4e5. Il est clair que la musique avec un rythme proche du rythme cardiaque peut avoir un effet positif sur le bien-être. Cependant, il est surprenant que cette musique n'a pas produit une sensation de calme chez plus d'élèves ; la majorité était joyeux ou enthousiaste, les deux états émotionnels qui font partie de la catégorie d'humeur dynamique et agréable. Il est possible que la dynamique de groupe est responsable pour la joie et l'enthousiasme exprimés par la majorité des élèves plutôt que les sensations attendues de calme et détente.

Chez l'enseignante, le résultat de l'expérience était conforme à ses attentes ; avec la musique de fond, son humeur était calme et détendue, et sans la musique de fond elle était irritée et tendue.

6.2.3 L'influence de l'intelligence musicale sur l'état émotionnel généré par la musique

Les états émotionnels générés par la musique de fond et la chanson étudiée en classe montrent que l'intelligence musicale exerce une influence positive sur notre ressenti à l'écoute de la musique. En écoutant la musique de fond proche du rythme cardiaque, 62% des élèves avec l'intelligence musicale a exprimé la joie ou l'enthousiasme, pour 50% de leurs camarades avec d'autres types d'intelligences (figure 3). Un plus grand nombre de ces élèves ont exprimé l'humeur attendue à l'écoute d'une musique lente par rapport à leurs camarades (38% contre 33%). 100% des élèves avec l'intelligence musicale a exprimé un état émotionnel agréable lors de l'écoute de la musique de fond, contre 83% de leurs camarades. Gardner (2006) a expliqué que les personnes avec l'intelligence musicale sont sensibles aux émotions générées par la musique, et les résultats de cette expérience renforcent cette hypothèse.

La figure 6 permet une comparaison des réactions émotionnelles des élèves face à une chanson travaillée en classe d'anglais. Les résultats sont frappants. Plus de trois quarts des élèves avec l'intelligence musicale a exprimé la joie et l'enthousiasme à la suite de cette activité. 95% a exprimé un état émotionnel agréable, pour seulement 50% des élèves avec d'autres types d'intelligences. Il est clair que les élèves avec l'intelligence musicale sont plus susceptibles que d'autres de ressentir les bienfaits de la musique.

6.2.4 Comparaison des réactions émotionnelles générées par une musique de fond et une chanson travaillée

La musique de fond a généré des sentiments de bien-être pour la plupart des élèves, ce qui confirme l'affirmation de Bigand (2013), que la musique peut réduire le ressenti des émotions négatives. Pour les élèves avec l'intelligence musicale, il y avait peu de différences de bien-être produit par la musique de fond et la chanson, mais 50% des autres élèves ont exprimé une humeur désagréable suite à la chanson travaillée classe avec un objectif lexical. Ce résultat montre que les bienfaits de la musique peuvent être réduits pour certains élèves quand il s'agit d'une chanson travaillée avec un objectif pédagogique.

6.2.5 Réactions émotionnelles face à une chanson et face à une vidéo comme documents de travail

Les résultats des états émotionnels étaient similaires pour ces deux types de documents, mais la chanson a déclenché plus de réactions émotionnelles positives que la vidéo (81% pour la chanson et 74% pour la vidéo). La vidéo a généré plus de sentiments de calme chez les élèves que la chanson, qui a produit plus de joie et d'enthousiasme. Il est vrai que la chanson était une chanson de rock, qui aurait pu donner envie de bouger et de danser.

6.3 Limites et perspectives

L'auteur a choisi de faire les expériences détaillées dans ce mémoire avec ses deux classes de quatrième, pour avoir deux groupes comparables au niveau de l'âge et de niveau d'anglais (malgré l'hétérogénéité des deux groupes). Un plus grand nombre de participants (plusieurs classes par exemple) aurait été intéressant.

