



HAL
open science

L'écoute en éducation musicale et en français au cycle 3

Laura Bouvet

► **To cite this version:**

Laura Bouvet. L'écoute en éducation musicale et en français au cycle 3. Education. 2017. dumas-01625519

HAL Id: dumas-01625519

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01625519>

Submitted on 27 Oct 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.

Copyright

Mémoire présenté par

Laura BOUVET

Soutenu le

Mercredi 21 juin 2017 à l'ESPE de Blois

pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Éducation musicale

L'écoute en éducation musicale et en français au cycle 3

Dirigé par

Mme Sylvie LONQUEU, professeure agrégée d'éducation musicale, formatrice à l'ESPE
Centre Val de Loire.

Devant une commission composée de

Mme Anne FEUNTEUN, présidente du jury, maîtresse de conférences en Sciences de
l'éducation à l'Université d'Orléans – ESPE Centre Val de Loire.

Mme Sylvie LONQUEU, directrice de mémoire, professeure agrégée d'éducation musicale,
formatrice à l'ESPE Centre Val de Loire.

Année universitaire 2016-2017

INTRODUCTION.....	4
PARTIE 1 : Comparaison des écoutes dans les deux disciplines : éducation musicale et français.	5
1/ La place de l'écoute en éducation musicale.	5
2/ Comment se pratique l'écoute en éducation musicale ?.....	6
2.1 Les différents types d'écoute.....	6
2.2 Les paramètres du son.	7
3/ La pratique de l'écoute en français.	8
4/ Les similitudes.	9
4.1 Une structure similaire.	9
4.2 La posture d'écoute.	9
4.3 Fragmenter pour mieux écouter.	10
4.4 Une première écoute générale.	11
4.5 Recueillir les premières impressions générales.....	11
4.6 Une trace écrite pour mieux mémoriser.	12
4.7 Les interférences culturelles en jeu.	13
5/ Les divergences.....	13
5.1 Des notes de musique contre des mots.....	13
5.2 La structure de l'œuvre à écouter.	14
5.3 Un objectif de compréhension différent.....	16
PARTIE 2 : Expérimentation.	17
1/ Le déroulement de la séance en éducation musicale.....	18
1.1 Le choix du support musical.	18
1.2 Les différentes phases de la séance.	19
2/ Le déroulement de la séance en français.....	20
2.1 Le choix du support en lecture offerte.....	20
2.2 Les différentes phases de la séance.	21
3/ Analyse des deux séances d'écoute.....	22

3.2 Analyse du comportement des élèves.	23
4/ Le questionnaire.	24
4.1 La construction du questionnaire.	24
4.2 Analyse du questionnaire.	25
4.2.1 La concentration.	25
4.2.2 L'écoute en éducation musicale.	26
4.2.3 L'écoute en français.	27
4.2.4 Comparaison des deux écoutes.	28
5/ La place de l'évaluation.	30
CONCLUSION	34
BIBLIOGRAPHIE	35
Annexe 1.	36
Annexe 2.	38
Annexe 3.	39
Annexe 4.	40

INTRODUCTION

« Le corps est immergé dans un monde de sons. Nécessaire à sa survie, le bain acoustique apporte énergie et informations. Coupez un homme de toutes sources sonores : il devient fou. ¹ » Alfred Tomatis.

A la fois omniprésent mais invisible, le son est un paradoxe. Notre société privilégie le développement des capacités visuelles, tandis que la source sonore est souvent vécue comme un mur infranchissable. L'école est pourtant un lieu où les sens des élèves vont être mis en éveil pour ensuite être affinés. Être à l'écoute fait partie des compétences essentielles à développer car l'information orale est le support privilégié de l'enseignement français.

« Entendre c'est percevoir et comprendre globalement, en surface, sans effort particulier de la part d'un auditeur se satisfaisant d'une attitude passive. Ecouter, c'est ausculter ce que l'on entend.² » Dans l'action d'écouter il y a donc une volonté de se mettre en disponibilité et de se concentrer afin de prioriser des informations et les mémoriser. Pour ces raisons, être à l'écoute est une compétence essentielle à développer en classe. Apprendre à un élève à diriger son attention est fondamental, car un élève attentif est un élève qui maximise ses chances de réussite scolaire.

Dans les programmes scolaires, trois disciplines font du verbe « écouter » une compétence à part entière : l'éducation musicale, le français et les langues vivantes.

Ce mémoire se restreindra à la comparaison entre les stratégies d'écoute en éducation musicale et en français. A travers ce travail de recherche, je souhaite comparer les stratégies d'écoute dans les deux disciplines afin de répondre à la problématique suivante :

Existe-t-il un transfert inconscient de compétence en éducation musicale et en français concernant la compétence de l'écoute ?

¹ TOMATIS, Alfred. *Les troubles scolaires*. p. 181.

² BRAS Jean.-Yves. *La troisième oreille: pour une écoute active de la musique*. p. 125.

Cette problématique principale soulève d'autres questions telles que :

- Quelles stratégies d'écoute attend-on d'un élève ?
- La façon d'écouter dépend-elle de l'objectif final ?
- Ecoute-t-on un texte de français comme on écoute une œuvre musicale ?

Mes principales hypothèses sont alors les suivantes :

- En éducation musicale, les consignes sont explicites et centrées sur la stratégie d'écoute ce qui n'est pas le cas en compréhension orale en français.
- L'élève n'est donc pas conscient qu'il emploie des stratégies d'écoute en français car il est plus focalisé sur l'objectif à atteindre que sur la démarche employée.

J'ai construit ce travail de recherche pour tenter de valider ou rejeter ces hypothèses.

Dans une première partie, j'exposerai les différentes stratégies d'écoute en éducation musicale et en français avant de faire un rapprochement entre elles, puis, dans une seconde partie, je détaillerai ma démarche expérimentale qui a permis de répondre à mon questionnement.

PARTIE 1 : Comparaison des écoutes dans les deux disciplines : éducation musicale et français.

1/ La place de l'écoute en éducation musicale.

Selon les programmes en vigueur pour le cycle 3 (BO de novembre 2015), la perception et la production sont les deux grands champs de compétences en éducation musicale au cycle 3.

Sous ces deux grands champs les quatre compétences qui structurent l'enseignement de l'éducation musicale au cycle 3 sont :

- Chanter et interpréter.
- Ecouter, comparer et commenter.
- Explorer, imaginer et créer.
- Echanger, partager et argumenter.

Interpréter, commenter, créer et argumenter sont de nouvelles dimensions qui viennent enrichir les compétences déjà travaillées au cycle 2.

La compétence « Ecouter, comparer et commenter » se définit comme ceci :

- Décrire et comparer des éléments sonores issus de contextes musicaux différents.
- Identifier et nommer des ressemblances et différences dans deux extraits musicaux.
- Identifier quelques caractéristiques qui inscrivent une œuvre musicale dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique contemporain, proche ou lointain.

Un paragraphe souligne le fait que «perception » et « écoute » se rejoignent : « Par le travail de la perception, celui de l'écoute musicale, les élèves développent leurs capacités à percevoir des caractéristiques plus fines et des organisations plus complexes de la musique, ils apprennent à identifier des relations, des ressemblances ou différences entre plusieurs œuvres : ils acquièrent des repères structurant leur culture artistique et apprennent à s'y référer : ils découvrent peu à peu que le goût est une notion relative, et dépassant progressivement leur seule immédiate émotion, développent leur esprit critique en exprimant des avis personnels. »³

2/ Comment se pratique l'écoute en éducation musicale ?

2.1 Les différents types d'écoute.

Il existe d'un côté l'écoute pour le plaisir et de l'autre l'écoute analytique. Sous un autre nom, on retrouve l'écoute passive et l'écoute active. L'écoute active d'une œuvre musicale a, entre autres objectifs, celui d'analyser chaque paramètre du son qui la constitue.

Une séance d'écoute commence toujours par une écoute globale de l'œuvre car cela permet à l'oreille de l'élève de s'imprégner d'une ambiance globale de façon sensorielle. Mais l'éducation musicale a pour objectif de faire de l'élève un auditeur actif et autonome, il est donc important de lui apprendre à affiner son écoute. De fait, lors de l'écoute active, on demandera à l'élève d'identifier les différents éléments sonores qui composent l'œuvre étudiée.

³. MENESR *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). P.144.*

L'élève devra être capable de :

- Rechercher des éléments simultanés
- Rechercher des éléments répétitifs
- Rechercher des éléments qui se transforment
- Rechercher les éléments constants
- Classer les éléments sonores dans l'ordre d'apparition

Toutes ces activités demandent aux élèves d'écouter plus finement pour trier, isoler, hiérarchiser des événements sonores tout en se construisant des repères en comparant avec d'autres œuvres déjà étudiées.

2.2 Les paramètres du son.

Ecouter c'est capter les éléments sonores qui composent un langage musical. On appelle ces éléments, les paramètres du son :

- La hauteur : aiguë, médium, grave. Elle se mesure sur une portée avec des notes.
- La durée :
 - Le tempo : rapide, modéré, lent. C'est la vitesse de la pulsation.
 - Le rythme : c'est une succession de battements irréguliers. Chaque note a une durée plus ou moins longue.
- Le timbre : la couleur de la voix ou de l'instrument.
- L'intensité : forte, mezzo-forte, piano. C'est la puissance du son. Les changements d'intensités donnent des nuances.

Lors des phases d'écoute active, on demandera aux élèves de se focaliser sur un paramètre du son particulièrement mis en avant dans le morceau étudié. En effet, lors du choix des œuvres musicales à faire écouter aux élèves, l'enseignant devra faire attention à ce qu'un paramètre soit facilement distinguable de la part des élèves. Ensuite, il s'agira aux élèves de devenir acteur de leur apprentissage lors de la phase d'écoute active et de « vivre corporellement » le paramètre entendu. Cela peut prendre plusieurs formes, telles que :

- Traduire corporellement le crescendo entendu en tapant de plus en plus fort sur la table.

- Prendre conscience de l'accélération du tempo en frappant la pulsation sur la table.
- Reconnaître le thème principal en levant la main à chacune de ses apparitions.
- Frapper le rythme dans ses mains.
- Dessiner une croix à chaque retour du thème.
- Repérer les changements de tempo en levant la main aux endroits précis où ils se produisent et en déduire le nombre de séquences.

3/ La pratique de l'écoute en français.

Dans les programmes en vigueur pour le cycle 3 (BO de novembre 2015), on retrouve la compétence « écouter » dans le champ de compétences « Comprendre et s'exprimer à l'oral ⁴ » qui se définit par :

- Ecouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu.
- Parler en prenant en compte son auditoire.
- Participer à des échanges dans des situations diversifiées.
- Adopter une attitude critique par rapport au langage produit.

L'élève doit être capable de maintenir son attention orientée en fonction du but, d'identifier et mémoriser des informations importantes et de repérer des caractéristiques des différents genres de discours (récit, compte rendu, reformulation, exposé, argumentation...).

Les attendus de fin de cycle insistent sur le fait que l'élève doit être capable « d'écouter un récit et manifester sa compréhension en répondant à des questions sans se reporter au texte » ⁵.

Les écoutes en français se font à partir de supports variés : textes lus, messages audio, documents vidéo, leçons magistrales, exposés de camarades...

Cependant, on s'aperçoit que la compréhension orale en français reste moins travaillée en classe que la compréhension de l'écrit. Les questionnaires de compréhension rapprochent les deux types de compréhension mais n'aident pas l'élève à comprendre réellement le support lu ou entendu dans la mesure où les questions attendent des réponses trop précises et n'engagent pas le travail interprétatif. Pour remédier à cela, il existe la pratique de « lectures offertes »,

⁴ MENESR *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). P.101.*

⁵ Ibid. p101.

qui, à l'école élémentaire est très répandue. Il s'agit de textes lus par l'enseignant qui donnent lieu à un temps de débat entre les élèves pour construire une compréhension commune du texte : une plus grande place est laissée à l'interprétation de l'élève.

Des similitudes mais également des divergences concernant le déroulement des séances d'écoute peuvent s'observer dans les deux disciplines.

