



HAL
open science

Développer la sensibilité d'un élève en musique à l'école primaire

Clara Lebel

► **To cite this version:**

Clara Lebel. Développer la sensibilité d'un élève en musique à l'école primaire. Education. 2019.
dumas-02289234

HAL Id: dumas-02289234

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02289234>

Submitted on 16 Sep 2019

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.

Année universitaire 2018-2019

**Master MEEF
Mention 1^{er} degré
2^{ème} année**

Développer la sensibilité d'un élève en musique à l'école primaire

Présenté par : Clara Lebel

Encadré par : Sandrine Meylan

Mots Clefs : musique, développement de l'enfant, sensibilité, sensibilité artistique

Sommaire

Introduction	1
L'éducation musicale et l'éducation à la sensibilité	3
1.1. Les enjeux de l'enseignement musical	3
1.1.1. Deux champs d'apprentissages : percevoir et produire	3
1.1.2. La construction de repères culturels	3
1.1.3. La construction de la réflexion	4
1.1.4. L'éducation musicale au service des apprentissages	5
1.1.5. Développement de la sensibilité artistique	6
1.2. Les obstacles rencontrés	7
1.2.1. Difficultés d'analyse musicale	8
1.2.3. Difficultés concernant l'expression de ses émotions	8
1.3. Préconisations pour surmonter les difficultés	9
1.3.1 L'interdisciplinarité	9
1.3.2. Établir un lien fort entre perception et production	9
1.3.3. travail sur l'analyse musicale	10
1.3.4. Un travail sur la sensibilité par la verbalisation	10
II. Mise en oeuvre pratique et analyse	11
2.1.Travail sur l'analyse musicale	11
2.1.1. Travail sur le genre musical	11
2.1.2. Travail sur les paramètres du son : l'oiseau de feu d'Igor Stravinsky	13
2.1.3. Travail sur une grille d'analyse avec Don Quichotte de Richard Strauss	18
2.1.4. Travail sur les différentes fonctions de la musique	22
2.1.5. Travail sur l'expression de la sensibilité	24
2.1.6. Conclusion sur l'analyse musicale	26
2.2. Projet de production vocale dans une chorale de classe	28
2.3. Interdisciplinarité en classe	29
2.3.1. Les arts et l'émotion	29
2.3.2. L'histoire et la musique	29
2.3.3. Philosophie et musique	30
Conclusion	32
Bibliographie	33

Introduction

Marcel Proust écrit dans *La prisonnière* «La musique est peut être l'exemple unique de ce qu'aurait pu être - s'il n'y avait pas eu l'invention du langage, la formation des mots, l'analyse des idées - la communication des âmes.»¹ Le narrateur du roman découvre ainsi le sens de la vie dans l'art et la littérature...

Ayant eu la chance de grandir dans un milieu musical, et pratiquant moi même un instrument, j'ai toujours voulu transmettre mon amour de la musique aux élèves. De plus, la pratique de l'éducation musicale en classe présente de nombreux bienfaits. Étudiée dès l'école primaire, elle permet de fournir à l'élève un capital culturel qui pourra lui servir dans son parcours futur. C'est aussi un moyen d'exprimer ses émotions, une forme de langage. Les programmes invitent à travailler sur la construction de la réflexion; «prenant en compte la sensibilité et le plaisir de faire de la musique comme d'en écouter, l'éducation musicale apporte les savoirs culturels et techniques nécessaires au développement des capacités d'écoute et d'expression »². L'expression et la sensibilité font partie intégrante du programme, il est demandé de « développer sa sensibilité, son esprit critique et s'enrichir de la diversité des goûts personnels et des esthétiques »³.

C'est en mettant en oeuvre cet enseignement à l'école que je me suis heurtée à des premières difficultés. Dans le but de travailler l'écoute et l'argumentation, il était mis en place dans la classe un rituel d'écoute hebdomadaire, interdisciplinaire avec l'histoire des arts. Un extrait musical est présenté chaque semaine. L'élève doit tout d'abord décrire ce qu'il entend, puis rédiger un court texte sur son ressenti personnel, son appréciation de l'oeuvre.

J'ai été confrontée à plusieurs obstacles : il était très compliqué pour les élèves d'exprimer leur ressenti. Certains « ne savaient pas quoi mettre », tandis que d'autres rencontraient des difficultés pour justifier leurs goûts. Il m'a donc semblé important de remettre en cause l'approche que j'avais adopté, afin de leur fournir les outils nécessaire pour réussir à développer leur sensibilité et leur esprit critique. Une problématique s'est donc posée : « comment développer la sensibilité des élèves en musique à l'école primaire ? ». Tout d'abord, nous étudierons l'éducation à la sensibilité par l'éducation musicale, puis nous verrons un essai de mise en oeuvre en classe et une analyse critique de cette pratique.

¹ Proust, M. (1923) *À la recherche du temps perdu, La Prisonnière* Paris, France : Folio classique

² BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015, Annexe 1 Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)

³ *Ibid.*

Remerciements

Mme Sandrine Meylan pour son accompagnement et ses encouragements tout au long de l'élaboration de ce mémoire.

Mes tuteurs Didier Gibert et Jean-Marc Clérin pour leurs conseils et leurs suivis.

Jorris Sauquet pour sa présence et son aide précieuse, Frédérick Serramoune pour son enthousiasme et sa participation musicale.

Et bien sûr, les élèves de ma classe de CM1.

I. L'éducation musicale et l'éducation à la sensibilité

1.1. Les enjeux de l'enseignement musical

1.1.1. Deux champs d'apprentissages : percevoir et produire

L'enseignement de l'éducation musicale à l'école primaire s'articule en deux champs d'apprentissage différents : percevoir et produire. Ces deux compétences vont interagir sans cesse: de la même manière que l'apprentissage d'une comptine (donc production vocale) nécessite une écoute attentive, les exercices de pratique sonore et rythmique vont nourrir les compétences de perception.

Concernant les capacités de perception, l'enfant de cycle 3, qui a déjà acquis une écoute analytique aux cycles précédents, peut développer une écoute polyphonique qui se structure dans le temps. Cela va permettre à l'enfant de déceler des caractéristiques plus fines et des organisations plus complexes de la musique en comparant des oeuvres et en développant son goût personnel. C'est donc l'occasion de développer une culture artistique et d'apprendre à s'y référer.

Concernant la production, la réalisation d'une oeuvre vocale permet le développement d'un vocabulaire spécifique et fournit l'occasion d'effectuer une production collective. Les capacités vocales d'un enfant de cycle 3 ont pour particularité d'avoir une tessiture de voix qui s'élargit, des capacités respiratoires qui se stabilisent, ce qui permet de chanter des phrases musicales d'une certaine longueur.⁴

1.1.2. La construction de repères culturels

Le sociologue Pierre Bourdieu constate que la transmission du capital culturel au sein d'un certain milieu social a un impact direct sur la réussite à l'école : "l'héritage culturel lié à l'origine sociale explique l'essentiel des variations observées dans les parcours scolaires et, en définitive, les écarts de capital scolaire attesté par le diplôme"⁵.

Passereau et Bourdieu, dans une étude effectuée auprès d'étudiants de licence et de propédeutique et portant sur la variation de la connaissance de la musique selon la catégorie socioprofessionnelle du père et sur le type d'accès aux œuvres, remarquent une forte corrélation entre milieu social du père et fréquentation de concerts :

⁴ Morié, S. in « Particularité de la voix de l'enfant » in Arts et Culture 31 [En ligne] https://edu1d.ac-toulouse.fr/politique-educative-31/arts-et-cultures/files/Particularites_physiologiques_de_la_voix_de_l-1.doc (Page consultée le 20 décembre 2018)

⁵ Mauger, G. in « Capital culturel et reproduction scolaire » in Revue sciences humaines [en ligne] https://www.scienceshumaines.com/capital-culturel-et-reproduction-scolaire_fr_12504.html (Page consultée le 3 janvier 2019)

« La simple comparaison des médianes montre que le nombre des œuvres entendues au concert s'élève lorsqu'on passe des basses classes et classes moyennes aux fils de cadres supérieures. »⁶. De plus, ils mettent en évidence l'existence d'habitudes culturelles de classe. Une autre étude, portant cette fois-ci sur les variations de la connaissance de musiciens selon la catégorie socioprofessionnelle, montre de grands écarts entre les compositeurs cités selon les milieux : « [dans les milieux moins favorisés] les classiques l'emportent sur les modernes, les seuls auteurs ralliant vraiment un consensus étant Mozart, Beethoven, Bach et Brahms [...]. Certains noms semblent assez liés à des habitudes culturelles de classe, puisque les mentions dont ils font l'objet diffèrent significativement selon l'origine sociale. »⁷ Stravinsky en est un bon exemple: sur les 410 mentions totales, 29 sont fournies par des ruraux et des ouvriers, 78 par des employés subalternes, 56 par des artisans commerçants, 80 par des cadres moyens, 167 par des cadres supérieurs. Ces derniers représentent donc plus du tiers des occurrences, alors qu'ils constituent une part minoritaire de la population. Tenter de lutter contre ce déséquilibre de classe est un des principaux rôles de l'enseignement.

On peut donc en déduire que l'éducation musicale permet de poser des repères culturels pour les élèves. En effet, « il est intéressant de voir qu'apparaît avec plus de force le rôle de formation culturelle que doit avoir l'école, car elle accueille des enfants de toute origine et de tout milieu social »⁸. Les repères culturels construits en classe, plus spécialement en éducation musicale, pourront être réinvestis plus tard dans le parcours scolaire des élèves. Ainsi, cet enseignement vise à rétablir une certaine égalité des chances.

1.1.3. La construction de la réflexion

Outre la construction de références culturelles, l'éducation musicale aide à la construction de la réflexion : il est en effet scientifiquement prouvé que l'exposition à la musique produit de nombreux bienfaits sur le cerveau de l'enfant. Elle accélère l'acquisition du langage, la mémoire et la motricité, et permet la création de multiples connexions neuronales⁹. D'après une étude de l'Institut d'éducation de l'université de Londres, l'écoute de la musique classique peut ainsi encourager le développement intellectuel des enfants. Une autre étude de la Northwestern University de Chicago fournit des preuves concrètes d'une évolution neurologique importante dans le cerveaux des enfants initiés pendant au moins deux ans à l'apprentissage de la musique¹⁰.

⁶ Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964) *Les héritiers : Les étudiants et la culture* Paris, France : Le sens commun

⁷ *ibid.*

⁸ Agosti-Gherban, C. (2000) *L'éveil musical, une pédagogie évolutive* L'Harmattan

⁹ PETITJEAN Norma in "La musique favorise le développement du cerveau de l'enfant" in *Le cerveau du nourrisson de l'enfant* [En ligne], <http://cervenad.blogspot.fr/2016/02/la-musique-favorise-le-developpement-du.html> (Page consultée le 19 février 2018)

¹⁰ *ibid.*

L'approche proposée par les programmes du cycle 3 s'appuie sur la comparaison d'œuvres. On peut ainsi aborder les techniques musicales, le contexte, le langage ... «Il importe d'accompagner l'élève dans une démarche qui, toujours reliée à l'action musicale, l'invite à se questionner et à verbaliser. Il s'agit de chercher les mots pour exprimer les émotions, qualifier les actions, préciser l'intention, formuler des choix. L'élève acquiert ainsi progressivement un vocabulaire adapté.»¹¹ L'objectif est de développer chez l'élève une pratique sensible et réfléchie, qui passe par un apprentissage langagier.