L'outil PAM semble efficace pour mesurer l'humeur, mais de nombreuses évènements dans la vie quotidienne peuvent influencer l'état émotionnel ; il est donc difficile de savoir si c'était la musique (ou l'absence de musique) qui était entièrement responsable des humeurs choisies par les élèves. Cela aurait été intéressant de demander aux élèves d'expliquer leur choix d'humeur. Cependant, il n'est pas certain que tous élèves auraient pu répondre à cette question ; c'est pour cette raison que l'outil PAM est utilisé pour faciliter la communication des émotions dans certaines situations.

Les possibilités de recherches futures sur l'influence de la musique sur le bien-être en milieu scolaire sont multiples. L'enseignant pourrait introduire des chansons de différents genres musicaux, avec des rythmes variés. Il pourrait également varier la mise en œuvre des activités pédagogiques qu'il propose à partir des chansons, et de mesurer l'humeur des élèves suite à ces différents choix musicaux et pédagogiques.

7. Conclusion

La musique en classe d'anglais ? Oui, mais connaître les différents types d'intelligences des élèves va améliorer l'intégration des chansons dans l'enseignement de chaque professeur. Les tests d'intelligences multiples permettent aux enseignants de mieux connaitre leurs élèves et de pouvoir proposer un enseignement différencié basé sur les résultats obtenus. La musique de fond produit une sensation de bien-être chez la plupart des élèves, avec ou sans intelligence musicale. Ainsi que la quasi-totalité des élèves dotés de l'intelligence musicale, mais aussi la moitié des autres élèves apprécient également de travailler avec des chansons à visée formative.

Cette étude a montré que les chansons peuvent être proposées comme tout autre document authentique en cours de langue vivante, et qu'elles ont une vraie valeur pédagogique. En plus de son intérêt cognitif, la musique est reconnue par les chercheurs pour le bien-être et les réponses affectives qu'elle produit, si bien décrites dans la chanson en conclusion de ce mémoire, *I Write the Songs.*

I've been alive forever, and I wrote the very first song
I put the words and the melodies together
I am music and I write the songs

I write the songs that make the whole world sing
I write the songs of love and special things
I write the songs that make the young girls cry
I write the songs, I write the songs

My home lies deep within you
And I've got my own place in your soul
Now, when I look out through your eyes
I'm young again, even though I'm very old

I write the songs that make the whole world sing
I write the songs of love and special things
I write the songs that make the young girls cry
I write the songs, I write the songs

--I Write the Songs, chanson écrite par Bruce Johnston, chantée par Barry Manilow (1975)

8. Bibliographie

Bigand, E. (2013). *Le cerveau mélomane.* Paris : Belin Littérature et Revues.

Camila, E. (2014). Teaching English with songs : A powerful pedagogical resource. Répéré à https://www.academia.edu/6936308/

Desmet, P., Vastenburg, M., Van Bel, D., & Romero, N. (2012). Pick-a-mood : Development and application of a pictorial mood-reporting instrument. Proceedings of 8th International Design and Emotion Conference London 2012 Central Saint Martins College of Art & Design.

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences : New horizons in theory and practice.* New York : Basic Books.

MacLeod, A. (2011). *La chanson en classe d'anglais.* Paris : Belin Littérature et Revues.

Medina, S. (1990). The effects of music upon second language vocabulary acquisition. *Educational Resources Information Center database.* ERIC Document # ED 352-834.

Millington, N. (2011). Using songs effectively to teach English to young learners. *Language Education in Asia,* 2(1), 134-141.

Mol, H. (2009). Using songs in the English classroom. Repéré à http://www.hltmag.co.uk/apr09/less01.htm.

Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing – teacher wellbeing : Two sides of the same coin ? *Educational & Child Psychology,* 29(4), 8-17.

Simpson, A. (2015). How to use songs in the English language classroom. Repéré à https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-use-songs-english-language-classroom.

Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance,* 5(3).

Zakhareuski, A. Classroom songs : 16 creative ways. Repéré à http://busyteacher.org/2728-classroom-songs-16-creative-ways.html.

Zhang, Q. (2014). Music and Belonging. *University of Colorado, Boulder Undergraduate Honors Theses.* Paper 226.