4/ Les similitudes.

4.1 Une structure similaire.

Pour Anne-Marie Langeard-Duvivier, il existe de nombreux points communs entre l'« enveloppe musicale du mot » et la structure musicale d'un extrait musical : « des sons multiples à différencier, une structure rythmique des formes sonores, des sons simultanés à percevoir dans un même moment d'écoute, une structure mélodique et une organisation polyphonique ». ⁶

Jean-Yves Bras semble partager la réflexion d'Anne-Marie Langeard-Duvivier concernant ce rapprochement entre la structure mélodique et la structure d'une phrase « La mélodie n'est-elle pas à la musique ce que la phrase est à la parole ? La mélodie est d'ordre narratif, elle nous parle ». ⁷ Selon lui, « La mélodie se distingue par son ambitus, c'est-à-dire son étendue entre la note la plus grave et la plus aigüe. Elle adopte le plus généralement la structure de la phrase parlée. Comme elle, elle a un début et une fin : une phase de lancement, une phase de développement et une phase de repos. Comme la phrase parlée, la mélodie se calque sur la respiration. La phrase instrumentale adopte en général la courbe de la phrase vocale. La courbe de la phrase mélodique, suivant qu'elle est montante ou descendante, n'est pas sans influence sur le caractère qu'elle prétend exprimer ». ⁸

4.2 La posture d'écoute.

Adopter une bonne posture est primordial pour débiter une séance d'écoute dans les meilleures conditions. Le professeur des écoles se doit de canaliser l'énergie de ses élèves en

⁶ LANGEARD-DUVIVIER Anne-Marie. *Le paradoxe de l'écoute*. p. 59.

⁷ BRAS Jean.-Yves. *La troisième oreille: pour une écoute active de la musique*. p. 40.

⁸ Ibid. p. 49.

vue de les rendre plus calmes et prêts à focaliser leur attention sur une nouvelle séance d'apprentissage.

Anne-Marie Langeard-Duvivier, dans son ouvrage *Le paradoxe de l'écoute* (2009) a listé les principaux parasites pendant une écoute : « regarder le voisin, lui faire des signes, lui sourire à n'importe quel moment, lui parler, lui donner une feuille ou un crayon, lui demander un renseignement »⁹. Elle recommande ainsi une certaine organisation pour se préparer à l'écoute : « ranger son cartable et ses objets personnels, ne plus rien avoir sur la table, ne plus parler aux voisins, ne plus faire de bruit avec ses affaires, réussir à rester tous en silence avant le début de la musique ».¹⁰

Certains enseignants préconisent aussi un petit temps de relaxation (écouter sa respiration, se masser le visage...) pour que l'élève se recentre sur lui-même et écoute son organisme sans que son esprit ne soit parasité par d'autres préoccupations.

Dans ces instants là, le silence est plus que nécessaire pour instaurer un climat apaisé, synonyme d'un bon cadre de travail. Autant pour écouter une œuvre musicale que pour écouter un texte lu, il s'agit d'adopter une attitude physique de disponibilité : être concentré et attentif pour maximiser sa compréhension. L'objectif est de se focaliser sur son ouïe en mettant entre parenthèses la perception de ses autres sens. Il est d'ailleurs prouvé scientifiquement que fermer les yeux aide à se concentrer sur des informations auditives.

4.3 Fragmenter pour mieux écouter.

Que ce soit pour une œuvre littéraire ou une œuvre musicale, faire écouter l'intégralité de l'œuvre n'a aucun sens. Sans parler des droits d'auteurs pour l'œuvre musicale qui interdit au professeur de faire écouter l'œuvre musicale dans son intégralité, l'extrait musical écouté en classe ne doit pas dépasser deux minutes. L'activité cognitive lors d'une situation d'écoute est telle que l'extrait écouté ne peut durer trop longtemps. De même pour une œuvre littéraire, la lecture ne doit pas dépasser l'intégralité d'un chapitre à la fois pour un élève de cycle 3. Fragmenter l'œuvre en extrait est aussi justifié par le fait que l'extrait significatif sera réécouté plusieurs fois pour que les élèves aient le temps de bien le mémoriser : plus il est

⁹ LANGEARD-DUVIVIER Anne-Marie. *Le paradoxe de l'écoute*, p. 194.

¹⁰ Ibid., p. 195

court, plus il pourra être mémorisé. Or, il ne faut pas oublier que « la mémoire est l'outil nécessaire de l'intelligence auditive, favorisant la capacité de compréhension »¹¹. (Jean.-Yves Bras, 2013).

4.4 Une première écoute générale.

Il est indispensable que les élèves soient soumis à de multiples écoutes du même extrait de texte ou de musique pour qu'un travail efficace puisse commencer. En effet, tout comme on doit lire plusieurs fois un texte pour bien le comprendre, la répétition est aussi nécessaire quand on veut analyser la spécificité d'un document audio.

Une première écoute, dite « écoute générale » se veut de n'être soumise à aucune consigne. L'absence de consigne laisse aux élèves le temps de se faire leur propre impression sur ce qu'ils viennent d'écouter, que ce soit un texte littéraire ou un extrait musical. Tout comme en éducation musicale le professeur ne questionnera les élèves sur les paramètres musicaux à distinguer qu'à la seconde écoute, en français il en est de même pour questionner les caractéristiques du texte. Poser des questions anticipatives est à proscrire pour la première écoute. Le risque majeur serait alors de biaiser l'écoute des élèves et de leur demander ouvertement de focaliser leur attention sur des détails et de fait, de faire abstraction du caractère général du texte ou de l'œuvre musicale. S'il est vrai que derrière l'écoute se cache un objectif de compréhension, essayer de le mettre en œuvre avant même que l'élève sache de quoi on va parler serait rédhibitoire : il faut écouter avant de comprendre.

4.5 Recueillir les premières impressions générales.

S'inspirant du recueil des conceptions initiales comme on pourrait le faire pour une démarche expérimentale en sciences, ce premier temps de parole juste après la première écoute est fondamental pour que l'élève rentre dans l'activité et sente que son avis est pris en compte. Lors de ce moment, le professeur des écoles doit rester en retenue. Son rôle se résume à distribuer la parole, en aucun cas il ne doit se montrer en accord ou en désaccord avec ce qui vient d'être dit et encore moins donner sa propre opinion.

« Après l'audition d'une pièce, l'adulte pressé de faire exprimer les enfants risque de ne pas s'accorder le temps nécessaire de scruter le visage des enfants et d'y détecter les répercussions en chacun de ce qu'il a proposé à leur écoute. Peut-être trouverait-il là, avant de

¹¹ BRAS Jean.-Yves. *La troisième oreille: pour une écoute active de la musique*. p. 78.

s'interroger sur les « moyens pédagogiques à mettre en œuvre », de quoi nourrir sa propre parole et de quoi faire surgir celle des enfants. Pour autant qu'ils le veuillent et qu'ils en éprouvent le besoin. Parole qui peut être simplement geste dans certains cas, silence dans d'autres, échange verbal dans d'autres situations ». ¹² Que ce soit en éducation musicale ou en français, ce moment de libre parole permet principalement de développer le langage oral et leur esprit critique : deux objectifs non négligeables pour des élèves en cycle 3. Comme il est inscrit au domaine 3 (formation de la personne et du citoyen) du socle commun de connaissances, de compétences et de culture du 23 avril 2015, l'élève doit être capable « d'exprimer ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis » ¹³. Ainsi, ces débats interprétatifs à l'oral permettent de :

- Favoriser les échanges de points de vue, de connaissances et d'expériences.
- Exprimer des impressions et des émotions.
- S'interroger sur le monde.
- Elaborer des jugements, remettre en cause des préjugés.

Il est inscrit au BO de novembre 2015, dans les attendus de fin de cycle en éducation musicale, que l'élève doit « développer sa sensibilité, son esprit critique et s'enrichir de la diversité des goûts personnels et des esthétiques » ¹⁴. En ce qui concerne le langage oral en français, les attendus de fin de cycle 3 précisent que l'élève doit être capable « d'interagir de façon constructive avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue. » ¹⁵ Ainsi, laisser les élèves exprimer leurs premières impressions est un des objectifs d'une séance d'écoute. Les autres écoutes serviront à affiner l'écoute générale vers une écoute plus ciblée à partir des questionnements inhérents aux élèves (hypothèses de départ) toujours dans un but d'aller vers l'objectif propre à la séance défini au préalable par l'enseignant.

4.6 Une trace écrite pour mieux mémoriser.

Après la séance, il est important que l'élève garde une trace écrite de la séance pouvant servir de support à la mémorisation. Dans le cas de l'extrait musical, on notera le titre de l'extrait, le compositeur, l'époque et des commentaires musicaux généraux. Une sitographie référençant

¹² AUTHELAIN Gérard. *A l'école, on fait musique*. p 172

¹³ Ministère de l'Éducation Nationale, Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture

¹⁴ MENESR *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. P.144.

¹⁵ *Ibid.*, p. 144

l'extrait ou une bibliothèque audio dans un coin de la classe pourront être judicieuses pour inciter les élèves à se familiariser aux références musicales. Pour l'œuvre littéraire, les élèves auront à leur disposition un exemplaire du livre lu ou l'impression papier de l'extrait écouté. Le fait de référencer exactement ce qui a été étudié et de pouvoir y revenir favorise chez l'élève la mémorisation des notions abordées lors des séances d'écoute.

4.7 Les interférences culturelles en jeu.

Un élève de cycle 3 a déjà derrière lui un passé scolaire et une éducation culturelle qu'il ne faut pas minimiser. Grâce à son expérience scolaire et familiale, il se voit confronté à la culture sous diverses façons. Les séances d'éducation musicale et de littérature participent à agrandir son bagage culturel. C'est notamment lors du recueil des impressions générales que le professeur des écoles va observer le fait que l'élève fera appel à sa culture pour décrire si ce qu'il entend fait écho ou non à ce qu'il a déjà pu observer et découvrir dans d'autres situations vécues. De fait, il sera capable de mettre en jeu ses propres références culturelles pour montrer, par exemple qu'il a entendu que la musique avait une sonorité asiatique ou électroacoustique car il en a déjà entendu ou que l'extrait littéraire pouvait être affilié à un conte traditionnel, un roman policier ou à un poème car il en a reconnu la structure interne. Ces interférences culturelles l'aideront à mieux comprendre dans un premier temps la structure générale du support de travail et dans un second temps à affiner ses hypothèses concernant la suite de l'extrait étudié que ce soit en éducation musicale ou en français.

D'après Catherine Tauveron « dans cette activité de spéculation, il convient de sortir momentanément du texte pour errer et fouiller dans sa mémoire « affective » et « culturelle », intra et extra-scolaire, mobiliser sa vie, ses souvenirs, sa culture générique et plus généralement livresque»¹⁶.

5/ Les divergences.

5.1 Des notes de musique contre des mots.

Pour James Conlon, un célèbre chef d'orchestre américain : « Quand vous voyez un ensemble de lettres, chacune a une signification. Mais très rapidement, vous ne voyez plus les lettres, mais le mot. Do, ré, mi, fa, sol, la, si, do est l'alphabet. Les lettres mises ensemble

¹⁶ TAUVERON Catherine. *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, p. 41.

forment un mot »¹⁷. Cette façon d'assimiler les notes à des mots et de comprendre la musique comme un langage à part entière n'est envisageable seulement pour les musiciens professionnels. Des élèves de cycle 3 pourront percevoir cette similitude mais ne seront pas aptes à l'analyser : leurs perceptions resteront sensorielles et non analytiques.