La musique ouvre également une réflexion sur soi : « Au contact de la musique naît notre vérité, largement débarrassée du masque et du mensonge. (...) C'est pour cela que l'enseignement musical dans l'institution doit être une priorité ; parce que la musique, comme dit Proust, est une preuve qu'il existe dans le monde autre chose que le néant auquel on se heurte partout. »¹²

1.1.4. L'éducation musicale au service des apprentissages

« La musique peut être un médiateur pour d'autres apprentissages, et aussi un moyen d'éviter l'échec scolaire »¹³. Grâce à l'éducation musicale, on peut donc développer des compétences qui peuvent être réinvesties dans d'autres apprentissages. De nombreux pédagogues musicologues s'accordent sur le lien entre éducation musicale et combat de l'échec scolaire, comme par exemple Claude-Henry Joubert : « L'enseignement de la musique est justement un moyen efficace de lutter contre l'échec scolaire, de favoriser l'aptitude à l'expression, de pénétrer, par l'intérieur, dans les sciences. »¹⁴ Ainsi, une étude menée par Bamberg en 2000 prouve que la musique permet l'acquisitions de concepts mathématiques : une enquête sur des élèves de 11 à 12 ans portant sur les fondements de leurs perceptions de la cohérence musicale fournit un chemin dans les mathématiques des ratios, proportions, fractions et multiples communs.¹⁵ De la même manière, de nombreuses études portent sur la musique et le développement des capacités cognitives et des capacités verbales, d'où le lien fort entre littérature et musique. Comme le dit Proust, la musique est une sorte de langage à part entière, qui permet également de développer, dès la petite enfance, les capacités phonologiques et verbales. Les comptines et les jeux sonores sont ainsi omniprésents en maternelle, et peuvent être utilisés à l'école primaire également, pour apprendre des tables de multiplications, ou encore pour s'entraîner avec un vire-langue. Les élèves ayant des difficultés de mémorisation ou de fluidité peuvent trouver ces pratiques tout à fait salutaires.

De plus, le chant en chorale permet également de travailler le vivre-ensemble : on construit un projet collectif où la cohésion de groupe est essentielle.

¹¹ «Sens et enjeux de l'éducation musicale au cycle 2 et 3», repéré sur eduscol.education.fr/ressources-2016 mars 2016 (consulté le 21 novembre 2018)

¹² Joubert, C-H. (1996) *Enseigner la musique* Van de Velde

¹³ Ibid *Eveil musical et pédagogie évolutive*

¹⁴ Ibid *Enseigner la musique*

¹⁵ Bamberg (2000) *Music as Embodied Mathematics: A Study of a Mutually Informing Affinity*

1.1.5. Développement de la sensibilité artistique

“Si nous pouvions, je ne dis pas : fixer, mais prolonger les minutes d’émotions que nous vaut la musique, nous serions plus que des hommes.”¹⁶. Ainsi, la musique tire sa force de son caractère universel, et du sentiment de transcendance qu’elle fournit. Comme nous l’avons vu avec Bourdieu, il n’y a pas de genre universel, puisque le goût est lié à une culture de classe, mais l’expression musicale, elle, l’est.

Elle peut être comparée au langage, comme nous l’avons vu précédemment, mais il peut aussi être intéressant de noter les divergences entre musique et expression verbale. Ainsi, elle diffère du langage qui renvoie un signifiant à un signifié: “à proprement parler, la musique ne signifie rien.(...) Ainsi, on ne peut pas expliquer une œuvre musicale : elle s’impose comme une pure présence qui ne peut être que ressentie.”¹⁷ La musique n’est donc pas réductible à la rationalisation, elle implique également une compréhension émotionnelle. Elle a par là même un pouvoir d’évasion, et contrairement au langage, ne s’ancre pas dans le réel : “C’est pourquoi la musique revêt un caractère de mystère qui n’appartient pas du tout au langage qui, au contraire, se meut dans la clarté, celle qu’est supposée apporter l’intelligence.”

¹⁸. Cela explique le lien fort entre musique et philosophie : le philosophe Schopenhauer écrit: “La musique, considérée comme expression du monde, est donc au plus haut point un langage universel qui est à la généralité des concepts à peu près ce que les concepts sont eux-mêmes aux choses particulières »¹⁹ Selon Schopenhauer, la musique surpasserait donc le langage par son caractère universel : pas besoin de l’apprentissage d’une langue pour l’apprécier. Elle ne décrit pas avec la précision des mots, mais suscite un ressenti chez son auditeur.

Cette conception philosophique de la musique est donc étroitement liée à la notion de sensibilité. Celle-ci se définit comme une « aptitude à s’émouvoir, à éprouver des sentiments d’humanité, de compassion, de tendresse pour autrui » ²⁰ La sensibilité artistique renvoie donc à une capacité d’écoute : apprécier la musique comme langage universel, comme langage humain, ainsi qu’à une capacité de production : interpréter un morceau avec sensibilité fait référence à la faculté à éprouver des sentiments et l’aptitude à les traduire ensuite dans une création artistique. Le développement de la sensibilité artistique est une composante importante de l’éducation musicale, et dans la construction de l’élève: « Tel est le sens de

¹⁶ Renard, J.(1915) *Journal 1887-1910* Bibliothèque de la Pléiade

¹⁷ Philonenko, M. (2007). Musique et langage. *Revue de métaphysique et de morale*, 54(2), 205-219.
doi:10.3917/rmm.072.0205.

¹⁸ *ibid* Philonenko

¹⁹ Schopenhauer, A. *Le Monde comme volonté et comme représentation*, livre III, § 52, PUF, p. 335.

²⁰ “Sensibilité” in *Larousse en ligne* [en ligne] <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sensibilite/72107> (consultée le 13 février 2019)

tout acte d'éducation musicale : humaniser, former un sujet de la culture, nanti de son autonomie critique déployée à partir de ses sublimes émotions. »²¹

Cette sensibilité renvoie à une forme d'intelligence spécifique: l'intelligence sensible, qui est « capable de sentiment, apte à ressentir profondément les impressions et à les traduire, à les exprimer et à en tirer des connaissances. »²².

Apparue relativement récemment dans les programmes, "l'intelligence sensible" se retrouve dans de nombreux domaines du socle commun des connaissances et des compétences. Elle constitue une démarche spécifique, qui questionne l'émotion, et les nouvelles sensations que l'élève va pouvoir découvrir avec la pratique musicale. C'est une manière d'appréhender le réel autrement. "En évoquant le monde par des symboles et des signes, l'élève saisit le réel autrement que dans l'immédiateté, il devient capable de (se) représenter, d'anticiper, de planifier, de s'organiser. Il nourrit son image mentale des choses et du monde en enrichissant son imaginaire."²³ La verbalisation va permettre au élèves de passer de l'émotion au sentiment, comme c'est le projet de la production d'écrit que j'ai proposé à la classe.

Ainsi, les enjeux de l'éducation musicale sont multiples : comme support aux apprentissages, ou comme aide à la construction de la réflexion et de la sensibilité, elle trouve sa place dans les apprentissages à l'école primaire. « L'enseignement musical n'est pas que l'enseignement de la musique, l'enseignement musical est au cœur de la réflexion d'une société qui s'interroge sur elle même et sur son avenir »²⁴.

Ce projet peut toutefois se heurter à des difficultés, comme j'ai pu le constater dans ma propre expérience de classe.

1.2. Les obstacles rencontrés

Exprimer sa sensibilité et porter un jugement sur une oeuvre peut poser de nombreuses difficultés pour un enfant de cycle 3, comme j'ai pu le constater lors d'une première mise en oeuvre en classe. Ces difficultés étaient liées à des facteurs divers:

²¹ Boudinet G. Les enjeux de l'éducation musicale au XXIe siècle. *Conférence d'ouverture des Journées Francophones de Recherche en Education Musicale : « L'éducation musicale au XXIe siècle : quelles recherches, quelles formations ? »*, May 2009, Ottawa, Canada. (hal-01090749)

²² Perez D. L'intelligence sensible en arts plastiques (26/02/2018) [en ligne] <https://perezartsplastiques.com/2018/02/26/lintelligence-sensible-en-arts-plastiques/>

²³ Les enseignements et l'éducation artistiques une éducation de la sensibilité par la sensibilité eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation de nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Mars 2016

²⁴ Ibid. *Enseigner la musique*

1.2.1. Difficultés d'analyse musicale

Tout d'abord, j'ai pu remarquer un problème lié au vocabulaire et à l'analyse musicale. En effet, avant de pouvoir s'exprimer sur une oeuvre, il faut maîtriser les outils d'analyse nécessaires pour la comprendre. Les élèves ont des niveaux de connaissance de la musique très variés. Ceux qui sont éloignés de l'univers musical, qui écoutent peu de musique chez eux peuvent rencontrer des difficultés à entrer dans la sensibilité d'une oeuvre. Il peut être difficile de développer la créativité d'enfants « ne possédant pas le minimum de connaissances nécessaire qui aurait pu permettre de saisir les propositions des enfants, les faire évoluer, leur trouver des développements »²⁵ Le premier frein est donc un manque de culture musicale pour un certain nombre d'élèves, qui peut ensuite entraîner un désintérêt pour l'écoute musicale.

1.2.3. Difficultés concernant l'expression de ses émotions

« Que la musique exprime la joie, la tristesse, la pitié, la sympathie, nous sommes à chaque instant ce qu'elle exprime... À vrai dire, elle n'introduit pas ces sentiments en nous; elle nous introduit plutôt en eux... »²⁶ : la musique incarne de façon abstraite et extérieure un sentiment. Encore faut-il être capable de distinguer et verbaliser ses émotions. Un des obstacles rencontrés pourrait donc concerner une difficulté d'ordre langagier pour certains élèves. En effet, le vocabulaire des émotions en cycle 3 peut s'avérer restreint. Le lexique et les connaissances des émotions peuvent donc se trouver trop pauvres pour mener à bien l'expression écrite du ressenti.

Outre une difficulté de vocabulaire, les enfants peuvent se heurter à une difficulté psychologique dans l'expression des émotions. En effet, d'un point de vue psychologique, « avec le développement du lexique émotionnel, entre 2 et 6 ans, l'enfant décrit ses propres expériences émotionnelles, explicite celles d'autrui et affirme que l'expérience émotionnelle de l'entourage peut différer de sa propre expérience. »²⁷ Si un enfant de 9 ans a depuis longtemps dépassé ce stade, il peut encore rencontrer des difficultés à verbaliser ses émotions, à les contenir, ce qui peut mener à des conflits, par exemple avec d'autres élèves, fréquents à l'école primaire. Une autre difficulté peut donc être un manque de maturité émotionnelle et de conscience de ses propres émotions.

²⁵ Ibid. *Éveil musical et pédagogique évolutive*

²⁶ Bergson H., *Les Deux Sources de la morale et de la religion*, in *Œuvres*, op. cit., chap. I, p. 1008

²⁷ Goulet A., (Octobre 2015) "Apprendre à l'enfant à gérer ses émotions" [en ligne]

https://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/comportement/fiche.aspx?doc=ik-naitre-grandir-enfant-apprendre-maitriser-emotion (consultée le 5 décembre 2018)

1.3. Préconisations pour surmonter les difficultés

1.3.1 L'interdisciplinarité

“L’articulation entre pratique et culture ne peut que s’enrichir des multiples opportunités offertes par les croisements entre enseignements (chanter en langue étrangère, écouter une musique en lien avec l’enseignement de l’histoire ou de la géographie, ou à l’occasion de la lecture d’une poésie, d’un conte, etc.), par l’enseignement partagé de l’histoire des arts, ou encore par les projets organisés dans le cadre du parcours d’éducation artistique et culturelle.”²⁸ L’interdisciplinarité est mise en avant pour créer du lien avec les autres enseignements, et pour donner du sens à la discipline. Un projet interdisciplinaire peut être très motivant pour la classe, c’est une méthode de travail préconisée par les programmes. Elle s’applique très bien à l’éducation musicale. On l’a vu précédemment, la musique construit un pont vers de nombreux apprentissages : les mathématiques (par son lien, en outre, avec la durée), l’histoire et l’histoire des arts évidemment, la géographie, la physique, le français (lexique, expression écrite ...).