9. Annexes

Annexe 1 : Test d'intelligences multiples, anglais

The Connell Multiple Intelligence Questionnaire for Children

Put a check next to each sentence that describes you.

Area 1

_____ I like to listen to songs on the radio or a CD.
_____ I like to watch music videos on TV.
_____ I like to go to music concerts and hear live music.
_____ I can easily remember tunes, raps, or melodies.
_____ I take music lessons, singing lessons, or play a musical instrument.
_____ I can learn new songs easily.
_____ I like to sing.

Area 2

_____ I like art classes.
_____ I like to draw, paint, and make things with clay.
_____ I enjoy putting puzzles together.
_____ I like to build things using blocks, Legos, and models.
_____ It is fun to play video games.
_____ I can create a picture in my mind to help me think things through.
_____ I notice the different styles of things, such as clothes, cars, and hairstyles.

Area 3

_____ I like to read books, magazines, and comic books.
_____ I have a good vocabulary and like to learn new words.
_____ I enjoy writing e-mails to my friends.
_____ I like to write.
_____ It is fun to play word games such as Scrabble and Mad Libs, do crossword puzzles, and acrostics.
_____ I think it would be fun to keep a journal of my thoughts and ideas.
_____ I like to talk to my friends on the telephone.

Area 4

_____ I like to play with animals and take care of them.
_____ I like going to zoos, parks, or aquariums.
_____ I like being outside.
_____ I like to hike, walk, or run outdoors.
_____ I like to observe nature's changes, such as thunderstorms, rain, snow, and sunshine.
_____ I help to recycle and take care of our environment.
_____ I pay close attention to things in my environment such as trees, rocks, flowers, birds, bugs, and squirrels.

Brain-Based Strategies to Reach Every Learner © J. Diane Connell, Scholastic Teaching Resources

Area 5

_____ I like to do science experiments and go to science museums.
_____ I find arithmetic and math problems interesting.
_____ It is fun to solve mysteries.
_____ Numbers are really interesting to me.
_____ I like games like chess or computer games where you have to think a lot.
_____ I like TV shows like *ZOOM*, *National Geographic*, and *Nova* that talk about science and math.
_____ I can do math problems in my head and make good estimates.

Area 6

_____ I like to dance.
_____ I like to play sports such as baseball, soccer, hockey, or football.
_____ I like to build models or do beading, sewing, macramé, or carpentry.
_____ I enjoy acting in plays or skits or playing charades.
_____ I like to move when I am thinking about things.
_____ I like activities such as the martial arts, tennis, running, jogging, biking, skateboarding, or gymnastics.
_____ I can sometimes "feel" the right answer.

Area 7

_____ I like to be with my friends often.
_____ I like to help those who need help.
_____ I like to read books or see movies about people and their lives.
_____ I can usually tell how other people are feeling.
_____ It is fun for me to organize activities at home and at school.
_____ I would rather spend time with others than spend time alone.
_____ I like to talk in class discussions.

Area 8

_____ I like doing things by myself.
_____ I would rather work by myself than with other students.
_____ I like to spend time thinking or writing about things that matter to me.
_____ I like to play computer games.
_____ I usually know what my feelings are.
_____ I like to write my thoughts and feelings in a diary or journal.
_____ I know what things I am good at, and what things I am not so good at.

Scoring—*Count up the number of responses you had for each area. The areas that you check show how you are smart in the different areas.*

_____ = Area 1 (Music Smart)
_____ = Area 2 (Picture Smart)
_____ = Area 3 (Word Smart)
_____ = Area 4 (Nature Smart)
_____ = Area 5 (Math Smart)
_____ = Area 6 (Body Smart)
_____ = Area 7 (People Smart)
_____ = Area 8 (Self Smart)

A score of 5 or more indicates a very strong area; a score of 3–4 indicates a moderate area; and a score of less than 3 indicates a developing area.

Brain-Based Strategies to Reach Every Learner © J. Diane Connell, Scholastic Teaching Resources

Annexe 2: Test d'intelligences multiples, français

MES MULTIPLES INTELLIGENCES

Lis chaque énoncé et lorsqu'il correspond à ta personnalité, à tes intérêts et à tes habiletés, encercle le numéro correspondant. Tu dois répondre spontanément. Puis, pour connaître ton profil, complète la grille en annexe.