On demande en éducation musicale aux élèves d'écouter des notes produites par des instruments de musique tandis qu'en français, les sons écoutés sont des mots de leur langue maternelle qu'ils comprennent. Cette différence, va bien sûr induire des stratégies d'écoute diversifiées. Au quotidien et depuis sa naissance, l'élève est baigné par le son de sa langue maternelle et beaucoup moins (sur un plan quantitatif) par le son des notes de musique. De fait, son oreille s'est plus familiarisée à entendre et comprendre le français que le langage musical qui pour lui a beaucoup moins de sens et peut même être assimilé à une « langue étrangère » chez l'élève qui est vraiment peu en contact avec la musique dans son mode de vie. Peut-être que cette difficulté supplémentaire va jouer sur la concentration de l'élève : il lui sera plus facile de rester concentré sur le son du mot, vu qu'il va comprendre son sens. Pourtant, paradoxalement, écouter une musique dont l'élève va apprécier la mélodie peut le pousser à rester plus attentif dans cette situation là que dans la précédente. Ainsi, on peut supposer que cela va dépendre de l'élève et de son aisance dans la matière, sans compter les autres paramètres en jeu. Dans les deux cas, il est bon de souligner que certains élèves vont y trouver du plaisir : plaisir à écouter une mélodie dont on aime bien les sonorités ou plaisir à écouter une histoire dont on aime bien le thème.

Il ne faut pas oublier aussi que, dans certaines écoutes musicales, la partie instrumentale est accompagnée d'un chant et dans ce cas l'élève va entendre à la fois des notes et des mots, mais l'objectif des séances en éducation musicale sera bien de qualifier le son entendu et de moins s'attacher au sens du texte chanté. Par exemple, l'important sera de souligner qu'on a entendu une voix aiguë assimilable à celle d'une femme et non le fait qu'elle chante sur le thème de l'amour.

5.2 La structure de l'œuvre à écouter.

L'attention des élèves ne va pas se focaliser sur les mêmes choses que ce soit en éducation musicale ou en français. Outre le fait que dans un cas il y ait des notes et dans l'autre il y ait des mots, la structure même de l'œuvre est différente. On parle de paramètres en musique et

¹⁷ CHOUARD Claude-Henri. *L'oreille musicienne: les chemins de la musique de l'oreille au cerveau*, p. 39.

de schéma narratif pour un texte littéraire. Si on va demander à l'élève de caractériser le rythme, la mélodie, le tempo, en français on lui demandera plutôt de caractériser les personnages, la situation initiale, l'élément perturbateur, les péripéties, l'élément de résolution et la situation finale...

Comment cela se traduit-il dans le cerveau ?

Lorsque le cerveau entend de la musique, « l'imagerie montre ainsi que si le son perçu possède un rythme, son analyse est réalisée dans les cortex frontaux et pariétaux (à la surface des lobes équivalents) et dans le cervelet. Les variations de la tonalité activent - outre l'incontournable cervelet - le cortex préfrontal (la partie la plus avancée du cortex frontal, siège de nombreuses fonctions exécutives complexes), et de nombreuses régions du lobe temporal. Si la musique que nous écoutons nous est connue, le cortex préfrontal travaille de plus belle, et un nouvel élément est mis à contribution : l'hippocampe, structure centrale de la mémoire. Mais la musique, ce ne sont pas que des rythmes et des tons. Ce sont aussi... des émotions. Dès lors que nous ne sommes pas indifférents à ce que nous entendons, le cortex orbitofrontal (la partie à l'extrémité inférieure du cortex frontal, lieu clef du processus de récompense) et l'amygdale (évaluations des stimuli sensoriels, réponse à la peur, au plaisir...) frémissent de milliers d'influx nerveux »¹⁸.

Pour ce qui est de la réception du langage, selon Alfred Tomatis, « la zone de réception du langage sur le cerveau est située exclusivement sur son hémisphère gauche, mais c'est le nerf auditif de l'oreille droite qui y accède directement donnant à cet organe un rôle privilégié dans l'analyse des sons parlés. (...) La partie droite du cerveau a un rôle spécifique, celui de contrôler le travail du système nerveux et donc la bonne intégration du langage.»¹⁹.

Ainsi, ce sont deux processus cognitifs différents qui vont se mettre en route lors des séances d'écoute en éducation musicale et en français.

Pourtant d'après les recherches de Cécile Charpentier effectuées pour écrire son mémoire de professorat des écoles sur le bénéfice de la musique pour l'apprentissage de la lecture (2011), il existerait des similitudes entre les deux activités cognitives :

¹⁸ http://www.allodocteurs.fr/maladies/cerveau-et-neurologie/comment-le-cerveau-entend-il-la-musique_15642.html

¹⁹ TOMATIS Alfred, SELLIN Loïc. *Les troubles scolaires*. P. 110.

« Marta Kutas et Steven Hylliard, deux chercheurs à l'université de San Diego en Californie, ont mis au point la méthode dite «des potentiels évoqués», un composant de l'électroencéphalogramme (EEG) sensible au sens des mots pour montrer qu'il existe une grammaire dans le langage et dans la musique. (...) Ils ont enregistré les potentiels évoqués lors de l'introduction d'une erreur de syntaxe dans une phrase linguistique, puis d'un accord hors de la tonalité dans une phrase musicale (signe d'une rupture de la structure harmonique). Les EEG ont montré des effets similaires au niveau des potentiels évoqués. Ce qui signifie qu'il existe des processus communs au langage et à la musique dans le traitement cognitif des règles qui gouvernent la structuration de séquence de mots ou de notes. Ils se sont interrogés ensuite au rythme dans le langage et dans la musique. Ils ont analysé les EEG enregistrés lors de l'écoute d'une phrase ou d'un extrait musical parsemés de silences inattendus. Les résultats sont de nouveau positifs, et démontrent par là-même, l'existence de processus commun au langage et à la musique dans l'analyse de la structure temporelle de séquences linguistiques ou musicales. La conclusion est donc sans appel, il existe bien des processus généraux mis en œuvre dans les deux activités (musique et langue) et reposant sur la mise en jeu d'aires cérébrales communes »²⁰.

5.3 Un objectif de compréhension différent.

« Aligner des mots ne suffit pas pour qu'un sens soit perçu. De même, une succession de sons ne suffit pas pour composer une mélodie. L'auditeur doit en percevoir –au moins de manière intuitive- l'organisation interne pour lui donner un sens »²¹. Par cette affirmation, Jean-Yves Bras confirme que l'objectif principal d'une écoute se résume à analyser la structure d'une œuvre dans un but de compréhension générale.

Il est bien évident que c'est en français qu'on attend de l'élève une compréhension plus concrète. S'agissant de mots, de phrases, on parle de sens du texte. C'est ce sens général que l'élève doit comprendre en regroupant les mots en unité significative, en sélectionnant les informations importantes pour les mémoriser et en essayant de faire émerger l'implicite en vue de se faire une représentation mentale.

²⁰ CHARPENTIER Cécile. *Le bénéfice de la musique sur l'apprentissage de la lecture*. p. 15.

²¹BRAS Jean.-Yves. *La troisième oreille: pour une écoute active de la musique*. P. 48.

Tandis qu'en éducation musicale, tout est plus abstrait. Du fait que l'élève ne « parle » pas la langue musicale, les notes n'ont aucun sens précis comme l'ont les mots, ainsi il n'est plus question de faire du lien, faire émerger l'implicite... On attend de lui plutôt une compréhension du caractère de l'œuvre en se basant encore une fois sur la caractérisation des différents paramètres. Par exemple, si en français on attend de l'élève qu'il ait compris que le personnage est un garçon qui rêve de voyager et qui a hâte de devenir adulte pour cette raison, en éducation musicale, on attend de l'élève qu'il ait repéré que dans un extrait donné, le tempo était rapide, que la mélodie était jouée par la guitare, qu'il ait caractérisé le jeu des nuances ainsi que celui des hauteurs. Une fois caractérisée le caractère général de l'œuvre musicale à l'aide d'adjectifs, on attendra de l'élève de cycle 3 qu'il rentre plus dans les détails pour affiner son oreille et dégager les caractéristiques les plus significatives concernant les paramètres.

Cependant, des analogies seraient malgré tout possibles pour comparer la structure interne des deux supports audio : repérer la forme générale de l'extrait musical reviendrait peut être à repérer le schéma narratif d'un texte littéraire lu. Un lien serait certainement possible entre l'analyse du rythme d'un extrait musical et la ponctuation d'un texte ou encore, entre l'intensité en musique et l'intonation du lecteur pour marquer la rupture entre un passage narratif et un discours.

PARTIE 2 : Expérimentation.

Mon expérience s'est déroulée au mois d'avril, dans une classe de CM2 où les élèves avaient déjà eu l'occasion avec leur enseignante de travailler leur écoute en éducation musicale mais pas forcément eu d'occasions d'écouter des lectures offertes en français.

Mon protocole d'expérience se répartit entre :

- Une séance d'écoute en éducation musicale
- Une séance d'écoute en français
- Un questionnaire à destination des élèves de la classe

J'ai choisi de commencer par leur présenter la séance en éducation musicale avant celle de français car je voulais que leurs acquis en écoute en éducation musicale soient réinvestis lors de la séance en français.

Concernant le questionnaire, je tiens à souligner le fait qu'il est toujours surprenant de voir que les élèves ont conscience de contribuer à la recherche et jouent le jeu sérieusement.

1/ Le déroulement de la séance en éducation musicale.

1.1 Le choix du support musical.

La séance d'écoute en éducation musicale était construite autour d'un extrait de *Variations on a Theme of Rossini* de Frédéric Chopin (1830) pour flûte traversière et piano. Cette œuvre musicale a été écrite pour l'opéra italien *La Cenerentola* (Cendrillon) de Gioachino Rossini.

Le morceau est découpé comme ceci :

- Thème : 0.00' - 0.40' : caractère joyeux, tempo modéré.
- Variation mélodique : 0.40' - 1.15' : très enjouée, mélodie enrichie, flûte « bavarde ».
- Variation modale en mineur : 1.15' – 3.40' : caractère triste, tempo lent.
- Variation rythmique : 3.40' – 4.49' dans le style de la première variation mais rythme plus saccadé, caractère dansant.

L'extrait présenté aux élèves s'arrêtait à 1.15' juste avant le commencement de la deuxième variation.

J'ai choisi cet extrait musical car il met en relation deux instruments de musique faciles à distinguer par les élèves. Le piano est repérable par ses accords en arrière fond sonore. Il accompagne la flûte traversière qui occupe le devant de la scène avec une mélodie enjouée. Le changement de tempo entre les deux mouvements est aussi clairement identifiable : on entend bien le point de rupture.

Opter pour une musique romantique seulement instrumentale était une façon de ne pas mélanger le son d'une voix avec des instruments de musique et de bien séparer ce que pourraient entendre les élèves lors d'une écoute en éducation musicale et lors d'une écoute en français.

1.2 Les différentes phases de la séance.

La séance a commencé par une phase d'écoute sans consigne. Les élèves avaient eu pour consigne de se mettre dans une posture d'écoute, les yeux fermés s'ils le souhaitaient, le silence étant exigé.

Suite à ce premier temps d'écoute, les élèves ont écrit ou dessiné ce qui leur venait directement à l'esprit. Le recueil des impressions initiales s'est par conséquent fait sur ce papier mais aussi à l'oral car j'ai interrogé un par un les élèves pour qu'ils me disent brièvement leur ressenti.

Au tableau j'ai donc noté les idées des élèves en effectuant un classement :

- colonne des instruments de musique
- colonne des adjectifs sur les impressions
- colonne des « termes techniques »

Pour la majorité des élèves, leurs premières impressions sur l'extrait écouté se sont traduites par un relevé des instruments de musique : la flûte et le piano.

La seconde écoute était une écoute analytique guidée où les élèves devaient valider les deux instruments de musique présents mais aussi commencer à se focaliser sur le tempo afin de le caractériser et de repérer les différentes phrases et mouvements.

Un second temps d'échange a permis une meilleure caractérisation de l'ambiance générale des deux mouvements, notamment en se focalisant sur leurs divergences de tempo.

Lors de la troisième écoute, la classe était divisée en deux groupes pour permettre une meilleure observation. Un groupe était spectateur pendant que l'autre avait pour consigne de frapper le rythme (suivre les accords du piano) puis inversement. Je servais de chef d'orchestre et indiquais aux deux demi-groupes de la classe le moment où ils devaient commencer et s'arrêter de frapper.