1.3.2. Établir un lien fort entre perception et production

“Pour cela, il [l’enseignant] ménagera les conditions nécessaires et suffisantes pour favoriser cette verbalisation toujours en action (chanter, écouter, réaliser et donner à voir une production plastique), en veillant aux conditions de la pratique et de la perception.”²⁹ Pour pouvoir écouter, l’élève doit d’abord *faire*, construire sa propre expérience de production musicale. La pédagogie moderne prône une mise en activité de l’enfant ; à l’école primaire, c’est le chant qui est préconisé, et les percussions corporelles. Certains musicologues pédagogues, comme François Delalande, vont jusqu’à suggérer que le travail d’analyse musicale ne peut être mené que lorsque l’élève a « une forte intention d’écoute ». Des œuvres trop éloignées de son quotidien sonore lui échapperont complètement, ce qui entraînera une démotivation immédiate. Il faut voir « production et écoute comme deux activités complémentaires » et « éviter que le fossé soit trop grand » entre les deux. L’élève doit pouvoir reconnaître pendant l’écoute des techniques et des pratiques ce qu’il a lui-même expérimenté. Il pourrait ainsi pleinement rentrer dans la musique, et se préparer à l’écoute d’œuvres plus complexes ensuite, au collège. Il préconise donc de ne pas exposer les enfants d’école primaires aux grandes œuvres.

²⁸ Ibid. *Sens et enjeux de l’éducation musicale au cycle 2 et 3*

²⁹ Ibid. *Enseigner la musique*

Cette vision s'oppose toutefois à celle Bourdieu, pour qui le goût est principalement social, ce qui remet en question la notion de "grande oeuvre". Les programmes et les bulletins officiels évoquent quant à eux la rencontre des "grandes oeuvres du patrimoine" dès l'école élémentaire.

1.3.3. travail sur l'analyse musicale

Le travail sur l'analyse musicale a été théorisé par Claude-Henri Joubert qui propose un modèle théorique de grille d'analyse. Premièrement, il propose de s'interroger sur la forme : « qu'est ce que c'est ? ». Tout d'abord, on parlera donc de matériaux (quel(s) instrument(s) utilisé(s), à quelle famille appartient(ent)-il(s) soit comment le son est-il produit), on évitera d'énumérer les instruments isolés si c'est un ensemble, et choisira de travailler plutôt sur un ensemble.

Ensuite, on s'intéressera à la technique de fabrication du morceau (quelle est la forme du morceau: y a-t-il un refrain, des couplets, un thème qui revient...): l'objet musical est-il improvisé ou écrit, la technique de fabrication modale, harmonique classique? On pourra ainsi dégager la technique typique d'un auteur, et pour cela introduire l'exercice de comparaison d'œuvres (présent dans les programmes de cycle 3) qui permet de déceler les similitudes entre deux extraits du même compositeur. "Encore faut-il que l'auditeur possède en sa mémoire de quoi établir des comparaisons", rappelle Claude-Henri Joubert . Il peut donc être intéressant d'étudier deux œuvres du même auteur pour mettre en avant un style, qui peut évoluer, et aussi des influences qui se retrouvent chez d'autres compositeurs. Enfin, on s'interroge sur la forme que prend l'extrait dans l'espace et le temps (force, intensité, durée, juxtaposition, répétition...). La réponse à ces trois questions préalables permet de situer assez précisément l'oeuvre dans le temps et l'espace. Deuxièmement, on pose la question : « à quoi ça sert ? ». En effet, la musique a rempli des rôles très divers à travers l'histoire . Il faut bien différencier la musique militaire de la berceuse, de l'opéra, de la messe ... On s'interroge donc sur son lien avec l'histoire, sur le contexte de sa création. Il faudra confronter les élèves à des musiques écrites à des fins diverses : comme instrument de pouvoir, comme divertissement, comme objet politique Cette dimension fait partie intégrante de l'analyse d'une oeuvre, puisqu'elle a influencé sa conception.

Cette grille d'analyse étant pensée pour un auditeur adulte, elle sera évidemment simplifiée pour un élève de primaire.

1.3.4. Un travail sur la sensibilité par la verbalisation

« La verbalisation, véritable moment d'apprentissage, apparaît donc comme essentielle pour glisser de l'émotion vers le sentiment. »³⁰ : les programmes invitent donc à passer par le langage pour s'ouvrir à la sensibilité. Avant d'accéder à la sensibilité, il est nécessaire de travailler sur les émotions et les

³⁰ Ibid. *Les enseignements et l'éducation artistiques une éducation de la sensibilité par la sensibilité*

sentiments. L'expression des émotions fait l'objet d'un apprentissage spécifique, présent dans les programmes : en langage oral, tout d'abord, il est demandé de « parler en partageant des émotions, des sentiments ». Dans le socle commun, il est spécifié pour le domaine 3 (formation de la personne et du citoyen) que « tous les arts concourent au développement de la sensibilité à la fois par la pratique artistique, par la fréquentation des œuvres et par l'expression de ses émotions et de ses goûts »³¹. En histoire des arts, les attendus de fin de cycle demandent une connaissance du lexique des émotions et des sentiments, apprentissage que l'on peut lier à l'étude de langue. C'est surtout un volet important de l'éducation moral et civique: « identifier et exprimer les émotions et les sentiments » (« partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations d'enseignement et Mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression »). Plusieurs pistes sont donc exploitables pour travailler les émotions en CM1. Pour pallier aux difficultés de lexique remarquées dans les expressions écrites en début d'année, il faut s'immerger dans le vocabulaire des émotions. Cela permet également de résoudre d'éventuels obstacles d'ordre psychologique: en apprenant à différencier, distinguer et nommer les émotions, on peut les contrôler et les réguler plus librement : « Lorsque (l')enfant exprime adéquatement ses émotions, cela signifie qu'il a un bon contrôle sur lui-même »³²Pour évaluer le développement de la sensibilité, on s'appuiera sur l'analyse des productions écrites produites par les élèves exprimant leur ressenti personnel après une écoute.

II. Mise en oeuvre pratique et analyse

2.1.Travail sur l'analyse musicale

2.1.1. Travail sur le genre musical

Comme nous l'avons évoqué en introduction, le premier exercice d'écoute proposé aux élèves était des petites séances hebdomadaires d'écoute musicale, où les élèves devaient remplir d'abord une partie "j'entends" pour énumérer les instruments entendus, puis "je trouve que" pour donner leurs opinions personnelles sur une oeuvre. En fin de période 2, afin de travailler sur l'analyse musicale, mais n'ayant pas le temps de commencer une séquence plus conséquente, j'ai décidé d'étudier deux œuvres avec les élèves, dans l'objectif de découvrir différents genres musicaux . La première chanson était "Emmenez-moi" de Charles Aznavour, qui venait de mourir. Il m'a semblé judicieux de choisir cette oeuvre car elle n'appartient pas au répertoire classique, et pouvait être déjà connue des enfants, ce qui la rendait plus attractive. Tout d'abord, j'ai fait une courte introduction sur Aznavour, présentant sa vie et son oeuvre. Après avoir lu les paroles, les élèves ont écouté la chanson une première fois, puis ont eu à

³¹ Ibid.

³²Ibid. Apprendre à l'enfant à gérer ses émotions

répondre à la question : “à quel genre musical cette chanson appartient-elle?”. Cette question était difficile puisqu’elle nécessitait d’avoir une connaissance musicale assez poussée. Plusieurs propositions de “musique française” ou “musique francophone” montrent que les élèves remarquent la différence avec les chansons principalement anglophones qu’ils doivent entendre dans leur environnement quotidien. Le genre a finalement été défini comme “variété française”. Est venue ensuite la question : “comment savez vous que c’est de la variété française?”. Outre la langue, certains élèves ont suggéré que le choix des instruments pouvait aussi être un indicateur (“on entend rarement de la cornemuse en variété française, par contre le piano, les violons, la guitare -comme dans cette chanson- sont plus fréquents”) Les élèves ont ensuite rempli une feuille de classeur avec l’habituel “j’entends” et “je trouve que”, tout en écoutant le morceau une deuxième fois.

L’analyse de leurs productions écrites (voir Annexe 1) montre des réactions très partagés. Alors qu’environ 10 élèves ne manifestent pas d’intérêt particulier pour la chanson (une élève déclare préférer les “chansons en anglais”), la majeure partie de la classe a été très inspirée, (“elle donne envie de danser” ou encore “je trouve que je pourrais tout le temps l’écouter”) et utilise des images et un vocabulaire assez recherché : “Je trouve que cette musique [est] nostalgique et originale.”, “cette musique est très mélodieuse [...] comme une vague de 3 mètres les paroles vont doucement puis d’un coup elles vont vite.”, ou encore “cette chanson donne envie d’aller en vacances sous le soleil ou de se baigner dans la mer”. Ce morceau semble avoir une valeur affective importante pour certains élèves : un élève écrit “je trouve que cette chanson est sublime très belle et l’air n’en parlons pas il raconte sa vie mais en chanson”, et : “je trouve que la musique est très jolie et pour moi en tout cas elle est importante” ou “il n’y a pas beaucoup de choses à reprocher à cette chanson”. Un élève remarque même le vibrato vocal (vibration, modulation vocale périodique) qui ponctue les fins de phrases: “je trouve que cette musique est bien parce qu’il met quelque chose au bout de sa voix”. Aznavour fait donc partie du paysage musical de nombreux élèves dans la classe.

Le deuxième morceau proposé était *Thriller* de Michael Jackson. Un élève volontaire s’était proposé pour faire une présentation, et il m’a semblé judicieux d’exploiter cette chanson pour découvrir l’univers de la pop. De plus, Halloween approchant, c’était l’occasion d’écouter un morceau écrit pour “faire peur”. L’élève a donc présenté rapidement la vie et l’oeuvre de Michael Jackson, et nous avons ensuite écouté le morceau. Le genre a été défini comme “pop américaine”, de nouveau repérable, entre autre, par les instruments utilisés (batterie, synthétiseur, guitare, effets spéciaux...).

L’analyse des productions écrites (voir Annexe 2) montre une fois de plus que certains élèves étaient familiers avec la chanson et y sont très attachés: “c’est très sympa, j’aime le style de Michael Jackson donc ça explique tout”, un autre élève : “c’était une musique emportante [qui emporte] et bien”, “je pourrais l’écouter toute ma vie”, “cette musique est comme enchantée”. Plusieurs élèves ont également

commenté l'aspect "musique d'horreur" généré avec des effets spéciaux (des hurlements de loups, par exemple) : "Quand on lit les paroles [...] on a l'impression d'être dans un endroit sombre et on entend des voix qui font peur et je trouve que c'est une super musique pour Halloween", et : "je trouve que la musique a du suspens et que même si je ne comprend pas tout cette musique est belle" et même : "ça peut faire peur aux personnes sensibles". Les productions étaient toutefois moins riches (du point de vue de la qualité du lexique et des productions écrites en général) que pour Aznavour. On peut faire l'hypothèse que les élèves écoutent moins de Michael Jackson chez eux. Dans une enquête sur les pratiques culturelles des français réalisée en 1997 par le ministère de la culture³³, on apprend en effet que la variété française est le genre musical le plus écouté (47% des français le citent en premier).

Pour mener une analyse musicale approfondie, il était nécessaire de développer une écoute plus fine, et de dépasser la simple liste d'instruments entendus . Un travail plus poussé portant sur l'écoute musicale s'imposait .