1. Je lis beaucoup.
2. J'aime utiliser la calculatrice, un chiffrier électronique ou un logiciel de base de données à l'ordinateur.
3. Je joue ou j'aimerais jouer d'un instrument de musique.
4. Quand je lis, je préfère les illustrations et je les revois facilement en pensée.
5. J'aime travailler avec les autres et me tenir avec les autres.
6. J'ai besoin de bouger.
7. Je travaille mieux seul qu'avec les autres.
8. J'aime apprendre de nouvelles choses sur la nature.



9. Je suis autonome et j'ai de la volonté.
10. Je marque la mesure avec mon corps quand j'écoute une pièce musicale.
11. Je perçois facilement les sentiments des autres.
12. Je vois des images dans ma tête quand je pense à quelque chose.
13. Je fredonne souvent une chanson (ou un air) dans ma tête ou à haute voix.
14. J'aime que mes choses soient en ordre.
15. J'aime faire des mots-mystères ou jouer au Scrabble.
16. J'adore les animaux (chiens, chats, hamsters, écureuils, oiseaux...).



17. Je compte rapidement dans ma tête.
18. Je me rappelle facilement le rythme ou la musique des messages publicitaires.
19. Je lis des cartes, des tableaux et des diagrammes sans difficulté.
20. J'ai plusieurs ami(e)s. Je suis populaire.
21. Je bouge ou je tapote du pied lorsque je suis assis(e) trop longtemps.
22. Je suis capable d'avoir mes propres opinions.
23. Je me préoccupe de l'environnement dans mes gestes quotidiens (recyclage, usage des ressources).
24. J'aime raconter des histoires ou faire des jeux de mots.



25. Je passe beaucoup de temps dehors; j'aime le plein air.
26. J'écris et je compose mieux que la moyenne.
27. J'aime faire des expériences scientifiques.
28. Je suis capable de ressentir à fond mes émotions.
29. Je suis habile de mes mains; j'aime travailler avec mes mains.
30. J'aime écouter de la musique très souvent.
31. J'ai un bon sens de l'observation.
32. Je partage, je rends service facilement.



« RETOUR

33. J'ai de la facilité à écouter des explications ou à lire des textes d'information.
34. J'ai de la difficulté à me concentrer sur un travail quand j'écoute la radio ou la télévision.
35. J'adore dessiner ou griffonner des dessins.
36. Je gesticule beaucoup en parlant.
37. J'aime reconnaître ou classifier des plantes, des animaux, des insectes, des coquillages ou des roches.
38. Je me pose beaucoup de questions sur le fonctionnement des objets; ou sur les causes d'un phénomène ou d'un événement.
39. Je peux mimer les gestes, les manières et les comportements d'autres personnes.
40. Je suis conscient de mes forces et de mes faiblesses.



41. Je m'exprime avec un vocabulaire riche.
42. Je suis habile aux jeux de stratégie (échecs, dames, ...).
43. J'organise des activités avec mes ami(e)s.
44. J'adore faire des casse-tête, des jeux de labyrinthe et de construction.
45. Je suis capable d'entendre de la musique dans ma tête.
46. J'ai un bon sens de la coordination (ex. en sport, en danse, en théâtre...).
47. J'ai besoin d'un espace à moi.
48. Je me sens bien dans la nature.



49. J'aime aller à la chasse et à la pêche, ou bien marcher en forêt.
50. J'aime écrire mon journal, exprimer mes sentiments dans des poèmes ou pratiquer certains passe-temps seul.
51. Je suis habile dans plusieurs sports ou activités physiques.
52. Je parle facilement à des personnes que je ne connais pas.
53. J'écoute plusieurs styles de musique.
54. J'ai de la facilité à résoudre des problèmes.
55. J'aime inventer et écrire des histoires.
56. Je m'oriente facilement dans un nouveau quartier.