Enfin une phase de bilan autour de l'époque musicale de Frédéric Chopin ainsi que de la difficulté à percevoir tous les éléments musicaux a conclu cette séance.

2/ Le déroulement de la séance en français.

2.1 Le choix du support en lecture offerte.

Le choix du texte lu n'a pas été simple.

En effet s'il existe des contes musicaux comme *Pierre et le Loup* de Sergueï Prokofiev, je ne voulais pas m'orienter vers ce type de support. La séparation entre le texte et la musique était nécessaire pour analyser par la suite si les élèves avaient fait le lien ou non entre les deux situations d'écoute. Le fait d'écouter un support mélangeant texte et musique aurait faussé l'expérience : c'est une variable que je n'ai pas voulu prendre en compte.

Ecouter de la poésie aurait pu être pertinent cependant je ne me suis pas non plus tournée vers ce genre littéraire car selon moi, l'écriture poétique est déjà trop musicale. Les rimes peuvent en effet être vues comme un premier jeu sur les sons.

Pour faire le lien avec le morceau musical étudié, j'ai donc opté pour un dialogue entre deux personnages facilement discernables : un garçon et une fille²². Ce dialogue est issu de l'ouvrage *Ecouter pour apprendre au cycle 3* de Christian Lamblin et François Fontaine.

Ce dialogue m'a paru pertinent pour plusieurs raisons :

- La présence de deux personnages : un féminin, un masculin pouvant être assimilés à deux instruments de musique différents.
- La durée (3min35) : peut faire écho à la durée d'un morceau de musique.
- Le support CD : assimilable à un support musical traditionnel.

Selon moi, il était important que les élèves entendent une lecture offerte audio pour que les conditions d'écoute ne soient pas perturbées par d'autres variables. En effet, bien souvent la lecture offerte dans les classes est prise en charge par l'enseignant qui théâtralise sa lecture. Lorsque c'est le cas, d'autres sens sont alors sollicités. Les élèves vont par exemple se concentrer non plus seulement sur leur ouïe mais aussi sur leur vue pour observer les expressions de leur enseignante. Par conséquent, en gardant le support CD pour les deux séances d'écoute, j'ai pu procéder à une meilleure comparaison de l'attention des élèves mis en situation d'écoute. Néanmoins cette similitude de support d'écoute a aussi induit une réaction d'élèves que je n'avais pas anticipé : la surprise. Se remémorant la séance d'écoute

²² Cf. Annexe 2.

musicale de la veille, certains élèves, à la vue du CD ont pensé qu'ils allaient à nouveau entendre de la musique. Ils s'étaient alors engagés dans une posture d'écoute comme en éducation musicale mais ont eu la surprise d'entendre un dialogue.

Le dialogue est basé sur des quiproquos causés par des homonymes (mer et mère, tente et tante...), des mots au sens propre et au sens figuré, des mots polysémiques (pâtés) et des expressions sorties de leur contexte. Cette confusion des mots à cause des sons semblables induisait une compréhension générale de l'écoute à priori non évidente. Ainsi ce choix de texte était judicieux pour que les élèves se concentrent plus sur le son des mots et le contexte des phrases pour en déduire le sens global du dialogue. Si la compréhension prime sur l'écoute des sons des mots pour eux-mêmes lors de l'écoute en français, ce style de dialogue déroutant a quelque peu renversé la tendance : les élèves sont obligés de tendre l'oreille vers certains mots plus précisément pour que leur cerveau analyse le sens des phrases. Ainsi, la concentration des élèves doit être au maximum d'une part pour distinguer les deux personnages qui s'expriment puis pour comprendre le sens du dialogue.

2.2 Les différentes phases de la séance.

La séance a commencé par une phase d'écoute sans consigne. Les élèves ont écouté le dialogue en entier une première fois. Puis comme en éducation musicale, j'ai procédé à un recueil oral des premières impressions générales : « Qu'avez-vous entendu ? Qu'avez-vous ressenti face à cette écoute ? ».

Les élèves ont de suite saisi le côté humoristique du dialogue.

Puis les questions ont plus concerné le « fond » du dialogue. Les questions étaient par exemple :

- Quel est le thème du dialogue ?
- Combien il y a-t-il de personnages ?
- Pourquoi le garçon ne comprend-il pas ce que lui raconte la fille ?
- Pourquoi la fille est-elle énervée ?
- Quel est leur principal problème ?
- A votre avis, à quoi est- dû ce problème de communication entre eux ?

Après avoir mis en lumière que le problème de communication des deux personnages était une conséquence de l'utilisation d'homonymes et de sens propre et figuré des mots, nous avons procédé à un rappel grammatical pour mieux les repérer.

La seconde écoute a donc permis de se focaliser sur ces mots particuliers pour effectuer un relevé. S'est alors engagé un travail oral de repérage et de compréhension des autres mots de la phrase (compléments circonstanciels de lieux et de temps notamment) pour mieux remettre dans son contexte les phrases et ne pas tomber dans le piège de l'homonyme. Ensuite, les élèves ont donné des exemples d'autres homonymes connus.

Enfin, j'ai distribué aux élèves un questionnaire de compréhension²³ qu'ils devaient remplir individuellement pour ensuite procéder à une correction collective.

Un bilan a été fait autour d'une question ouverte : « Si vous aviez eu le texte sous les yeux, auriez vous mieux compris ? ». La discussion a permis de revenir sur les difficultés de compréhension chez certains élèves.

3/ Analyse des deux séances d'écoute.

3.1 Analyse de la trame de séance.

Dans les deux séances on retrouve une alternance de phases d'écoute suivies de phases de discussion pour valider ou réfuter des hypothèses et procéder à des relevés.

Cependant, en français, les modalités de travail varient moins. En effet, tout se passe à l'oral alors que le corps est mis en action en éducation musicale. Les élèves ont eu l'occasion de se lever pour frapper le rythme dans leurs mains. Cette rupture avec le temps resté assis sur la chaise est nécessaire pour que les élèves restent concentrés dans l'activité. Or ce changement de modalité d'enseignement n'a pas eu lieu pendant la séance de français. Si le passage de la discussion à un support papier, le questionnaire, peut être vu comme un changement pendant la séance de français, cette absence de mouvement du corps peut créer une perte d'attention chez certains élèves.

En français, seulement deux écoutes ont été nécessaires pour réaliser la séance tandis que trois écoutes ont été effectuées en éducation musicale car la troisième était un support pour que les élèves soient mis en action.

²³ Cf. Annexe 3.

Il n'y a pas eu de recueil d'impressions générales par papier pour le français tout simplement car on y passe moins de temps, on estime qu'il y a moins de choses à en dire car moins de choses à percevoir. On écoute en éducation musicale pour comprendre la structure de l'œuvre, on écoute en français pour comprendre la structure du schéma narratif. Les élèves ont donc dans les deux séances repéré l'ordre chronologique concernant d'un côté l'ordre d'apparition des mouvements musicaux et le moment de transition et de l'autre côté le schéma narratif reprenant les différents moments des vacances de Louise.

Une notion technique a été abordée dans les deux cas : le tempo en éducation musicale et les homonymes en français. Cependant, si le rappel de la définition des homonymes a été fait, cela n'a pas été le cas pour la notion de tempo, car la définition a été « mise en corps ». Les élèves ont procédé par imitation de l'enseignant qui a servi de modèle dans un premier temps pour montrer comment frapper le tempo.

3.2 Analyse du comportement des élèves.

Se mettre dans une posture d'écoute et de concentration a été exigé dans les deux séances d'écoute et on peut souligner que dans les deux cas, les élèves ont su respecter cette modalité nécessaire au bon fonctionnement d'une séance d'écoute.

Dans les deux cas certains élèves ont esquissé des sourires : cela était sûrement dû au fait que le morceau musical soit un morceau de musique savante (donc moins familier aux oreilles des élèves) et que le dialogue soit comique. Cependant, j'ai observé plus de réactions de la part des élèves pendant la séance d'écoute en français. En effet, les élèves avaient tendance à essayer de communiquer entre eux par une prise de contact visuelle pour vérifier que le camarade était aussi en train de réagir positivement au dialogue entendu. Ce qui n'a pas été le cas pendant la séance d'éducation musicale : chacun était plus concentré sur sa propre personne et son propre ressenti. De cette observation, on peut supposer que les élèves sont plus habitués à rester concentrés lors des séances d'écoute musicale que des séances d'écoute en français car ils en ont plus l'habitude.

Des différences de participation orale ont aussi pu être observées entre les deux séances d'écoute. Lors de la séance en éducation musicale, les filles ont davantage pris la parole et ce, notamment au moment du partage des ressentis sur l'œuvre écoutée. Certains garçons, plus en retrait ont même parfois refusé catégoriquement de livrer leurs sentiments

face à l'écoute en abordant une posture renfermée et négative face à l'activité : « je ne sais pas, ça m'a fait penser à rien ». Cependant, lors de la troisième écoute en éducation musicale, au moment de se lever pour frapper le rythme dans ses mains, la classe entière est rentrée avec facilité dans l'activité proposée.

En français, peut être était-ce lié au comique de situation du dialogue, mais le débat était plus vivant, les élèves avaient à cœur de participer, parfois même sans s'écouter et sans lever le doigt avant de parler. Ils voulaient revenir sur les blagues entendues et les garçons semblaient plus enthousiastes vis-à-vis de ce style d'écoute.

4/ Le questionnaire.

4.1 La construction du questionnaire.

Les élèves ont été soumis au questionnaire après avoir assisté aux deux séances d'écoute. Ce dernier peut être vu comme une sorte de bilan bien que sa construction fasse penser à un recueil d'informations sur les habitudes des élèves et leurs impressions concernant l'écoute.

Composé de quinze questions, fermées pour la plupart, autour de l'écoute en français et en éducation musicale, ce questionnaire m'a aidé à analyser le comportement des élèves de cette classe de CM2 face à l'écoute.

Sur les quinze questions, l'analogie entre les deux disciplines est présente à plusieurs reprises mais l'écoute est également traitée plus séparément à d'autres moments.

Par exemple, le couple de questions « A ton avis, est-ce plus facile d'écouter de la lecture ou un extrait de musique ? // A ton avis, est ce plus facile d'écouter des notes de musique ou des mots ? », positionné en début de questionnaire a pour objectif d'amener l'élève à se positionner dans une attitude réflexive sur sa propre perception de l'écoute.

La suite du questionnaire se partage dans un premier temps entre des questions pour préciser l'attitude de l'élève lorsqu'il écoute en éducation musicale, puis son attitude lorsqu'il écoute en français.

De fait, il se retrouve face à une structure similaire notamment pour les questions :

- Sur quoi te concentres-tu quand tu écoutes de la musique ?
- Sur quoi te concentres-tu quand tu écoutes une histoire ?

Pour ces deux questions, des réponses assez précises sont proposées. La réponse guidée est un choix de ma part pour mieux comparer les réponses entre elles et en tirer de meilleures conclusions. Il est vrai que des questions trop ouvertes peuvent d'une part bloquer l'élève qui compte tenu de son âge pourrait se sentir démuni quand on lui demande de répondre en faisant appel à sa liberté d'expression et de jugement et d'autre part, ce type de questions ne facilite pas l'analyse comparative entre les réponses des élèves.

Par conséquent, seules deux questions sur quinze attendent des réponses ouvertes :

- Que fais-tu pour rester concentré(e) ? Explique avec tes propres mots.
- Quand tu écoutes un texte lu ou de la musique : penses-tu que ce soit pareil ? Explique ta réponse.

L'analyse du questionnaire montrera que les réponses à ces deux questions ne seront pas forcément assez précises et détaillées, voire dans certains cas, l'élève n'y répondra pas du tout.

Enfin, la question « Joues-tu d'un instrument de musique ? » permet une analyse plus sociologique du profil des élèves en se basant sur l'hypothèse : « le fait d'être musicien va biaiser les réponses de l'élève en faveur d'une facilité pour l'écoute en éducation musicale ». La question « Ecoutes-tu souvent de la musique chez toi ? » peut d'ailleurs être reliée à cette dernière pour analyser le contexte auditif et musical de l'élève : « s'il joue de la musique et en écoute souvent, peut être est-il plus sensible à l'écoute musicale car son oreille y est familière ».