2.1.2. Travail sur les paramètres du son : l'oiseau de feu d'Igor Stravinsky

Comme nous l'avons vu d'après Pierre Bourdieu, le goût musical est une affaire d'habitude de classe. Comme je voulais aborder un répertoire de musique savante (qui implique des considérations structurelles ou théoriques avancées) qui n'était pas nécessairement familier des élèves, il m'a semblé important qu'ils acquièrent une compréhension minimum de l'œuvre à étudier avant de chercher à exprimer leur ressenti. J'ai mis en place une première séquence de trois séances pour travailler sur l'analyse musicale, et principalement sur les différents paramètres du son (force, durée, hauteur). L'œuvre choisie est *L'Oiseau de feu* d'Igor Stravinsky : ce ballet est écrit autour d'un conte et de personnages mythiques du folklore russe, et va permettre de faire découvrir aux élèves une pièce d'une grande richesse rythmique, instrumentale, et musicale de manière générale. Pierre Boulez décrit le style harmonique de Stravinsky comme très original et personnel: « dans un équilibre voltigeur, les intervalles se perchent d'une dominante à l'autre, si je puis emprunter cette comparaison au vocabulaire de l'oiseau. »³⁴. Il évoque une énergie rythmique et une construction très particulière « comme prémices des développements futurs qui devaient rénover catégoriquement la musique du XXe siècle ». Cette œuvre très riche se prête ainsi facilement à l'analyse des paramètres du son et, de plus, elle permet d'établir un lien intéressant avec le travail sur le conte qui est effectué en parallèle en français. On peut ainsi voir par quels procédés un conte peut être retranscrit en musique, et les différences d'interprétations entre texte et musique. (voir Annexe 12)

³³ Riutort, P. (2013). La stratification sociale: La société et ses divisions. Dans : , P. Riutort, *Premières leçons de sociologie* (pp. 89-100). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

³⁴ Boulez P. in « Festival d'Automne 1980 » in Festival d'automne à Paris [En ligne] https://www.festival-automne.com/edition-1980/igor-stravinsky-pierre-boulez-cycle-stravinsky_514

Lors de la découverte du conte écrit, les élèves ont écouté le début de l'oiseau de feu. La première séance de cette séquence portait sur la danse de l'oiseau. L'objectif était de découvrir un instrument : la flûte, et d'identifier comment il peut être utilisé pour incarner un oiseau dans plusieurs extraits issus d'oeuvres du patrimoine.

Premièrement, on a rappelé les différents paramètres du son (force, hauteur et vitesse), écrits au tableau. Puis, nous avons réfléchi à la question suivante: « à partir de ces paramètres, comment pourrait-on représenter un oiseau en musique ? ». Voici quelques exemples de réponses: «on pourrait faire une musique rapide comme le vol de l'oiseau », « plutôt aiguë parce que l'oiseau est léger ». Concernant le choix de l'instrument, la flûte est votée l'unanimité : elle représente donc bien l'oiseau dans tous les esprits. Les élèves avaient ensuite pour consigne, en écoutant une première fois l'extrait, de réfléchir à cette question pour être ensuite interrogés une fois la première écoute terminée. Les prédictions concernant la musique ont été validées avec l'écoute de « La danse de l'oiseau » : l'air est à la flûte et au piccolo, très rapide, avec des notes aiguës. Ensuite, nous avons écouté le thème de l'oiseau de *Pierre et le loup* de Prokofiev, et la volière du *Carnaval des animaux* de Camille Saint-Saëns, après une brève introduction sur les auteurs et les œuvres. A l'oral, les élèves se sont exprimés sur les similitudes et les différences remarquées entre les deux extraits. Similitudes, tout d'abord: c'est la flûte qui représente l'oiseau dans les trois œuvres. Cela a été l'occasion de rappeler les familles d'instruments : la flûte faisant partie des instruments à vent, elle est donc bien placée pour imiter le chant de l'oiseau. La vitesse du son, soit le tempo, est rapide et la hauteur des notes est aiguë à chaque fois. Les différences remarquées sont « la musique » -c'est-à-dire le thème- qui diffère selon les extraits. Des légères variations de tempo sont remarquées à l'intérieur de ces thèmes, comme en témoignent ensuite les productions écrites. De la même manière, l'accompagnement diffère : différents instruments sont mis en avant : le piccolo dans l'oiseau de feu, les cordes en *pizzicato* (pincées) dans l'oiseau de feu... Les élèves ont dû ensuite remplir la production écrite habituelle, en inscrivant dans « j'entends » les paramètres du son observés, avec un vocabulaire musical précis : la force de la note s'appelle maintenant la nuance, la vitesse, le tempo et on garde la notion de hauteur de note. Ensuite, dans « je préfère », il doivent choisir une œuvre préférée, et essayer de justifier leur choix. Il a été convenu qu'ils pouvaient utiliser les paramètres observés (tempo, instruments...) précédemment pour justifier leur préférence.

L'analyse de ces productions écrites (voir Annexe 3) prouve que certains élèves ont réinvestis ce qu'ils avaient pu remarquer dans le premier module (“j'entends”) pour expliquer leur choix: on peut ainsi lire “je préfère Pierre et le loup car c'est très rapide », « je préfère la volière parce que ça va plus vite ». Un autre élève écrit : « Les notes sont belles et le tempo sonne bien ». Des préférences liées aux thèmes musicaux émergent également : « à un moment on entend Pierre venir et j'aime sa musique » ou encore

« j'aime bien les changements de rythme » (on peut supposer qu'il y a ici une confusion entre rythme et thème: c'est l'ensemble des notes et des rythmes changeant, soit la mélodie, qui a plu et non uniquement le rythme). Enfin, un troisième type de réponse apparaît; avec une justification par les émotions: « [Je préfère] Pierre et le loup car c'est joyeux ».

Cette séance avait donc pour objectif principal de comprendre comment un instrument peut s'associer à un animal. Ce choix est lié à des considérations techniques : dans le cas de la flûte, le son est produit par le souffle, et le corps de l'instrument crée une vibration qui ressemble au chant d'un oiseau.

La deuxième séance a été menée juste après l'étude de la version littéraire du même récit : le *conte de L'Oiseau de feu* d'Afanassiev. Le but était, là encore, d'articuler littérature et musique. Après la lecture du texte portant sur la rencontre entre le prince Ivan, le protagoniste principal, et les princesses du jardin de Kastchei, sans oublier un bref rappel des notions d'analyse musicale (tempo, nuance, hauteur des notes, instrumentation), les élèves ont à nouveau émis des hypothèses sur ce qu'ils allaient entendre : “d'après vous, comment peut-on représenter des princesses en musique ?” La plupart des réponses préconisait l'emploi d'instruments à ambitus plutôt aigu (malgré une proposition plutôt incongrue d'"orgue"), avec des cordes (violon) ou des vents (flûte), et un tempo rapide. Après l'écoute de l'extrait, certaines hypothèses ont été vérifiées : un orchestre symphonique accompagne en *pizzicato* (mode de jeu de pincé de corde) le thème du hautbois, piccolo et flûte, avec des interventions d'autres instruments comme la harpe et le cor par exemple. Ensuite, apparaît la plus belle princesse : c'est le hautbois et la flûte qui se répondent, sur une mélodie plus douce. Un élément d'analyse particulièrement pertinent pour cet extrait est le mode de jeu, à savoir le choix de la technique instrumentale qui joue un rôle clé dans l'efficacité du morceau. Il s'agit dans ce cas du “piqué” (aussi appelé *staccato*), qui produit une impression de légèreté et illustre bien le jeu des princesses, puis d'un passage “lié”, qui présente un personnage particulier : la plus belle princesse. Pour illustrer ce propos, j'ai montré au violoncelle la différence entre une mélodie jouée *legato* (lié) et *staccato* (piqué) : le thème romantique de Star Wars que la plupart des élèves connaissaient, écrit *legato*, joué *staccato* produisait un tout autre effet. Les élèves ont ensuite rempli la feuille d'analyse musicale comme d'habitude.

L'analyse des productions (voir Annexe 4) montrent que beaucoup d'élèves ont saisi la spécificité de cet extrait très aérien et sautillant. La plupart utilisent le terme “rythme”, ce qui doit sans doute englober rythme, tempo et mode de jeu. On peut lire : “je trouve que c'est très beau parce qu'une fois c'est un peu lent et une fois vite”, ou sur le même ton : “je trouve que cette musique change à chaque fois et j'adore le rythme de la musique”, “cette musique est très jolie grâce à son tempo”, “c'est beau parce que c'est rythmé”, “c'est bien parce que c'est rapide”... Une autre élève se rappelle des deux thèmes distincts : “je trouve que la musique va très vite et il y a des instruments joueurs c'est joli surtout le moment de la plus

belle princesse : il est plus doux”. D’autres élèves ont exprimé leur ressenti par les émotions : “cette musique est excitante”, “je trouve cette musique joyeuse”, avec parfois de jolies images : ”je trouve que c’est beau on dirait des petits oiseaux qui volent en chantant”, “j’entends une musique aiguë [...] comme des petits pas” (remarque d’autant plus justifiée que l’oeuvre est un ballet, donc écrite pour être dansée !). La séance précédente a peut-être laissé quelques traces; une élève écrit : “je trouve qu’il y a beaucoup de flûtes et j’aime bien”. Cependant, un certain nombre d’élève a encore des difficultés à donner son avis personnel sur l’extrait : en produisant des remarques qui ne sont pas de l’ordre du ressenti personnel : “cette musique se joue avec beaucoup d’instruments”, “je trouve que la musique est très rapide et donc ça doit être dur de jouer un très long morceau” , ou encore des considérations non justifiées, et trop vagues: “Je trouve que c’est beau”, qui mériteraient un développement.

La troisième séance de cette séquence porte sur la danse infernale, un des morceaux les plus connus de l’oeuvre. Elle se démarque par sa rythmique bancale, et très moderne pour l’époque, qui a inspiré de nombreux compositeurs comme John Williams. Pierre Boulez établit également des parallèles avec une autre oeuvre de Stravinsky : « L’énergie, je dirai l’énergétique, de certains passages du Sacre s’y retrouvent immédiatement. »³⁵.

Les élèves ont donc commencé par écouter l’extrait de la danse infernale, pour ensuite répondre à la question “à votre avis, comment la musique évoque-t-elle une danse folle ?” Le premier élément à apparaître dans les réponses des élèves est le rythme . Pour que les élèves comprennent la particularité rythmique de l’extrait, je leur ai demandé de battre la mesure en tapant des mains d’abord sur un extrait d’une chanson qu’ils chantaient en musique, puis sur la danse infernale. Il est en effet beaucoup plus difficile de battre la mesure sur la danse car elle est écrite avec des changements de mesure constants qui produisent de véritables chocs sonores, d’où l’impression de déséquilibre et de folie. Nous avons écouté par la suite un extrait d’une autre oeuvre de Stravinsky, le sacre du printemps. Cette oeuvre - complètement visionnaire et qui produit un scandale à sa sortie en 1913 - rompt avec les conventions de la musique lyrique. L’intérêt de cette séance est donc de dégager le style d’un compositeur particulier, et comment ce style a pu influencer d’autres auteurs. La danse sacrificielle que nous avons écoutée présente de nombreuses similitudes avec la danse infernale. J’ai donc posé la question “qu’est ce qui nous permet de dire que c’est le même auteur ? ”. Les réponses ont tout de suite évoqué le rythme saccadé qui se retrouve dans les deux morceaux. Un élève a également évoqué le choix des instruments. Il a fallu toutefois ajouter qu’un même compositeur pouvait évoluer, et choisir de faire des oeuvres dans des styles différents. Enfin, nous avons écouté le thème du général Grievous de Star Wars. De nombreux élèves ont reconnu l’extrait, ce qui a su les motiver. En comparaison avec Stravinsky on retrouve évidemment la même rythmique très découpée. Un élève a fait remarquer l’importance de trompettes chez John

³⁵ Ibid. *Festival d’Automne 1980*

Williams, à la différence du Sacre. Il était aussi intéressant de trouver les différences entre les deux oeuvres. J’y ai ajouté une brève parenthèse sur la notion de leitmotiv inventée par Richard Wagner et très courante dans la musique de film aujourd’hui : l’idée de représenter un personnage par un thème, qui devient récurrent dans une oeuvre ; c’est le cas de Star Wars.