57. Je suis membre d'une équipe sportive ou d'un club social.
58. J'aime visionner des films et regarder des photos.
59. Je porte attention aux bruits et aux sons.
60. J'aime toucher les choses.
61. J'ai des projets personnels.
62. Ça m'aide beaucoup d'avoir une démarche *étape par étape* quand je fais quelque chose.
63. J'aime collectionner des cartes de sport, reconnaître des modèles d'autos ou des marques de vêtements.
64. J'apprends mieux quand la personne qui veut me montrer quelque chose dit en mots ce qu'elle fait.



Adaptation par Pierrette Boudreau (CSRDN) et Ginette Grenier (CSA), en 2003,
d'un questionnaire préalablement élaboré par France Lapierre et Nicole Roy (CSRDN). 2001

« RETOUR

Annexe 3: Grille de résultats pour un élève avec l'intelligence musicale

NOM [redacted] GROUPE : _____ DATE : 25/04

Colorie les icônes qui correspondent aux numéros que tu as encerclés dans le questionnaire. Lorsque tu auras terminé, tu obtiendras une illustration de tes intelligences :

Linguistique, Logico-Mathématique, Spatiale, Musicale, Kinesthésique, Interpersonnelle, Intrapersonnelle, Naturaliste

L	LM	S	M	K	INTER	INTRA	N
64	62	58	59	60	57	61	63
55	54	56	53	51	52	50	49
41	42	44	45	46	43	47	48
33	38	35	34	36	39	40	37
26	27	31	30	29	32	28	25
24	17	19	18	21	20	22	23
15	14	12	13	10	11	9	16
1	2	4	3	6	5	7	8

Rappelle-toi :

- Chaque personne possède toutes les formes d'intelligence.
- Tu peux développer davantage chacune des formes d'intelligence.
- Ce petit test te donne une image de ton profil maintenant; ton profil peut changer.
- Les Intelligences Multiples ont pour but d'aider chacun à reconnaître ses ressources et d'inciter chacun à continuer de se développer; elles ne sont pas là pour étiqueter.

GinetteIM – GG\Test IM élève 13-01

3

« RETOUR

Annexe 4 : Test lexique pour comparer l'efficacité pédagogique d'une chanson et d'une vidéo

Name _____ Classe _____

FOOD REVOLUTION test de connaissance # 1

Part 1 (5 points) : Write the name of the food in English (attention singular & plural !)



_____



_____



_____



_____



_____

Part II (10 points) : Name the food groups in English AND give two DIFFERENT foods from each group (pas les mêmes que dans Part I !)

Food group (I point each)	Food 1 (1/2 point each)	Food 2 (1/2 point each)

TURN OVER!!!!

Part III (5 points) : Replace the images and blanks with the correct words in English.





_____ are _____ _____.





This is a _____ peach. These are _____ peaches.

When you finish, come get a crossword puzzle to do !

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

Année universitaire 2015-2016

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention : 2nd degré
Parcours (2nd degré) : Anglais

Titre du mémoire : Réponses affectives et cognitives face à la musique en classe d'anglais
Auteur : Gretchen Pascalis

Résumé

:

Cette étude a pour propos d'examiner l'utilisation de la musique en classe d'anglais langue étrangère. Il s'agit de s'interroger sur l'efficacité des chansons comme outils pédagogiques, mais surtout de mesurer l'effet de la musique sur le bien-être des élèves et du professeur. Ces recherches s'appuient sur la théorie des intelligences multiples comme influence modératrice sur les réactions émotionnelles face à l'écoute de la musique.

Mots clés : enseignement de l'anglais, cycle 4, 4e chansons, bien-être, humeur, intelligences multiples

Summary :

In this research paper, the use of songs in the EFL middle school classroom is examined as a pedagogical tool, but the main focus is to measure the effect of music on student and teacher well-being. The theory of multiple intelligence will be taken into consideration as a moderating influence in emotional reactions to music.

Key words : English teaching, junior high school, music, songs, well-being, mood, multiple intelligences