4.2 Analyse du questionnaire.

4.2.1 La concentration.

Les réponses au questionnaire montrent que 19 élèves sur 28 déclarent avoir des facilités pour rester concentré lors d'une situation d'écoute. La question plus ouverte sur la manière dont ils se concentrent a mis en lumière les principales conditions selon eux pour bien se concentrer :

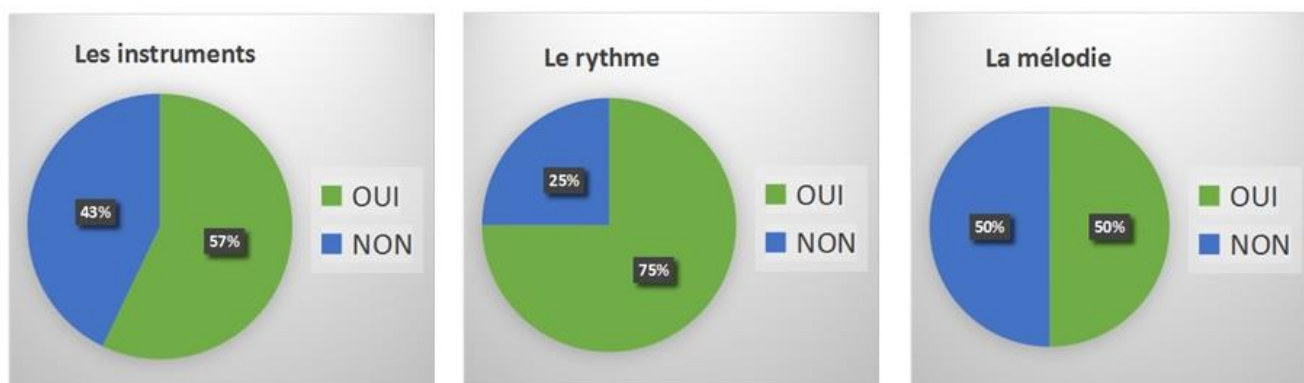
- Il faut fermer les yeux
- Se mettre dans sa bulle
- Fixer son regard sur quelque chose : sa feuille, la personne qui parle, le tableau
- Ne pas parler à son voisin

Ces réponses convergentes montrent que les élèves ont acquis les codes pour rester dans une posture de concentration. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils soient en cycle 3 et qu'ils soient familiers avec cette façon de procéder car celle-ci est commune à tous les enseignants qui exigent de leurs élèves une posture de concentration.

4.2.2 L'écoute en éducation musicale.

Concernant la focalisation de l'élève quand il écoute de la musique :

- 16 élèves sur 28 essaient de distinguer les instruments présents.
- 21 élèves sur 28 prêtent attention au rythme.
- La moitié des élèves se concentre plus sur la mélodie lors d'écoute musicale.

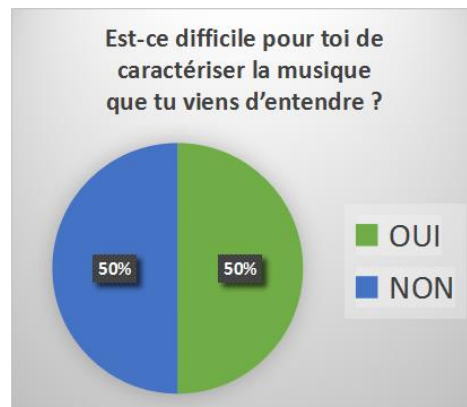
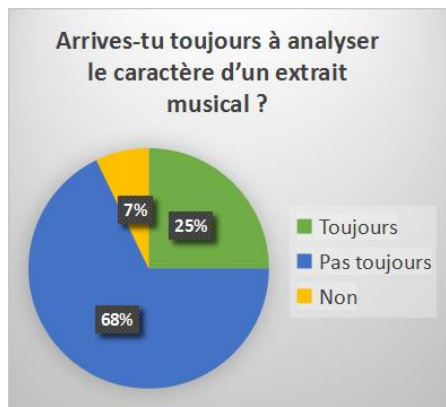


Ces trois éléments relèvent d'une approche kinesthésique de l'écoute. En effet, la mélodie, qui va de pair avec les instruments peut être fredonnée, le rythme peut se frapper : les élèves peuvent se servir de leur corps pour mieux écouter et mieux mémoriser.

Cela est confirmé par les réponses à la question « Entoure l'activité qui t'aide à mieux comprendre l'extrait musical » :

- | | |
|---|----------|
| • Chanter la mélodie | 8 élèves |
| • Regarder un extrait de clip / concert | 9 élèves |
| • Frapper le rythme, la pulsation | 5 élèves |
| • Marcher/ danser sur la musique | 4 élèves |
| • Dessiner le caractère de l'extrait écouté | 2 élèves |
| • Ecouter le point de vue des autres élèves | 0 élève |

Or, cela n'est pas le cas quand il s'agit de demander aux élèves de caractériser l'ambiance générale de l'extrait écouté. Cela demande de l'abstraction de la part des élèves et s'avère être moins accessible pour eux.



4.2.3 L'écoute en français.

La question « Sur quoi te concentres-tu quand tu écoutes une histoire ? » qui rappelle celle sur l'écoute lors d'un extrait musical laisse place à trois propositions de réponses :



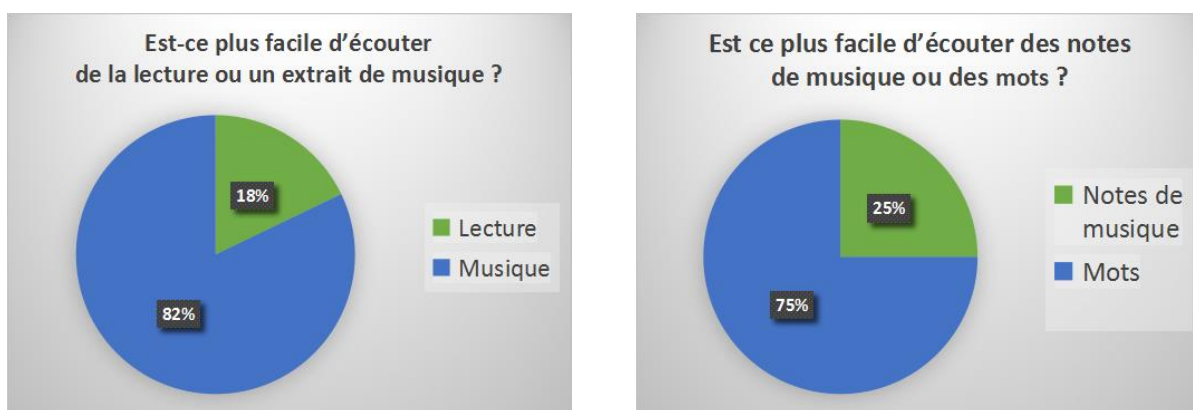
Pour mettre en relation les paramètres qui rentrent en jeu lors d'une écoute musicale et lors d'une écoute en français, on peut faire l'hypothèse que les instruments de musique peuvent se rapprocher des personnages d'une histoire (on peut les quantifier et les décrire dans les deux situations), le rythme peut se rapprocher du rythme des événements (il y a la notion de temps dans les deux cas) et la mélodie peut se rapprocher des dialogues (les deux contiennent des phrases).

Les élèves semblent en premier lieu se focaliser sur le rythme / les évènements, puis sur les instruments / les personnages et enfin la mélodie / les dialogues. Il est d'ailleurs étonnant que les élèves affirment plus porter leur attention sur le rythme ou sur les évènements alors que lors des discussions après les écoutes initiales, ce sont plutôt les personnages et les instruments qui ont été mis en avant.

4.2.4 Comparaison des deux écoutes.

Le couple de questions « Est-ce plus facile d'écouter des notes de musique ou des mots » // « Est-ce plus facile d'écouter de la lecture ou un extrait de musique ? » se voulait interprétatif. L'objectif à travers ces deux questions était de mettre les élèves en situation réflexive à propos du « matériel » qui compose l'écoute : d'un côté des notes de musique pour la musique, de l'autre côté des mots pour de la lecture.

Les élèves ont répondu de façon paradoxale. Si pour 82% d'entre eux, il est plus facile d'écouter de la musique, cela ne se confirme pas à la lumière de l'autre question portant sur les notes de musique : on retrouve seulement 25% d'élèves qui affirment qu'il est plus facile d'écouter des notes de musique. Les trois élèves musiciens de la classe ont eux aussi affirmé qu'il est plus simple d'écouter des mots que des notes de musique, mais de la musique plutôt que la lecture.



Cela peut s'expliquer premièrement par le fait que l'expression « notes de musique » peut « effrayer » les enfants. A travers une discussion, certains m'ont d'ailleurs confirmé cette hypothèse : les notes de musique représentent un univers inconnu pour eux, un code indéchiffrable, alors que les mots les rassurent. L'inconnu est vu comme difficilement accessible tandis que le connu apaise et est par conséquent plus simple à comprendre.

D'autre part, à la question « Qu'écoutes-tu le plus souvent ? », tous les élèves ont répondu : de la musique. Cette réponse offre aussi une clé d'interprétation du paradoxe précédent : les élèves, plus habitués à écouter de la musique dans leur sphère familiale (93% d'entre eux écoutent souvent de la musique chez eux), ont plus de facilité à écouter de la musique, cela est pour eux synonyme de moments de plaisir partagé entre amis ou en famille tandis que la lecture ne fait plus partie de leur univers. Etant plus grands, ils n'ont certainement plus l'habitude, pour ceux qui en ont bénéficié plus jeunes, qu'on leur fasse de la lecture d'histoires. Le seul moment alors où ils entendent de la lecture est lors de séances de compréhension orale à l'école. En liant école et lecture offerte, la notion de plaisir est moindre que celle de la musique écoutée chez eux, de fait, il est plus facile et plus plaisant pour eux d'écouter de la musique que de la lecture.

La dernière question du questionnaire « Quand tu écoutes un texte lu ou de la musique : penses-tu que ce soit pareil ? Explique ta réponse. », permet de mettre en lumière la nature du lien que font les élèves entre les écoutes des deux disciplines.

Pour cette question,

- 4 élèves n'ont pas répondu.
- 5 élèves ont répondu par l'affirmative.
- 19 élèves ont répondu par la négative.

Les raisons avancées par les élèves pensant qu'écouter un texte lu ou de la musique est semblable, sont : « oui car il y a des textes dans les deux », « oui je pense que c'est pareil car les instruments discutent et dans les histoires aussi. ».

Tandis que pour la majorité des élèves, il n'y a pas lieu de penser que l'écoute dans les deux disciplines est semblable.

Ils expliquent alors que :

- « Non, car ce n'est pas le même son. »
- « Non, car ce n'est pas la même voix. »
- « Non, car ce n'est pas dit avec la même chose. »
- « Non, car dans la musique il y a des instruments de musique qui jouent. »
- « Non ce n'est pas pareil car dans la musique il y a le ton et quand on le lit, on n'a pas le même ton. »

- « Non, car un texte lu c'est une personne et en musique c'est une chanteuse ou un chanteur. »
- « Non, car quand on écoute une musique, il n'y a pas toujours des paroles, alors que quand un texte est lu, il y a des paroles. »
- « Non, parce que quand on écoute un texte on doit réfléchir pour comprendre l'histoire, les personnages... mais la musique est plus simple, plus facile à comprendre, à mémoriser et à refaire. »

Les élèves font la distinction entre la nature des sons : chantés dans un cas et parlés pour l'autre. La dernière réponse revient sur un point fondamental de différence entre l'écoute en éducation musicale et en français : l'obstacle de la compréhension. L'accompagnement des instruments est aussi un point mis en avant pour réfuter la théorie de rapprochement des deux écoutes. Cette dernière question, rassemblant 68% de réponses négatives me permet de confirmer que les élèves ne semblent pas faire le lien entre les écoutes dans les deux disciplines.