L’analyse des productions d’écrit (voir Annexe 5) illustre une fois de plus un réinvestissement de la partie d’analyse musicale. Nombreux élèves évoquent le rythme, l’instrumentation et la ressemblance à Star Wars : “je trouve que c’est fort grâce à la trompette et c’est ça que j’aime”, “je trouve cette musique bien faite elle est quelquefois rapide quelque fois lente”, “je trouve que le suspens règne, non prévoyant [on ne peut pas prévoir ce qui va se passer]” et “je trouve que ça va très vite et c’est pour ça que j’aime”, “je trouve que c’est joli car c’est comme “Star Wars”. De nouveau, certains élèves expriment aussi leur émotions, ou des images : “Ca doit être dur à jouer. Et puis ça fait un peu penser à quelqu’un de très fort qui arrive” ou “je trouve que c’est effrayant”. Certaines réponses sont moins explicites : “j’aime il y a beaucoup de sons à la fois” ... Malgré tout, il subsiste un certain nombre d’élèves qui ne répondent pas à la question (sans développer leur propos, comme : “je trouve que la musique est très belle”, ou alors en étant hors sujet).

Plusieurs types d’écrits semblent se dégager dans cette séquence : les élèves justifient leur ressenti par l’analyse musicale qu’ils ont effectué en collectif, à l’aide d’images ou encore en évoquant des émotions ressenties. Toutefois, un certain nombre d’élèves ne participe pas vraiment à l’exercice et ne sait pas répondre.

Séance	Copies sans réponses, justifications ou hors-sujet (sur 27 copies)	Copies sans réponses, justification ou hors-sujet (en pourcentages)
1	12	44,44444444
2	7	25,92592593
3	6	22,22222222

Tableau représentant l’évolution du nombre de copies hors-sujet en fonction des séances (sur 27 copies)

On remarque une évolution positive depuis la séance 1, toutefois 6 copies sont encore inexploitable à la fin de la séquence, soit environs 22% des élèves de la classe.

Une des causes possibles de ces résultats peut être la formulation de la consigne concernant le ressenti : “je pense que” est trop vague, malgré les précisions données à l’oral à chaque séance. La notion de ressenti même peut aussi prêter à confusion. De plus, la partie écoute est remplie collectivement, mais

certaines élèves prennent des notes incomplètes. Il m'a donc semblé nécessaire d'apporter aux élèves une forme plus structurée qui pourrait leur permettre d'être plus méthodiques dans l'analyse musicale.

2.1.3. Travail sur une grille d'analyse avec Don Quichotte de Richard Strauss

Don Quichotte, en plus d'être le très célèbre roman de Cervantès, est aussi une pièce écrite par Richard Strauss. Je l'ai choisie car l'action se passe pendant la fin de la Renaissance, exactement la période historique que nous étudions au moment de la séquence. La temporalité était assez complexe : bien que l'oeuvre fut composée au 19^{ème} siècle dans l'Allemagne romantique, le roman sur laquelle elle se base est écrit au moment du règne de Henri IV, et dans l'histoire même, Don Quichotte est nostalgique d'une période antérieure : le Moyen Age.

C'était donc l'occasion une fois de plus de lier texte et oeuvre musicale, ce qui fut gratifiant puisque Don Quichotte conserve, encore maintenant, son caractère très humoristique. La séquence imaginée s'articule donc en trois séances, et introduit un nouvel outil : la grille d'analyse musicale . (voir Annexe 12)

La première séance a pour but de présenter l'intrigue principale et un instrument particulier : le violoncelle qui incarne Don Quichotte. C'est aussi le moment de mettre en place la grille d'analyse musicale qui avait déjà été évoquée à des séances ultérieures. En premier lieu, un élève musicien est venu présenter son violoncelle à la classe . Après quelques considérations techniques sur la manière dont le son est produit (frottement de l'archet sur une corde tendue par des chevilles, qui se répercute ensuite sur une caisse de résonance), puis l'élève a joué un morceau à la classe. Ce fut l'occasion d'observer une partition, et les notes qui comme les lettres, codent par l'écrit des sons à l'oral. En deuxième lieu, nous avons rappelé les séances de la séquence ultérieure par une question "Comment peut on décrire une musique?". Les élèves se sont rappelés des paramètres du son (nuance, tempo, hauteur de la note) et de l'instrumentation (les instruments présents dans l'extrait). Je remarque d'ailleurs que le nombre d'élèves participants est plus important qu'au premières séances; sans doute les élèves plus timides ont mémorisé les items de la grille et se sentent plus en confiance.

Le ressenti a également été redéfini, tel qui l'est dans la grille : les émotions que l'on ressent, les images évoquées, l'appréciation de l'oeuvre.

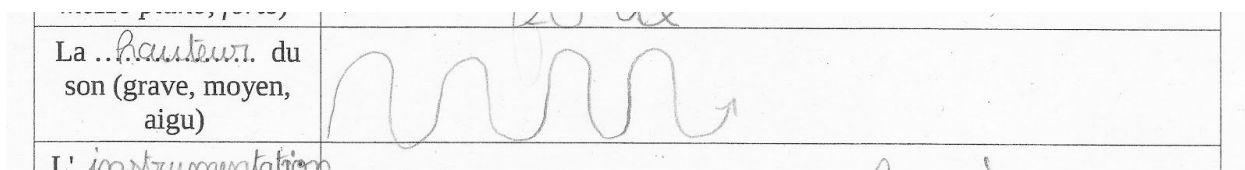
Toutes ces informations, ainsi que le mouvement musical auquel appartient l'extrait, se retrouvent dans la grille d'analyse musicale qui leur est distribuée par la suite (voir Annexe 6) .

Après avoir raconté le début de l'histoire de Don Quichotte, et dit quelques mots sur la vie très aventureuse de Cervantes, j'ai passé le thème de Don Quichotte joué au violoncelle. Le choix de cet instrument n'est pas laissé au hasard : il sait incarner ce personnage à la fois ridicule et idéaliste. Sancho Pansa, son écuyer qui n'est en réalité qu'un garçon de ferme, est représenté par l'alto : son thème vient se mêler à celui de son maître au cours du morceau.

L'analyse des ressentis montre, comme d'habitude, des réponses orientées vers les items d'écoute musicale : "j'aime bien le son", "j'aime les nuances", "j'ai beaucoup aimé surtout la fin, ça donne envie de danser", ou les émotions : "ça me fait penser à un grand orchestre et ça me donne de la joie. J'aime bien parce que ça me détend.", "j'ai beaucoup aimé surtout la fin, ça donne envie de danser", "j'aime bien ça me fait penser à une balade dans les champs", et même: "je ressens de l'amour".

Certains élèves se sont également souvenu de l'histoire, et du personnage qui est présenté à travers ce thème : il semble que le naturel un attachant et pathétique de Don Quichotte, nostalgique de l'époque de la chevalerie, illustré par ce grand thème de violoncelle, a marqué les esprits : un élève écrit "j'avais [j'ai] aimé quand il [y] avait de la tristesse" et un autre "c'est triste".

Ensuite, la deuxième séance de cette séquence porte sur un épisode particulier des aventures de Don Quichotte: prit de folie, il se voit chevauchant les nuages sur son cheval Rossinante, fidèle destrier (en réalité vieux canasson). Cet extrait est très évocateur : les notes grimpent puis retombent aussitôt, évoquant de grandes arabesques, qui créent l'impression d'une chevauchée dans les airs, pendant que les flûtes et d'autres instruments à vents produisent des sifflements, comme le bruit du vent dans les oreilles. Les élèves ont d'abord écouté l'extrait, puis ont participé à une petite mise en commun à l'oral : "comment Strauss représente-t-il cette chevauchée dans les airs?". Les premières remarques portent sur les instruments, et ensuite sur la nuance. C'est en fait une confusion entre force de la note et hauteur, qui peuvent être difficiles à différencier. Après avoir réctifié cette affirmation, je leur ai demandé de trouver une manière facile de représenter ce changement de hauteur de note dans la grille. Un élève propose une vague, ce qui est adopté par toute la classe.



Au cours d'une deuxième écoute, les élèves remplissent la grille qui leur a été distribuée (voir Annexe 7). Concernant l'analyse des production, il semble que l'aspect onirique de l'extrait a marqué certains esprits : , "J'aime beaucoup ce morceau et il me fait penser à quelque chose qui sort des nuages", "ça donne envie de danser et de rêver", avec des images : "il me fait penser à un vent très fort qui est plus fort que tout", "j'aime bien ca me fait penser à la musique d'un rêve", "ca me fait penser à des nuages et qu'on est en train de voler. Ca donne de la joie."

Certains ont retenu le côté plus fantasque, épique même, dans l'esprit de Don Quichotte lui-même : "j'aime bien parce que c'est énergique", "ce que je ressens c'est quelqu'un qui va combattre. Ce que j'aime c'est le violoncelle", "j'aime bien parce qu'on sent qu'il y a de l'action" et même : "cette musique me fait penser à Star Wars"... Un autre élève, perçoit quand à lui le caractère pitoyable de ce chevalier fou

qui a lu trop de livres et cherche à vivre dans une fiction : “j’ai pitié de Don Quichotte”. La différence de ressenti m’a semblé très intéressante. Il n’y avait pas de vrai consensus concernant l’extrait : d’où la force de la suggestivité de la musique : un même morceau peut évoquer des choses bien différentes.

La dernière séance de cette séquence porte sur le duel de chevaliers. Une fois la lecture de la fin de Don Quichotte terminée (après s’être fait vaincre par un autre chevalier, il abandonne les armes et revient mourir paisiblement chez lui), j’ai donné quelques éléments d’analyse. Les coups de trompettes au début de l’extrait accentuent le côté épique du combat, tandis que les roulement de tambours symbolise le martèlement des sabots de chevaux. Puis soudain, un silence, et des coups de tambours plus longs, solennels, accompagnés des cordes qui reprennent le thème de Don Quichotte : on comprend que le héros est en position difficile, il est en train de perdre. Enfin, la musique s’apaise, les tambours disparaissent ; c’est comme si on se réveillait d’un rêve. Les élèves remplissent la grille d’analyse lors d’une deuxième écoute (voir Annexe 8). Lorsqu’il est question de trouver un code pour décrire la diminution progressive de la nuance (decrescendo), un élève propose une flèche qui descend. Un élève musicien intervient et propose d’utiliser le symbole decrescendo qui existe déjà sur les partitions. C’est ce symbole que nous utiliserons.

modere, ou lent)	
La <i>nuance</i> :	
la force du son (<i>piano, mezzo piano, forte</i>)	
La <i>hauteur</i> du	

Un élève me fera plus tard la remarque que ce signe est déjà utilisé dans la classe : en mathématiques, pour comparer les nombres. C’est une remarque très intéressante, puisqu’elle lie mathématiques et musique.

Dans les productions d’écrit, on retrouve le changement brutal de thème et de tempo : “j’aime bien le tempo”, “j’adore parce que ça va vite”, “Je ressens qu’il y a beaucoup d’alternance”. Une élève établit un lien avec une oeuvre écoutée ultérieurement : “j’aime beaucoup cette musique ca me fait penser au carnaval mais un peu plus stressant”. Mais c’est surtout le côté épique qui ressort le plus : “j’ai bien aimé les trompettes”, et même : “il y a de l’ambiance”, “Ca me fait penser à un combat. Je suis un peu déçue parce qu’il perd à la fin. Mais j’aime bien”. Cette musique, qu’on pourrait qualifier de “narrative”, puisqu’elle raconte vraiment une histoire, a marqué quelques copies : “avec la musique on ressent ce qui se passe ca va vite quand il y a de l’action et quand il y en a moins ca va lentement”, ou encore : “J’aime bien parce que c’est énergique et un peu tragique à un moment”. Un élève remarque que “Grâce à ce chevalier Don Quichotte arrête ses drôles d’aventures”. Don Quichotte inspire ainsi la sympathie : “j’aime bien parce qu’il est rapide et mélancolique”. Toutefois, la notion de ressenti n’est pas encore comprises de

tous : “j’aime beaucoup parce que j’aime les musiques qui vont vite mais je ne sais pas ce que je ressens”, ou encore, plus contradictoire : “j’aime bien. Je ne ressens aucune émotion”.

Comme à la séquence précédente, certaines copies restent encore hors-sujet, ou incomplètes.

Séance	Copies sans réponses, justifications ou hors-sujet (sur 27 copies)	Copies sans réponses (en pourcentage)
1	5	18,51851852
2	5	18,51851852
3	5	18,51851852

Tableau représentant l'évolution du nombre de copies hors-sujet en fonction des séances (sur 27 copies)

On peut remarquer que le nombre de copies incomplètes, même si il a diminué depuis la dernière séquence, semble stagner à 5. De plus, il m’a semblé en relisant les copies, que certains élèves avaient un lexique trop pauvre. J’ai donc décidé, pour enrichir leur vocabulaire dans le champ du ressenti et de l’émotion, de leur soumettre une rédaction. Il s’agit d’exprimer ce qu’on ressent lorsqu’on écoute sa musique préférée, à l’aide d’une liste de vocabulaire (voir : 2.4. Travail sur l’expression de la sensibilité). Concernant la grille de lecture, les éléments d’analyse portaient pratiquement uniquement sur les paramètres du son. Comme nous l’avons vu précédemment, Claude-Henri Joubert propose d’interroger sur le rôle que peut tenir une oeuvre musicale. Il m’a donc semblé intéressant d’intégrer cet aspect à la grille d’analyse.

2.1.4. Travail sur les différentes fonctions de la musique

La musique peut avoir des intentionnalités très différentes. C’était l’occasion d’en parler lorsque nous avons étudié Louis XIV en histoire. Celui ci utilisa la musique de cour comme un véritable instrument de pouvoir, pour affirmer sa souveraineté. Cela aura un impact direct sur la manière dont elle la musique est écrite...

A la fin du cours d’un cours d’histoire sur “La culture française à l’étranger sous Louis XIV”, nous avons visionné un extrait du film *Le Roi danse* réalisé par Gérard Corbiau. Dans cette séquence, Louis XIV, récemment couronné, danse sur l’*Idylle sur la paix* composé par Jean-Baptiste Lully. J’ai choisi cette fois-ci de montrer l’extrait vidéo et non seulement d’écouter la musique, car il était intéressant d’établir un lien entre son et image. De fait, cette musique est écrite avant tout pour être dansée, c’est partie intégrante de la performance, et Louis XIV était un roi danseur. Les élèves se sont montrés attentifs et réceptifs à la musique, sans doute en partie grâce au support visuel. Ils ont été choqués par l’apparence de

Louis XIV : cheveux longs, maquillé, il danse seul sur la scène : les conventions sociales ont beaucoup changé depuis cette époque. La danse, lorsqu'elle s'accompagne de musique "classique" (à savoir savante), est plus souvent associée aujourd'hui à la délicatesse, à une certaine légèreté ; finalement, à une vision de la féminité. Cependant, c'est une danse bien différente qui est mise en scène par Corbiau, et qui semble presque violente.

On peut aussi penser qu'une des raisons de la bonne réception de l'extrait est qu'il existe des similitudes entre la musique baroque et la musique "pop" d'aujourd'hui : la basse continue (ligne de basse répétée en boucle le long du morceau), grande invention du baroque, se retrouve chez les musiciens actuels "dont les chansons reposent en très grande partie sur des lignes de basses répétées tout au long des morceaux".(19)

Après avoir rappelé les différents paramètres du son, j'ai voulu élaborer une analyse musicale de cet extrait où la musique est au service du pouvoir : "Qu'est ce qui selon vous, permet de montrer dans cette musique que Louis XIV est fort?" : les élèves ont d'abord cité les "coups de tambours", qui rythment la danse et la musique apportent cet air solennel. Les instruments choisis également : "des violons, du tambours", ce à quoi j'ai aussi ajouté le clavecin : des instruments nobles, qui montrent ainsi que la danse et la musique du roi sont destinés à une classe qui s'estime supérieure et de sang pur.

Après cette séance sur la musique sous Louis XIV, j'ai décidé de présenter un morceau appartenant à un genre différent. Un élève avait choisi une version de *Bella Ciao* interprétée par les chanteurs Naestro, Maître Gims comme étant sa musique préférée pour la rédaction. Il m'a semblé judicieux d'étudier ce morceau, notamment à cause des nombreuses réécritures dont il a été sujet. C'est aussi l'occasion de poursuivre le travail de comparaison d'oeuvres que veut le programme, et d'écouter une oeuvre déjà connue des élèves ce qui facilitera l'expression du ressenti. La séance sur *Bella Ciao* a débuté sur une présentation PowerPoint des différents contextes de son écriture et de ses réécritures. La toute première version de la chanson apparaît dans les Pouilles, au sud de l'Italie, ce sont les femmes ouvrières qui travaillent dans les rizières et qui se plaignent de leurs conditions de vie très difficiles. Nous avons écouté alors cette première version, avec les paroles affichées au tableau. Ensuite, c'est la version "des partisans" : un chant de résistants italiens sous Mussolini. Après avoir brièvement introduit le contexte politique et historique, nous l'écoutons avec les paroles également. Enfin, c'est au tour de la dernière version moderne, écrite en français. J'avais décidé de comparer la version "des partisans" et la version moderne, il me semblait qu'une comparaison un peu poussée de trois oeuvres à la fois était trop complexe, et risquait de rester trop superficielle. Au fur et à mesure des écoutes, nous remplissons la grille à l'oral.

Lorsque j'ai posé la question : "Pourquoi les partisans ont-ils écrit cette chanson" les premières réponses sont: "pour se donner du courage" ou encore "parce qu'ils ont peur de mourir". Ils semblent percevoir le sort à la fois héroïque et tragique des résistants que peint ce chant. Lorsque je pose la même question pour la version plus moderne, on répond "pour le divertissement" ou "pour le plaisir". Ainsi, j'ai expliqué que

de la même manière que Louis XIV utilise la musique comme un instrument de pouvoir, les partisans et les ouvrières italiennes l'utilisent dans but de résistance politique ou pour dénoncer une injustice. Je demande ensuite de comparer les deux oeuvres; et une élève fait remarquer que dans la version moderne, les artistes chantent seuls, alors que les partisans chantent en chœur. C'est une remarque intéressante puisque c'est l'occasion d'expliquer que le choix des voix va être important suivant le fonction qu'on donne à la musique : la version moderne, "pour le divertissement", met en avant des voix seules, pour le plaisir de l'écoute, alors que les résistants chantent ensemble, pour donner une impression de cohésion: on ne cherche pas à mettre en valeur un individu en particulier. L'accompagnement diffère aussi, il est plus sobre dans la version des partisans. Comme la classe n'arrivait pas à se mettre d'accord pour la comparaison de tempo (certains le trouvaient égal dans les deux extraits, d'autre entendaient une variation), nous avons repassé les deux extraits en battant la pulsation. Finalement, la version moderne est plus rapide, sans doute pour rechercher un caractère plus "dansant".

Les élèves ont rempli la grille, et écrit leur ressenti. L'analyse de ces productions montre comme toujours que les élèves savent réinvestir le vocabulaire de l'analyse musicale : "la deuxième a un tempo qui fait bouger", "dans les deux surtout dans la deuxième il y a un rythme qu'on entend bien" . Certains on recourt comme toujours à des images, des émotions : "la deuxième [version par Maître Gims] me donne de la joie", "ça me fait penser d'être [que je suis] en Italie. Et ça me fait chanter", "mon ressenti est que la joie me rempli les yeux et que je suis de bonne humeur et ça me fait du bien aux oreilles". Une élève déclare : "je connaissais déjà", comme c'est le cas pour cinq autres élèves de la classe qui l'indiquent explicitement. Il y a donc, comme d'habitude, de grandes différences entre les productions des élèves (voir Annexe 9).

Comme nous l'avons vu précédemment, exprimer son ressenti et donc sa sensibilité demande d'être capable d'utiliser un vocabulaire choisi. C'est l'occasion de développer ces apprentissages en français.

2.1.5. Travail sur l'expression de la sensibilité

L'expression de la sensibilité peut passer par la verbalisation. J'ai donc mis en place en classe une séquence en écriture portant sur l'expression des émotions. Celle ci a donc eu lieu après la séquence sur Don Quichotte, et avant l'écoute de Bella Ciao. (voir Annexe 12)

J'ai choisi d'aborder le thème des émotions par une approche artistique : après avoir défini sommairement les émotions, et avoir exposé quelques éléments physiologiques, les élèves ont été confrontés à différentes oeuvres, picturales comme auditives, qui représentent des émotions. Il est à noter que je n'ai choisi que de la musique sans paroles, car je voulais que le ressenti des émotions soit complètement détaché du langage et ne puisse pas être influencé par celui ci. Bien sur, il pourrait être intéressant d'explorer également les oeuvres lyriques chantées en français.

Tout d'abord, nous avons entendu le début de la cinquième symphonie de Beethoven. La plupart des élèves ont reconnu l'oeuvre, et lorsqu'il a fallu l'associer à une émotion, les avis étaient partagés. Certains y voyaient "la colère", "la rage". D'autres "le courage", même "la victoire". On en a conclu que les interprétations étaient multiples, mais que l'effet était produit par le rythme fracassant, les nuances contrastées. Ensuite, nous avons entendus le premier *Nocturne* de l'Opus 48 de Frédéric Chopin. Un univers complètement différent, où plusieurs élèves voient "la tristesse", "la mélancolie", et d'autres voient "le calme". Une élève remarque que les notes graves (main gauche du pianiste) et les notes aiguës (main droite) semblent "se répondre" : une idée très intéressante parce qu'il est effet très courant qu'on dit de deux instruments - ou deux thèmes - qu'ils entrent en dialogue. Ensuite, nous avons écouté le thème du *Retour du Jedi* de John Williams : cette fois-ci, c'est bien "le courage", "la joie" qu'on ressent grâce aux trompettes notamment. Puis, en réponse avec un tableau de Roméo et Juliette que nous avons étudié, nous avons écouté la version musicale de l'histoire par Tchaïkovski : le fameux thème des deux amants, qui, comme nous avons pu le remarquer, monte en crescendo, avec des violons qui jouent le thème principal, en vibrant : "l'amour" est donc l'émotion ressentie par les élèves. Enfin, c'était *Le thème du Quidditch* de John Williams, la poursuite étant figurée par des flûtes et des violons, très rapides, ponctués de trompettes et autres vents. C'est "la joie" qui prédomine cette fois-ci.

Le but de ces différentes écoutes étaient de déterminer par quels procédés techniques une oeuvre pouvait susciter une émotion chez l'auditeur. Après cette introduction musicale, nous sommes passés à une approche plus langagière : associant émotions et expressions, adjectifs, noms, les élèves ont ensuite fait un exercice de portrait chinois, où ils devaient faire correspondre une émotion avec un animal, une couleur, une action (voir Annexe 13)...

Après avoir rédigé une synthèse pour définir précisément l'émotion, le sujet de la rédaction a été distribué.

Glenn Gould, le plus grand interprète de J.S Bach, écrit :

" Si je devais passer le reste de ma vie sur une île déserte, condamné à n'écouter et à ne jouer qu'un seul compositeur, je choisirais Bach sans hésiter. J'ai beau chercher, aucune musique ne me semble aussi accomplie, aucune musique ne me touche aussi profondément et dans sa totalité. Au-delà de son brio éblouissant, elle possède l'instimable qualité que je ne peux définir autrement que par un grand mot un peu vague : l'humanité. "

Et toi, si tu devais passer ta vie sur une île déserte, quelle musique choisirais-tu ? Que ressens-tu lorsque tu écoutes ta musique préférée ?