5/ La place de l'évaluation.

L'évaluation est un acte pédagogique qui « pose un diagnostic, identifie des difficultés, mesure des progrès et valide des compétences de l'élève²⁴ ». En effet, grâce à l'évaluation, l'élève apprend à devenir acteur de sa formation en évaluant ses points forts et ses points faibles. Par conséquent, l'enseignant doit s'appuyer sur les compétences travaillées proposées par le programme et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour construire ses évaluations. Depuis l'arrêté du 31 décembre 2015, un livret scolaire est établi pour chaque élève en âge d'obligation scolaire. Il comporte, pour chaque cycle, les bilans périodiques des acquis scolaires de l'élève, les bilans de fin de cycle, les attestations obligatoires.

Il est important de souligner que pour les disciplines artistiques : « l'évaluation ne se résume pas au contrôle de la production réalisée. La finalité n'est pas d'évaluer une performance, mais d'évaluer une démarche²⁵. » L'engagement et les progrès de l'élève sont à prendre en compte. Le protocole d'expérimentation mis en place pour cette recherche a été l'occasion d'évaluer les élèves à différents moments et de différentes façons. Les principales

²⁴MENESR, *L'évaluation en éducation musicale aux cycles 2 et 3*. p.2.

²⁵ Idib p.2.

compétences évaluées étaient « écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu » en français et « écouter, comparer et commenter » en éducation musicale. Le questionnaire a quant à lui permis d'évaluer plus profondément les représentations et les habitudes des élèves concernant l'écoute.

En éducation musicale, le recueil écrit des premières impressions générales²⁶ est vu comme une trace de l'élève qui permet de faire une évaluation diagnostique sur sa première compréhension personnelle de l'œuvre et son interprétation.

De fait, après avoir recueilli les impressions générales des élèves, il s'avère que la totalité des élèves ont écrit ou dessiné les instruments qu'ils avaient entendu plutôt que de qualifier l'ambiance générale de l'oeuvre. Le fait que la consigne de départ soit expressément large a joué un rôle non négligeable. Quand on ne précise pas notre consigne, il s'avère que la plupart des élèves n'a pas le réflexe de préciser leur impression mais se tourne vers quelque chose de plus concret : la reconnaissance des instruments de musique (qui illustre tout de même une compétence acquise de la part des élèves).

Cette observation semble être une constante chez plusieurs enseignants, car en discutant avec certains d'entre eux sur leur pratique pour enseigner l'écoute musicale, ils ont aussi fait ce constat récurrent qu'ils contrent maintenant en interdisant aux élèves de se focaliser dans un premier temps sur les instruments : « les instruments de musique sont certes une part importante de l'œuvre musicale, mais on en parlera plus tard, je veux que vous commenciez par m'exprimer votre ressenti, votre avis sur l'univers du morceau, de l'ambiance, dans quel endroit, à quel moment, quelle époque vous pourriez entendre cette musique ? ».

Peut être met – on au cours de la scolarité de l'élève plus l'accent sur le fait qu'en éducation musicale l'élève doit savoir distinguer les instruments au détriment de la caractérisation de l'ambiance musicale qui est par essence plus abstraite et personnelle, liée aux convictions de l'élève. Etant donné qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, évaluer la réponse d'un élève sur la question de la caractérisation de l'ambiance est difficile voire impossible. : « Évaluer la perception – qui n'a rien de visible – s'appuie nécessairement sur les indices qu'en donne l'élève. Les réactions pendant l'écoute d'un extrait musical et les échanges oraux qui s'ensuivent permettent de prendre la mesure de ce qui a été perçu.

²⁶ Cf. annexe 1.

Néanmoins, un élève peut avoir perçu un élément sonore, mais ne pas savoir le décrire. Ce qui ne l'empêche pas de savoir éventuellement le reproduire, traduisant alors une perception pertinente. Pour évaluer, l'observation doit ainsi porter d'une part, sur ce que l'élève *dit*, d'autre part, sur ce qu'il *fait*. »²⁷

L'évaluation de l'élève sur sa capacité à écouter et comprendre une œuvre se situe alors à un autre niveau, plus corporel. D'une part, on peut évaluer la posture de l'élève lors de l'écoute et sa capacité à rester concentré (« conserver une posture d'écoute pour affiner son écoute ») mais d'autre part on peut évaluer sa capacité à prendre part et évoluer dans l'activité proposée. En effet, lorsque dans la séance en éducation musicale les élèves devaient frapper le rythme, le fait d'être en petit groupe a facilité mon observation de chaque élève. Évaluer indirectement et par observation est nécessaire lors de ces activités où l'élève est acteur de ses apprentissages pour procéder à d'éventuelles remédiations. Lorsque les élèves frappent le rythme qu'ils entendent, c'est une façon pour l'enseignant d'évaluer s'ils sont capables de « reproduire un modèle rythmique ». Dans tous les cas, en éducation musicale, l'évaluation doit rester liée à la pratique.

En français, le recueil à l'oral des impressions générales sur le dialogue a permis d'évaluer la compétence « repérer et prendre en compte des caractéristiques de différents genres de discours » ainsi que « identifier et mémoriser des informations importantes, enchainements et mise en relation de ces informations ainsi que des informations implicites » lorsqu'ils ont remis dans l'ordre chronologique les différents étapes des vacances de Louise.

L'évaluation de la compétence « analyser le sens des mots » s'est déroulée à l'oral après la seconde écoute, lors de la phase de questionnements sur le contexte des phrases pour repérer et expliquer le sens des mots homonymes. Le fait de demander aux élèves s'ils connaissaient d'autres homonymes était aussi un moyen d'évaluer leur capacité à réinvestir des connaissances grammaticales antérieures.

Enfin le questionnaire de français distribué aux élèves en fin de séance a évalué leur degré de compréhension orale vis-à-vis de ce dialogue. Une question plus générale issue de mon questionnaire à destination des élèves a aussi permis une évaluation diagnostique de la compréhension littéraire des élèves : « Comprends-tu les histoires quand on te les lit et que tu n'as pas le texte sous les yeux ? »

²⁷ Ibid, p.3.



Les réponses mettent en avant le fait que la compréhension orale des élèves en français, moins souvent pratiquée en cycle 3 que la compréhension écrite pose quelques difficultés chez certains élèves.

Enfin, en français comme en éducation musicale, la dernière phase de la séance était un bilan. Ce bilan a permis d'évaluer les élèves sur leurs capacités à « repérer d'éventuelles difficultés de compréhension et verbaliser ces difficultés ».

Toutes ces phases d'évaluation ont été importantes pour m'aider à comprendre comment les élèves réagissaient pendant des séances d'écoute.

CONCLUSION

L'écoute peut être vue comme un stade transitoire entre le support écouté et la phase de compréhension de la part des élèves. On écoute dans un but d'assimiler l'information. La façon d'écouter dépend bien de l'objectif final de compréhension. Or, si comprendre est l'objectif des séances d'écoute, cela se formalise de différentes façons.

Pour permettre à l'élève de comprendre qu'une séance d'écoute a commencé et de se mettre en condition autant corporellement que mentalement, il est nécessaire que la structure de la séance d'écoute soit similaire, peu importe l'enseignement proposé. Ainsi, commencer par un retour au calme pour continuer sur plusieurs temps d'écoute parsemés de temps de dialogue est la manière la plus probante de mener des séances d'écoute. La structure externe des séances d'écoute est donc semblable pour les séances d'écoute en français et en éducation musicale.

La divergence se situe au niveau du support écouté : des notes dans un cas, des mots dans l'autre cas. Cela peut expliquer pourquoi les élèves ne font pas de lien entre l'écoute en français et l'écoute en éducation musicale. Rapprocher l'écoute en éducation musicale de l'écoute en français ne peut être complètement réalisable : donner du sens aux sons ne peut avoir la même signification que donner du sens aux mots. On ne peut pas écouter une œuvre musicale comme on écoute un texte de français car cela demande forcément plus d'abstraction et une interprétation personnelle de l'œuvre qu'on ne retrouve pas dans la compréhension d'un texte de français. Or, l'abstraction n'est pas encore tout à fait accessible pour des élèves de cet âge car cela demande de se décentrer et d'avoir atteint un certain stade de maturité. Cette expérience a permis de révéler que les élèves sont plus à l'aise avec l'écoute des mots que l'écoute des notes. Toutefois, réaliser une expérience plus complète sur toute une année scolaire aurait permis une meilleure analyse de l'évolution des comportements des élèves face aux situations d'écoute rencontrées. .

Enfin, lors des séances d'écoute, même si l'enseignant guide l'analyse de l'élève, le laisser s'exprimer librement est une étape non négligeable qui sert notamment à la formation de sa personnalité et de son libre arbitre. En écoutant, les élèves vont développer des compétences sociales et civiques qui vont leur servir tout au long de leur vie.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

AUTHELAIN Gérard. *A l'école, on fait musique*. Paris : Van de Velde, 2003. 326p. ISBN :2-85868-366-2.

BRAS Jean.-Yves. *La troisième oreille: pour une écoute active de la musique*. Paris : Fayard, 2013. 324 p. ISBN : 978-2-213-67249-6.

CHOUARD Claude-Henri. *L'oreille musicienne: les chemins de la musique de l'oreille au cerveau*. Paris : Gallimard, 2009. 416 p. ISBN : 978-2-07-037958-3.

LAMBLIN Christian, FONTAINE François, *Ecouter pour apprendre cycle 3*, Paris : Retz, 2002. 96 p. ISBN : 272562127-5.

LAMORTHE Isabelle. *Enseigner la musique à l'école*. Paris : Hachette éducation, 1997. 175p ISBN : 978-2-01-170397-2.

LANGÉARD-DUVIVIER Anne-Marie. *Le paradoxe de l'écoute*. Courlay : Fuzeau, 2009. ISBN : 978-2-84169-187-6.

MATTHYS Agnès, OTT Michel. *L'éducation musicale à l'école élémentaire du CP au CM2*. Paris : Retz, 2009. 239p. ISBN : 978-2-7256-2819-6.

TAUVERON Catherine. *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Paris : Hatier, 2002. 349p. ISBN : 73 631-4.

TOMATIS Alfred, SELLIN Loïc. *Les troubles scolaires*. S.l. : Ergo Press, 1990. 212p. ISBN : 978-2-86957-012-2.

Travaux universitaires :

CHARPENTIER Cécile. *Le bénéfice de la musique sur l'apprentissage de la lecture*. [s.l.] : [s.n],2012. 46p.