En raison de la difficulté du travail demandé, j'ai d'abord demandé aux élèves d'écrire un brouillon de leur rédaction sous forme de liste. Nous avons établi un plan à suivre : premièrement, nommer l'oeuvre et son auteur, et la décrire en utilisant le vocabulaire de la grille d'analyse musicale. Ensuite, expliquer son ressenti : il fallait cette fois se servir de la partie "ressenti" de la grille d'analyse, c'est à dire répondre aux

questions : “à quoi ce morceau me fait-il penser, quelles émotions je ressens lorsque je l’écoute”. C’était l’occasion de me rendre compte que de nombreux élèves n’avaient jamais encore structuré leurs écrits avec un plan implicite ; ce pourrait être l’occasion d’un travail spécifique en français.

Pendant la deuxième séance, je leur ai distribué une boîte à outil pour enrichir leurs textes, et une grille d’auto-évaluation pour la rédaction du premier jet (voir Annexe 11) . Le deuxième jet avait pour but de soigner la forme : il s’agissait donc de corriger ses fautes de syntaxe.

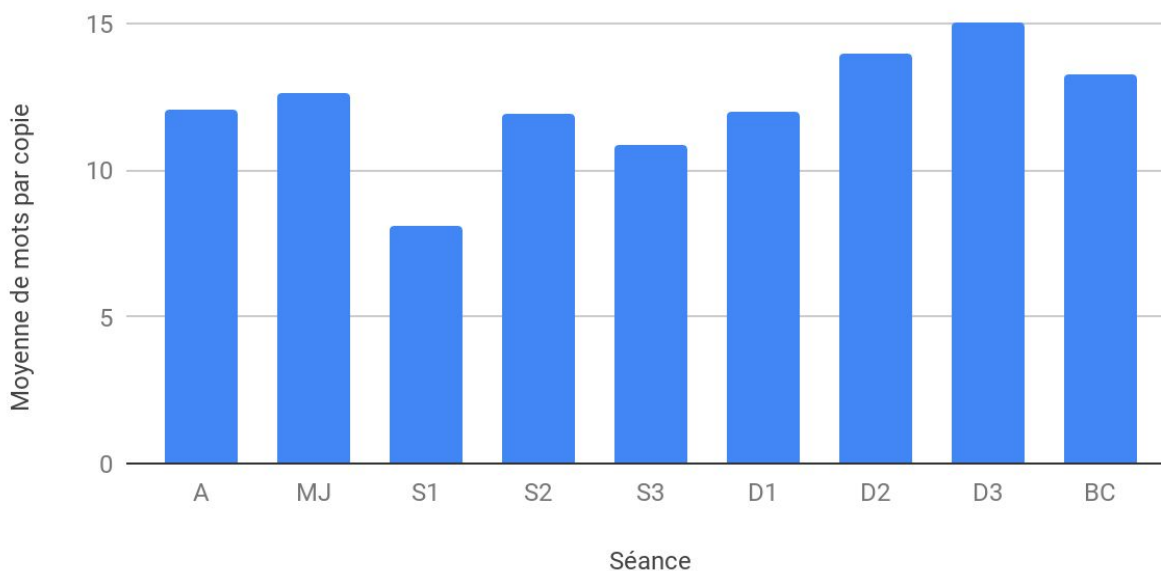
L’analyse des productions d’écrits (voir Annexe 10) montre déjà un écart avec les productions habituelles : elles sont beaucoup plus longues, sans doute à cause de la structure qui a été explicitement donnée, et de la motivation qui doit être beaucoup plus forte puisque ce sont les élèves qui ont choisi l’extrait qu’ils commentent. Il était donc impossible qu’ils ne “ressentent rien”.

Une de mes interrogations par la suite était de savoir si cette rédaction avait eu un impact sur les séances d’écoutes ultérieures, puisque la séquence d’écriture avait été mise en place avant la séance de Bella Ciao. Pour répondre à ces questions, il fallait pouvoir quantifier les progrès réalisés en expression écrite.

2.1.6. Conclusion sur l’analyse musicale

Pour mesurer les productions, j’ai calculé la moyenne de mots écrits dans le ressenti pour chaque séance.

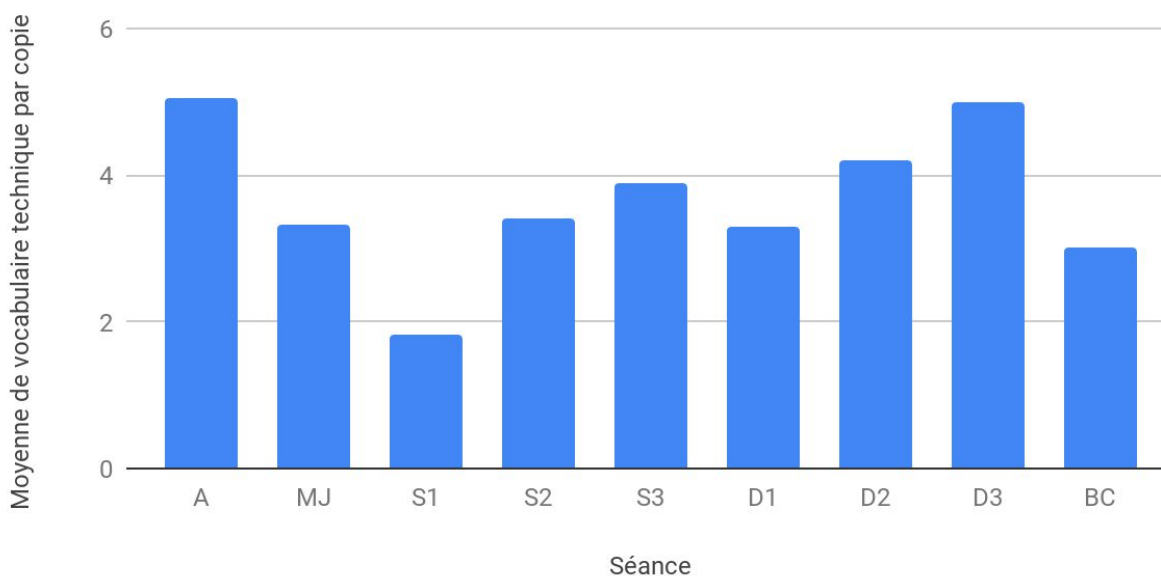
Histogramme représentant la moyenne de mots par copie en fonction de la séance



Légende: A: Aznavour, MJ:Michael Jackson S1:Séance 1 de Stravinsky, S2: Séance 2, S3: Séance 3, D1: Séance 1 de Don Quichotte,D2: Séance 2, D3 : Séance 3, BC: Séance sur Bella Ciao

Comme il est un peu restrictif de mesurer le ressenti exprimé par l'élève uniquement par la quantité de mots écrits, j'ai aussi mesuré la moyenne des mots de vocabulaire spécifique, donc la qualité de la rédaction. Dans ce terme de "vocabulaire technique", je rassemble tout le vocabulaire de l'écoute musicale, des émotions et de l'expression.

Histogramme représentant la moyenne de mots de vocabulaire en fonction de la séance



Il n'y a pas de différence significative entre les deux graphiques, donc le nombre de mots par copies était généralement associé au nombre de mot de vocabulaire par copie. Seul la séance sur Aznavour diffère par rapport aux autres : le vocabulaire utilisé était riche, mais le nombre de mots plus restreint. On peut supposer que comme l'exercice était relativement récent, les élèves n'étaient pas complètement familiarisés avec la consigne.

Il y a eu une évolution positive dans la qualité des rédactions au fur et à mesure du temps, on peut émettre que c'est l'effet de la grille d'analyse apparue au début de la séquence sur Don Quichotte.

Un autre résultat significatif est la moyenne de mots particulièrement élevée pour la séance 2 de Stravinsky : les chevauchée dans les airs. J'ai remarqué que des motifs récurrents revenaient dans les productions des élèves : le tempo, le rythme qui sont "rapides" ou "dansant". Il m'a semblé en effet que les élèves aiment les musiques vives, rapides, et qui sont très imagées, et la lecture des graphiques confirme cette impression. On peut émettre l'hypothèse que ce goût pour la musique épique est lié à sa

ressemblance avec la musique de film. Les élèves seraient donc familiers avec ces sonorités rencontrés dans Star Wars, Harry Potter..., et pourraient ainsi apprécier certains airs de Stravinsky et Strauss. Les passages plus lyriques, comme le thème de Don Quichotte (D1), rencontre une moyenne de mots de mots de vocabulaire plus faible. Enfin, la première séance de l’oiseau de feu, ainsi que la séance sur Bella Ciao, rencontrent des moyennes particulièrement faibles. Ces résultats peuvent s’expliquer, tout d’abord, par un manque de clarté des consignes, ou encore des circonstances extérieures à la séance entraînant une classe moins réceptive à l’écoute. Une autre hypothèse serait que cet échec s’explique par le fait que les deux séances soient des séances de comparaison d’oeuvres. En effet, on peut supposer que l’exercice d’expression de ressenti est moins intéressant lorsqu’il porte sur deux oeuvres, puisque les élèves doivent d’abord les hiérarchiser, donc penser les deux extraits en opposition, ce qui laisse peu de place au ressenti personnel ensuite. Il faudrait donc utiliser choisir une autre modalité pour exploiter la comparaison d’oeuvres, comme par exemple un débat à l’oral. La moyenne toutefois supérieure de Bella Ciao peut s’expliquer par le fait que la rédaction sur les émotions avait eu lieu, ce qui a permis aux élèves de réinvestir le vocabulaire.

Il est à noter qu’outre l’expression du ressenti par les émotions, les productions les plus réussies mobilisaient souvent des images. Il pourrait donc être intéressant par la suite de lier musique et langage poétique.

En conclusion, on remarque une évolution positive dans les rédactions, on peut toutefois ajouter que celle ci reste relativement restreinte, les dernières productions rattachées à la musique savante ne gagnent que quelques mots de plus. C’est donc un travail de longue haleine, à poursuivre sur le long terme.

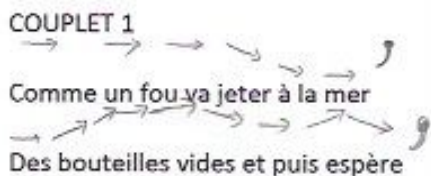
Les travaux menés sur la grille d’analyse et l’expression du ressenti personnel sont les plus conséquents, toutefois la sensibilité musicale ne s’exprime pas uniquement par le langage. C’est pourquoi le chant a aussi pris une place importante dans ce projet.

2.2. Projet de production vocale dans une chorale de classe

Dès le début de l’année, une chorale rassemblant deux classes de CM1 a été créée, accompagnés par un piano et un violoncelle. L’expérience est tout à fait bénéfique pour les élèves : le climat de classe est apaisé, et c’est un moment de convivialité pour ceux qui retrouvent leurs camarades de l’autre classe de CM1. Une autre motivation importante: les chansons seront ensuite interprétées à la fin de l’année lors de la fête de l’école devant les parents.

La plupart des répétitions sont filmées, ce qui permet d’avoir un retour critique sur la performance, et de dégager des pistes d’amélioration. Pour améliorer leur expressivité, les élèves peuvent réinvestir les codes établis en analyse musicale pour annoter leurs partitions : indiquer les respirations (par des apostrophes) ,

la hauteur des notes (par des flèches) pour améliorer la justesse, les nuances (par les signes crescendo et decrescendo)...



Ce travail poursuit donc le développement de la sensibilité, puisqu'il s'agit de rechercher à améliorer son expressivité -donc l'expression sensible- dans sa production vocale. Cette méthode d'annotation est concluante : de fait, on remarque lors des séances filmées une amélioration de la qualité de la production collective.

De plus, on continue à lier les différentes disciplines puisqu'une des chansons sélectionnée pour la chorale est une mise en musique d'un poème de Robert Desnos, *La Rivière*, sur une symphonie de Rachmaninov. C'est une occasion d'observer un texte poétique mis en musique, l'occasion d'aborder une approche interdisciplinaire.