Mémoire dumas-00735245: Arts : Villeneuve d'Ascq : 2012

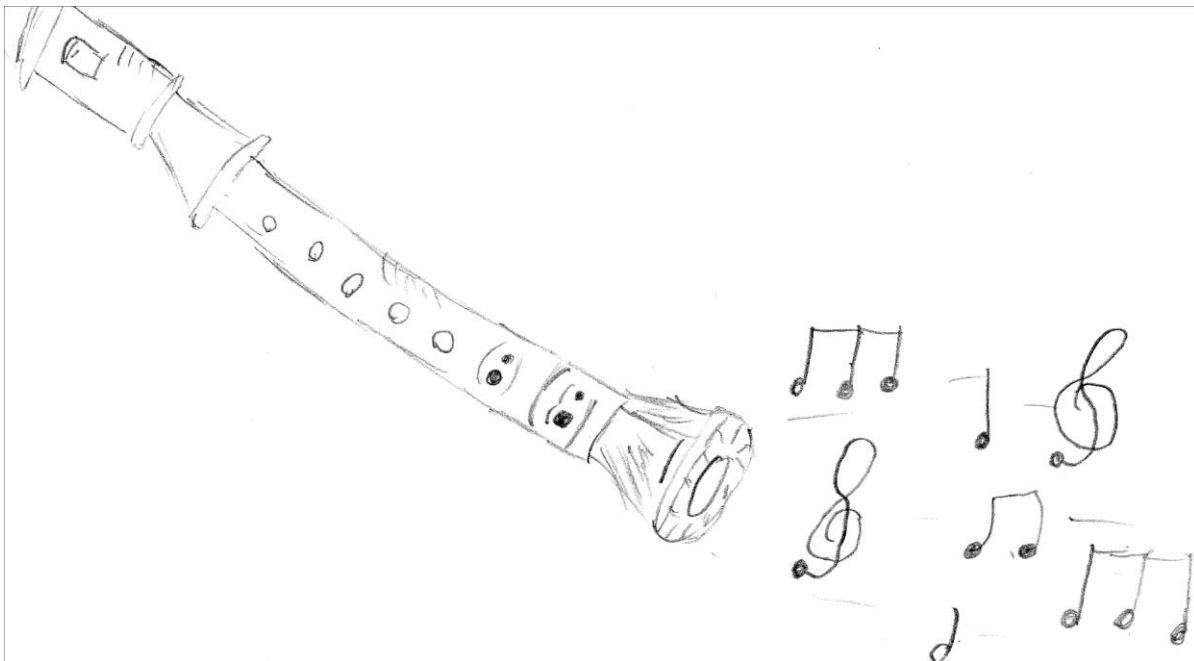
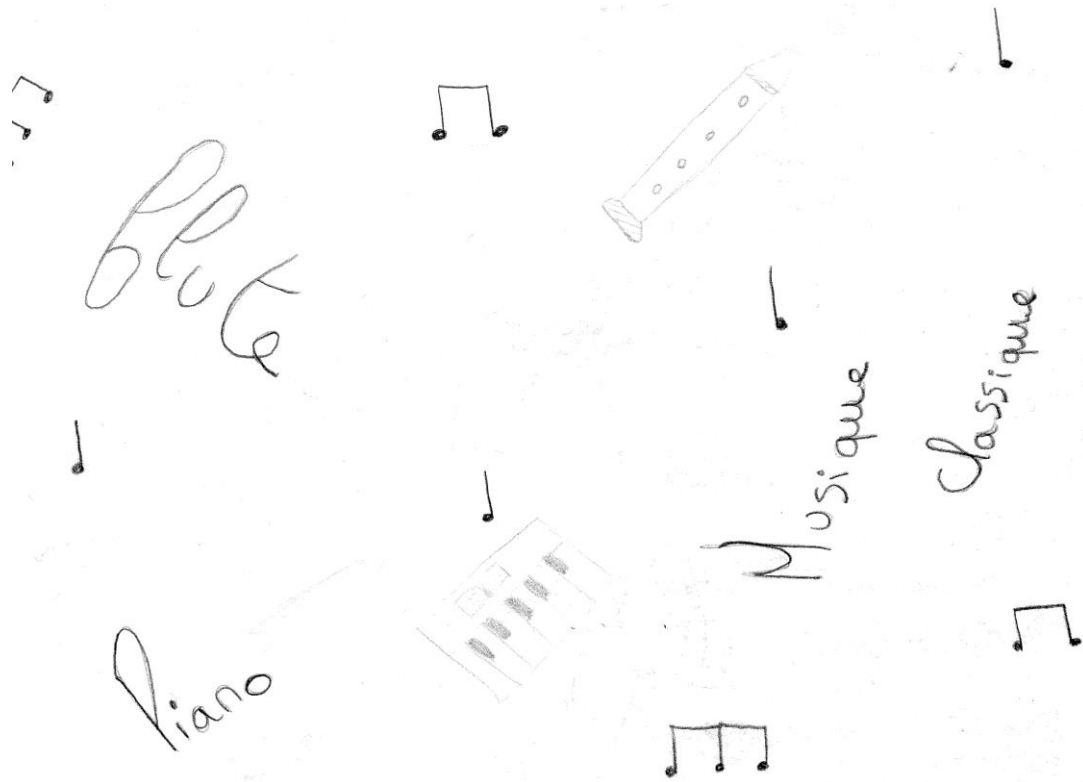
Décrets :

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Décret n°2015-372 du 31 mars 2015, Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Paris : Direction générale de l'enseignement scolaire, novembre 2006,8p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*.Paris : Ministère de l'Éducation Nationale ; Centre National de Documentation pédagogique, 26 novembre 2015. 109p.

Annexe 1.

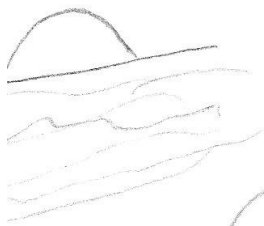
Exemple de recueil des premières impressions en éducation musicale.



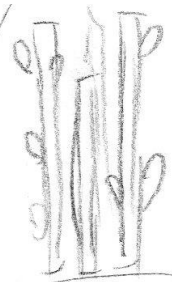
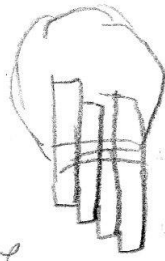


ne sache

alme



un cachette



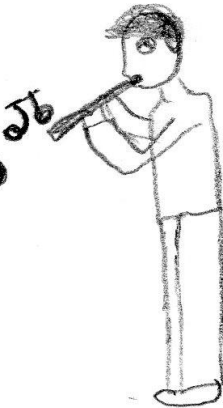
des harpes



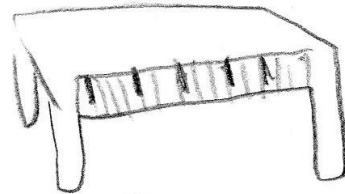
un fée
qui danse



rien



un joueur de
flute



Piano

Annexe 2.

Texte support audio pour l'écoute en français.

Fiche 3

Discussion

3'25 pl.3

- Compréhension fine du texte Recto et verso après l'écoute
- Prolongement de l'histoire
- Mémoire du texte



LE GARÇON: Tiens, bonjour Louise! Tu es revenue de vacances?

LA FILLE: Oui, je suis revenue hier. J'étais partie au bord de la mer.

LE GARÇON: Ah bon? Tu es partie avec ta mère?

LA FILLE: Mais non! Je suis partie au bord de la mer. Tu sais bien: la mer, la plage, les vagues, les maillots de bain, les parasols...

LE GARÇON: Ah d'accord! Tu es partie au bord de la mer! Super cool! On peut dire que t'as de la chance, toi! Tu habitais à l'hôtel?

LA FILLE: Non, j'avais emporté une tente.

LE GARÇON: Ah bon? Ta tante est partie avec toi?

LA FILLE: Mais non! Je ne suis pas partie avec ma tante, je suis partie avec une tente. Tu sais bien: les piquets, les ficelles, le sac de couchage...

LE GARÇON: Ah oui! Je vois, tu étais dans un camping. Super cool!

LA FILLE: C'est ça. J'avais planté ma tente à côté d'un pin. C'était parfait.

LE GARÇON: Ah oui, super cool. Et en plus, ça devait être pratique pour le petit déjeuner.

LA FILLE: Pratique pour le petit déjeuner? Pourquoi?

LE GARÇON: Pour faire tes tartines! Il te suffisait de tendre le bras pour avoir un morceau de pain!

LA FILLE: Mais non! Il ne s'agissait pas d'un pain P.A.I.N., mais d'un pin P.I.N. C'est un arbre!

LE GARÇON: Ah bon! Je trouvais ça aussi un peu bizarre. Pour planter une tente sous un pin, il aurait fallu une très petite tente. Ou un très grand pain!

LA FILLE: Je passais mes journées sur la plage. J'avais trouvé une copine, et toutes les deux on faisait des pâtés magnifiques.

LE GARÇON: Ah bon? Son papa était charcutier?

LA FILLE: Non, pas du tout... Pourquoi?

LE GARÇON: En général, ce sont les charcutiers qui font des pâtés.

LA FILLE: Mais non! Quand on est sur la plage, on remplit un seau avec du sable humide, on le retourne et on obtient un pâté. C'est un jeu! Ça n'a rien à voir avec les charcutiers!

LE GARÇON: Ah oui, super cool! Et à part les pâtés, qu'est-ce que tu faisais?

LA FILLE: Je me baignais beaucoup. Je plongeais dans les vagues en me bouchant le nez...

LE GARÇON: Pourquoi? Ça sentait mauvais?

LA FILLE: Mais non! Je me bouchais le nez pour que l'eau ne rentre pas dedans. Il faut aussi fermer la bouche, sinon on risque de boire la tasse!

LE GARÇON: Ah bon? Il y a aussi des tasses dans la mer? Avec des soucoupes et des petites cuillères?

LA FILLE: Bon... Je sens que je commence à m'énerver... Il vaut mieux arrêter de discuter... D'ailleurs, il fait presque nuit et j'ai encore une course à faire avant de rentrer chez moi.

LE GARÇON: J'espère que tu vas la gagner!

LA FILLE: Gagner quoi?

LE GARÇON: La course! Tu me dis que tu vas faire une course!

LA FILLE: Je vais faire une course dans un magasin, pas sur un stade! Ah la la, tu ne comprends rien!

LE GARÇON: Qu'est-ce que tu vas acheter?

LA FILLE: Je vais acheter un livre. J'adore la lecture! Pendant les vacances, je devrais au moins un livre par jour!

LE GARÇON: Tu es folle! Les livres, il faut les lire, pas les dévorer! Ce que tu fais est sûrement très mauvais pour l'estomac!

LA FILLE: Ah! Tu m'énerves! Je préfère m'en aller. Quand on discute avec toi, on se met vite en pétard!

LE GARÇON: Ah oui, en pétard! Baoum, baoum! Super cool!

LA FILLE: Super cool toi-même! Allez, j'me casse.

LE GARÇON: Ah non, Louise, te casse pas... après faudra que je ramasse les morceaux, que je les recolle... Et ça, ça sera vraiment pas cool... Pas cool du tout... Hé, ne pars pas, Louise! C'est trop cool de discuter avec toi! Reviens, reviens! Je suis sûr que tu as encore des tas de choses intéressantes à me raconter! Attends-moi, Louise, je vais t'accompagner! Louise! Pourquoi tu cours? Attends-moi! Louise, Louise!

(Le son diminue et s'éteint sur le garçon, qui appelle Louise.)

Fiche 4

Histoires drôles

2'51 pl.4

- Relations histoires/ personnages/titres Recto et verso après l'écoute
- Reformulation écrite d'une histoire
- Enchaînement des séquences narratives



L'HOMME: Tu aimes les histoires drôles?

LA FEMME: Ah oui, je les adore!

L'HOMME: Alors écoute celle-là: ça se passe dans une école maternelle, juste après la récréation. La maîtresse regarde les mains de ses élèves, et elle constate qu'ils ont tous des mains très très sales. Il n'y a que le petit Jojo qui a des mains propres. Alors la maîtresse le met devant tous les élèves et elle lui dit:

- Jojo, je te félicite. Tu as des mains très très propres et tout le monde devrait faire comme toi. Dis-nous, Jojo, comment fais-tu pour avoir des mains aussi propres?

- Ben c'est simple, répond Jojo. Dès que je vois que mes mains sont sales, j'les lèche et j'les suce pour les nettoyer! Ah ah! J'les suce! T'imagines le même en train de se laver les pieds? Tu parles d'un exemple!

LA FEMME: Pas mal, pas mal... mais écoute celle-ci: ça se passe dans une école de vétérinaires. Y'a un vieux vétérinaire qui s'adresse à un jeune et qui lui dit:

- Imaginez que vous devez soigner un lion qui a attrapé la rage. Avec quoi faut-il prendre sa température?

Le jeune vétérinaire réfléchit un moment et répond:

- Avec précaution, m'sieur! avec précaution!

L'HOMME: Ah oui d'accord! prudent le gars! Tiens, j'en ai une autre: Ça se passe à l'école, dans une classe de CM. Deux filles discutent dans le fond de la classe.

- Ah zut! dit la première. Je viens d'avaler une cartouche d'encre.

- C'est pas grave, répond l'autre. T'as qu'à avaler un paquet de buvards!

Un paquet de buvards!

LA FEMME: Et celle-là, est-ce que tu la connais? C'est un gamin qui arrive à l'école avec un énorme pansement sur la tête. Il a une lèvre fendue, des dents cassées, le nez écabouillé... enfin bon, tu vois le tableau... Bien sûr, la maîtresse est horrifiée!

- Ah! mon petit Quentin, s'écrie-t-elle, qu'est-ce qui t'est arrivé?

- F'est à gause d'une guêpe, répond le gosse.

- Une guêpe? s'écrie la maîtresse. Mais c'est pas possible! Une guêpe ne peut pas faire autant de dégâts!

- F'est barce gue la guêpe f'est posée fur mon nez, répond le gosse. Et mon grand frère a voulu l'écraser avec une pelle!

L'HOMME: Oh la la! le pauvre môme! Tiens, j'en ai une autre du même genre: C'est deux pères de famille qui discutent. Le premier dit à l'autre:

- Oh! regarde! Y'a ton fils qui est en train de manger le journal!

- C'est pas grave, répond l'autre, je l'ai déjà lu! (rires)

LA FEMME: Allez, une dernière: C'est une grand-mère qui parle à sa petite fille qui vient d'avoir quatre ans:

- Écoute bien, ma petite Chloé... Tu es encore une toute petite fille, mais tu dois savoir une chose: si tu n'es pas sage, tu iras en enfer. Par contre, si tu es sage, tu iras au paradis!

- Ah bon? répond la gamine. Et pour aller à la piscine, qu'est-ce que je dois faire?

LES DEUX: Et pour aller à la piscine... Ah ah!... à la piscine!

Annexe 3.

Exemples de questionnaire de compréhension.

NOM :

Date : 26/09/17

Réponds à ces questions après avoir écouté l'histoire.

DISCUSSION

1 Entoure le personnage qui est parti en vacances au bord de la mer.

le garçon

la fille

2 Souligne ce que dit le garçon et entoure ce que dit la fille.

Ta tante est partie avec toi?

Attends-moi!

Non, pas du tout... Pourquoi?

Tu sais bien!

Tu étais dans un camping.

Ca sentait mauvais?

3 La fille épelle deux mots homonymes. Écris-les ici :

mère et la mère

4 Pourquoi le garçon dit-il qu'il va être obligé de recoller les morceaux ?

Car la fille dit "elle se casse" mais le garçon croit qu'elle se casse en morceaux.

5 Numérote ces mots de 1 à 6 en commençant par celui qui est prononcé en premier dans le texte et en terminant par le dernier.

6 reviens

2 pin

4 tasse

1 tante

5 course

3 charcutier

6 Comment s'appelle la fille ?

Louise

Alexandra

Julie

on ne sait pas

7 Comment s'appelle le garçon ?

Louis

Alexandre

Jules

on ne sait pas

8 Entoure le mot qui n'est pas dans le texte.

couchage

seau

sandwich

course

Nom : Julien

Date :

Réponds à ces questions après avoir écouté l'histoire.

DISCUSSION

1 Entoure le personnage qui est parti en vacances au bord de la mer.

le garçon

la fille

2 Souligne ce que dit le garçon et entoure ce que dit la fille.

Ta tante est partie avec toi?

Tu sais bien!

Tu étais dans un camping.

Attends moi!

Non, pas du tout... Pourquoi?

Ca sentait mauvais?

3 La fille épelle deux mots homonymes. Écris-les ici :

le pain et le pin

4 Pourquoi le garçon dit-il qu'il va être obligé de recoller les morceaux ?

Car la fille dit ^ je me casse!

5 Numérote ces mots de 1 à 6 en commençant par celui qui est prononcé en premier dans le texte et en terminant par le dernier.

6 reviens

2 pin

4 tasse

1 tante

5 course

3 charcutier

6 Comment s'appelle la fille ?

Louise

Alexandra

Julie

on ne sait pas

7 Comment s'appelle le garçon ?

Louis

Alexandre

Jules

on ne sait pas

8 Entoure le mot qui n'est pas dans le texte.

couchage

seau

sandwich

course

6 Comment s'appelle la fille ?

Louise

Alexandra

Julie

on ne sait pas

7 Comment s'appelle le garçon ?

Louis

Alexandre

Jules

on ne sait pas

Exemples de questionnaires.

Nom *Rafael*
Prénom *Samuel*

L'écoute en éducation musicale et en français.



Entoure la réponse qui te correspond ou explique avec tes propres mots.

Arrives-tu facilement à rester concentré(e) quand tu dois écouter quelque chose ?

OUI NON

Que fais-tu pour rester concentré(e) ? Explique avec tes propres mots.

Jelaisse mes yeux fixés au tableau

A ton avis, est-ce plus facile d'écouter de la lecture ou un extrait de musique ?

LECTURE MUSIQUE

A ton avis, est-ce plus facile d'écouter des notes de musique ou des mots ?

NOTES DE MUSIQUE MOTS

Écoutes-tu souvent de la musique chez toi ?

OUI NON

Qu'écoutes-tu le plus souvent ?

MUSIQUE HISTOIRES LUES

Joues-tu d'un instrument de musique ?

OUI NON

Sur quoi te concentres-tu quand tu écoutes de la musique ?

- La mélodie : OUI NON
- Le rythme : OUI NON
- Les instruments : OUI NON

Est-ce difficile pour toi de caractériser la musique que tu viens d'entendre ?

OUI NON

Arrives-tu toujours à analyser le caractère d'un extrait musical (triste, joyeux, classique, moderne...)?

TOUJOURS PAS TOUJOURS NON

Entoure l'activité qui t'aide à mieux comprendre l'extrait musical :

Chanter la mélodie

Frapper le rythme, la pulsation

Regarder un extrait de clip / concert

Dessiner le caractère de l'extrait écouté

Marcher/ danser sur la musique

Écouter le point de vue des autres élèves

Arrives-tu facilement à distinguer les différents instruments de musique ?

OUI NON

Comprends-tu les histoires quand on te les lit et que tu n'as pas le texte sous les yeux ?

TOUJOURS PAS TOUJOURS NON

Sur quoi te concentres-tu quand tu écoutes une histoire ?

- Les personnages : OUI NON
- Le lieu : OUI NON
- Les dialogues : OUI NON
- Les événements : OUI NON

Quand tu écoutes un texte lu ou de la musique : penses-tu que ce soit pareil ? Explique ta réponse.

Non. La musique il y a des instruments de musique

L'écoute en éducation musicale et en français.



Entoure la réponse qui te correspond ou explique avec tes propres mots.

Arrives-tu facilement à rester concentré(e) quand tu dois écouter quelque chose ?

OUI NON

Que fais-tu pour rester concentré(e) ? Explique avec tes propres mots.

Je me bouge pas et je ne parle pas pour bien écouter

A ton avis, est-ce plus facile d'écouter de la lecture ou un extrait de musique ?

LECTURE MUSIQUE

A ton avis, est-ce plus facile d'écouter des notes de musique ou des mots ?

NOTES DE MUSIQUE MOTS

Écoutes-tu souvent de la musique chez toi ?

OUI NON

Qu'écoutes-tu le plus souvent ?

MUSIQUE HISTOIRES LUES

Joues-tu d'un instrument de musique ?

OUI NON

Sur quoi te concentres-tu quand tu écoutes de la musique ?

- La mélodie : OUI NON
- Le rythme : OUI NON
- Les instruments : OUI NON

Est-ce difficile pour toi de caractériser la musique que tu viens d'entendre ?

OUI NON

Arrives-tu toujours à analyser le caractère d'un extrait musical (triste, joyeux, classique, moderne...) ?

TOUJOURS PAS TOUJOURS NON

Entoure l'activité qui t'aide à mieux comprendre l'extrait musical :

Chanter la mélodie

Frapper le rythme, la pulsation

Marcher/danser sur la musique

Regarder un extrait de clip / concert

Dessiner le caractère de l'extrait écouté

Écouter le point de vue des autres élèves

Arrives-tu facilement à distinguer les différents instruments de musique ?

OUI NON

Comprends-tu les histoires quand on te les lit et que tu n'as pas le texte sous les yeux ?

TOUJOURS PAS TOUJOURS NON

Sur quoi te concentres-tu quand tu écoutes une histoire ?

- Les personnages : OUI NON
- Le lieu : OUI NON
- Les dialogues : OUI NON
- Les événements : OUI NON

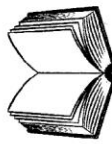
Quand tu écoutes un texte lu ou de la musique : penses-tu que ce soit pareil ? Explique ta réponse.

Non parce que quand on écoute un texte on doit réfléchir, pour comprendre l'histoire, les personnages. Mais la musique est plus simple plus facile à comprendre à mémoriser et à refaire.

tom

'rénom enais

L'écoute en éducation musicale et en français.



Entoure la réponse qui te correspond ou explique avec tes propres mots.

Arrives-tu facilement à rester concentré(e) quand tu dois écouter quelque chose ?

OUI NON

Que fais-tu pour rester concentré(e) ? Explique avec tes propres mots.

On se xerte concentré parce que se forme les yeux

A ton avis, est-ce plus facile d'écouter de la lecture ou un extrait de musique ?

LECTURE MUSIQUE

A ton avis, est-ce plus facile d'écouter des notes de musique ou des mots ?

NOTES DE MUSIQUE MOTS

Écoutes-tu souvent de la musique chez toi ?

OUI NON

Qu'écoutes-tu le plus souvent ?

MUSIQUE HISTOIRES LUES

Joues-tu d'un instrument de musique ?

OUI NON

Sur quoi te concentres-tu quand tu écoutes de la musique ?

- La mélodie : OUI NON
- Le rythme : OUI NON
- Les instruments : OUI NON

Est-ce difficile pour toi de caractériser la musique que tu viens d'entendre ?

OUI NON

Arrives-tu toujours à analyser le caractère d'un extrait musical (triste, joyeux, classique, moderne..)

TOUJOURS PAS TOUJOURS NON

Entoure l'activité qui t'aide à mieux comprendre l'extrait musical :

Chanter la mélodie

Regarder un extrait de clip,

Frapper le rythme, la pulsation

Dessiner le caractère de l'extrait écouté

Marcher/danser sur la musique

Écouter le point de vue des autres élèves

Arrives-tu facilement à distinguer les différents instruments de musique ?

OUI NON

Comprends-tu les histoires quand on te les lit et que tu n'as pas le texte sous les yeux ?

TOUJOURS PAS TOUJOURS NON

Sur quoi te concentres-tu quand tu écoutes une histoire ?

- Les personnages : OUI NON
- Le lieu : OUI NON
- Les dialogues : OUI NON
- Les événements : OUI NON

Quand tu écoutes un texte lu ou de la musique : penses-tu que ce soit pareil ?
Explique ta réponse.

Non car un texte lu c'est une page et une musique c'est une chanteuse ou chanteur

Résumé français

Etre à l'écoute fait partie des compétences essentielles à développer à l'école.
Ce mémoire s'interroge sur les stratégies d'écoute des élèves en éducation musicale et en français au cycle 3.
Ecouter de la musique et écouter un texte lu : est-ce réellement comparable ?
A travers l'analyse de deux séances d'écoute, on peut affirmer que la structure des séances d'écoute est semblable bien que l'objectif final de compréhension soit différent.
Un questionnaire à destination des élèves viendra mettre en lumière les stratégies d'écoute des élèves ainsi que leurs difficultés.

Mots clés :

- Education musicale
- Français
- Ecoute active
- Compréhension orale
- Posture d'écoute
- Paramètres du son
- Interprétations

Abstract

Being attentive is one of the essential skills to develop at school.
This report is about the listening strategies of pupils in musical education and in french in the cycle 3.
Listen to music and listen to a read text: is it really comparable?
Through analysis of two listening sessions, we can assert that the structure of the listening sessions is similar even though the final understanding goal is different.
A questionnaire to pupils will come to highlight their listening strategies of pupils as well as their difficulties.

Keywords :

- Musical Education
- French
- Active listening
- Oral understanding
- Posture of listening
- Parameters of the sound
- Interpretations