2.3. Interdisciplinarité en classe

L'interdisciplinarité est omniprésente dans ce projet pour développer la sensibilité : comme nous l'avons vu, un lien a été établi entre l'étude des œuvres littéraires de Don Quichotte et de l'oiseau de feu, et leurs mises en musique, ainsi que l'expression du ressenti et de la sensibilité qui nécessite un apprentissage en français. De nombreuses autres pistes sont également exploitables.

2.3.1. Les arts et l'émotion

Lors de la séquence sur l'expression des émotions, j'ai en outre réalisé une séance d'art visuels sur l'art et les émotions. Il s'agissait une fois de plus d'étudier les procédés techniques utilisés pour exprimer un ressenti, cette fois-ci en art visuel. Les émotions étaient représentées par des couleurs, des formes (*Le Cri* de Munch), des matériaux (*Le Solitaire* de Théo Mercier, une sculpture de monstre dégoulinant)... Les élèves ont ensuite eu comme consigne de représenter à leur tour une émotion, en utilisant un procédé de leur choix, et en s'inspirant des artistes vus précédemment. Puis, j'ai exposé quelques productions d'élèves pour les analyser de la même manière que les œuvres de début de séance : une élève, pour représenter la tristesse, joue sur la couleur en utilisant uniquement le noir et blanc... J'ai toutefois remarqué que les émotions représentées par les élèves étaient toujours les mêmes : joie et tristesse, malgré une longue énumération des différentes émotions effectuée en début de cours. Il faudrait donc poursuivre cette séance avec un dispositif qui permettrait de varier le choix des émotions.

2.3.2. L'histoire et la musique

En plus du travail sur les émotions, les élèves ont pu, au moment où ils étudiaient la Renaissance, découvrir en cours de musique un instrument d'époque : la vielle à roue. Elle a la particularité d'avoir des cordes qui sont frottées non pas par un archet mais par une roue qui s'active avec une manivelle, tandis que les notes sont jouées sur un clavier. C'est l'occasion de travailler en classe sur les familles d'instruments : on crée un affichage (voir Annexe 14) dans lequel les instruments sont classés progressivement. La vielle à roue est bien un instrument à corde, malgré son apparence équivoque, d'où l'intérêt d'un tel exercice : il permet de se pencher sur l'aspect technique d'un instrument de musique (comment le son est produit), qui a un impact direct sur le timbre (la couleur du son). Les élèves peuvent comprendre que deux instruments jouant la même note obtiennent un son complètement différent à cause de leurs morphologies différentes. Les élèves auront l'occasion de continuer à remplir le tableau de famille des instruments lors de la visite d'un quatuor de cuivres à l'école (cor, tuba, trompette, cor, trombone). Lors de cette intervention passionnante, les musiciens présentent leurs instruments, les accordent, les dévissent, les comparent...

Les élèves ont aussi appris en musique un chant de la fin de la Renaissance : *Belle qui tiens ma vie*, une pavane composée par Thoinot Arbeau. C'était l'occasion d'écouter en classe, avant un cours d'histoire, une version polyphonique chantée avec des instruments anciens, et de la comparer avec une version plus moderne. L'un adoptait les instruments d'époque et imitait l'accent et la prononciation de la Renaissance, l'autre au contraire proposait une interprétation nouvelle.

L'histoire est donc sans doute la discipline qui se rattache le plus facilement à la musique, toutefois, il peut être aussi intéressant de s'interroger sur l'aspect plus philosophique de celle-ci.

2.3.3. Philosophie et musique

Une autre perspective interdisciplinaire s'est ouverte lors d'un enseignement que j'ai suivi concernant le "débat philosophique". Au cours de cette recherche de la sensibilité, et de l'esprit critique, il m'a semblé intéressant d'introduire auprès des élèves les ébauches d'une réflexion philosophique sur la musique. Le sujet de ce débat est donc "Pourquoi fait-on de la musique ?". En interrogeant sur les fonctions de la musique, on aborde la réflexion sur la sensibilité. Cette séance de débat a clôturé la période 4, elle a donc été réalisée après le travail sur l'art et les émotions, et les "fonctions" de la musique. Je disposais, pour la mener, d'un bâton de parole, et d'un certain nombre de questions qui permettaient d'aiguiller la discussion.

A la question "pourquoi fait-on de la musique", la première réponse était une justification émotionnelle : "pour se sentir de bonne humeur". On a ensuite convenu qu'on pouvait toutefois écouter de la musique

triste, alors qu'on était triste, "mais que cela faisait du bien" : j'ai conclu que la musique permettait donc d'exprimer ses émotions, mais aussi de les extérioriser : de la même manière qu'on avait convenu, lors d'une séance de français, que de verbaliser ses émotions permettait parfois de mieux les gérer. Une élève a aussi indiqué qu'elle aimait écouter de la musique avec ses amies : on a pu en conclure qu'il y a une différence entre l'écoute pour soi, et l'écoute avec les autres, pour le groupe. Lorsque j'ai demandé quelles étaient les différences entre faire et écouter la musique, un élève explique qu'il est plus stressé lorsqu'il doit chanter, et donc ne peut pas profiter de la chanson, que quand il écoute. J'ai suggéré que c'était peut être la présence d'un public qui l'empêchait de profiter de l'expérience, et non l'expérience du chant en lui même. Lorsque j'ai demandé "est ce que quelqu'un ici n'aime pas la musique ?" aucun élève n'a répondu à l'affirmative, par contre, un élève a commenté qu'il n'aimait pas forcément la même musique que d'autres. J'ai ensuite voulu établir une réflexion sur le langage et la musique : "pensez vous qu'il y ait des choses qu'on puisse dire avec la musique et qu'on ne puisse pas dire avec les mots ?". La formulation était toutefois trop compliquée. Les élèves n'avaient évidemment pas l'habitude de comparer ces deux formes d'expression. Nous avons conclu avec un rappel sur les différentes fonctions que pouvait prendre la musique, avec Louis XIV et Bella Ciao. Il a été un peu difficile de clôturer le débat, car beaucoup d'élèves voulaient participer, et la discussion se trouvait parfois ralentie par des élèves. On pourrait penser au cours d'une prochaine séance à demander aux élèves de résumer en fin de débat les propos sont ressortis.

L'approche philosophique est une des nombreuses pistes offertes par l'interdisciplinarité. Il pourrait être intéressant d'élargir à d'autres disciplines, comme la technologie par exemple, et de construire une réflexion sur l'instrument comme objet technique.

On ne peut pas mesurer effectivement l'effet de l'interdisciplinarité dans le développement de la sensibilité, on peut néanmoins émettre l'hypothèse qu'elle a su influencer la qualité des productions d'écrit des grilles d'analyse musical. Un de ses atouts majeurs est de permettre de créer du lien entre les disciplines : c'est une "logique qui confère un sens et un but [aux savoirs]".³⁶

³⁶ Jean-Paul Resweber, « Les enjeux de l'interdisciplinarité », *Questions de communication* [En ligne], 19 | 2011, mis en ligne le 21 septembre 2015, consulté le 09 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/2661> ; DOI : 10.4000/questionsdecommunication.2661

Conclusion

L'éducation à la sensibilité est un projet à la fois très riche et très complexe, qui peut prendre des formes multiples : l'interdisciplinarité, l'analyse musicale, la production vocale...

Le travail avec la grille d'analyse musicale a permis de développer les connaissances théoriques des élèves. Parallèlement, on peut observer des progrès dans l'expression du ressenti, on peut donc supposer que ce travail a effectivement permis de développer la sensibilité des élèves. Il va être poursuivi, en vue également de tirer des bénéfices de la production écrite sur les émotions. Il pourra également se prolonger avec l'étude de textes poétiques, toujours dans la perspective de l'expression de la sensibilité.

Le travail de production vocale a été très gratifiant, et peut permettre à l'avenir de continuer une réflexion sur le codage de la musique en vue d'une interprétation sensible.

Les pistes interdisciplinaires, enfin, sont multiples, et pourront être élargies et prolongées pendant tout le reste de l'année.

Bibliographie

Programmes :

- BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015, Annexe 1 Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)
- Les enseignements et l'éducation artistiques une éducation de la sensibilité par la sensibilité eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Mars 2016

Ouvrages papier :

- Proust, M. (1923) *À la recherche du temps perdu, La Prisonnière* Paris, France : Folio classique
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964) *Les héritiers : Les étudiants et la culture* Paris, France : Le sens commun
- Agosti-Gherban, C. (2000) *L'éveil musical, une pédagogie évolutive* L'Harmattan
- Joubert, C-H. (1996) *Enseigner la musique* Van de Velde
- Renard, J.(1915) *Journal 1887-1910* Bibliothèque de la Pléiade
- Schopenhauer, A. *Le Monde comme volonté et comme représentation*, livre III, § 52, PUF, p. 335.
- Bergson H., *Les Deux Sources de la morale et de la religion*, in *Œuvres, op. cit.*, chap. I, p. 1008

Ouvrages en ligne :

- MORIÉ Sabine in « Particularité de la voix de l'enfant » in Arts et Culture 31 [En ligne] https://edu1d.ac-toulouse.fr/politique-educative-31/arts-et-cultures/files/Particularites_physiologiques_de_la_voix_de_1-1.doc (Page consultée le 20 février 2018)
- Mauger, G. in « Capital culturel et reproduction scolaire » in Revue sciences humaines [en ligne] https://www.scienceshumaines.com/capital-culturel-et-reproduction-scolaire_fr_12504.html (Page consultée le 3 janvier 2019)
- Petitjean, N. in “La musique favorise le développement du cerveau de l'enfant” in Le cerveau du nourrisson de l'enfant [En ligne], <http://cervenad.blogspot.fr/2016/02/la-musique-favorise-le-developpement-du.html> (Page consultée le 19 février 2018)
- Philonenko, M. (2007). Musique et langage. *Revue de métaphysique et de morale*, 54(2), 205-219. doi:10.3917/rmm.072.0205.
- “Sensibilité” in *Larousse en ligne* [en ligne] <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sensibilite/72107> (consultée le 13 février 2019)
- Gilles Boudinet. Les enjeux de l'éducation musicale au XXIe siècle. *Conférence d'ouverture des Journées Francophones de Recherche en Education Musicale : « L'éducation musicale au XXIe siècle : quelles recherches, quelles formations ? »*, May 2009, Ottawa, Canada. <hal-01090749>
- Perez D. L'intelligence sensible en arts plastiques (26/02/2018) [en ligne] <https://perezartsplastiques.com/2018/02/26/lintelligence-sensible-en-arts-plastiques/>
- Goulet A., (Octobre 2015) “Apprendre à l'enfant à gérer ses émotions” [en ligne] https://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/comportement/fiche.aspx?doc=ik-naitre-grandir-enfant-apprendre-maitrise-r-emotion (consultée le 5 décembre 2018)
- Riutort, P. (2013). La stratification sociale: La société et ses divisions. Dans : , P. Riutort, *Premières leçons de sociologie*(pp. 89-100). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Boulez P. in « Festival d'Automne 1980 » in Festival d'automne à Paris [En ligne] https://www.festival-automne.com/edition-1980/igor-stravinsky-pierre-boulez-cycle-stravinsky_514
- Jean-Paul Resweber, « Les enjeux de l'interdisciplinarité », *Questions de communication* [En ligne], 19 | 2011, mis en ligne le 21 septembre 2015, consulté le 09 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/2661> ; DOI : 10.4000/questionsdecommunication.2661

Annexe n°1 : Exemple d'analyse d'Emmenez-moi d'Aznavour

Emmenez-moi

J'écoute une chanson de l'artiste charle Aznavour il est très il a écrit plus de 1000 chansons.

Je trouve que cette chanson est sublime très belle et l'air n'en parlon pas il raconte sa vie mais en chanson.

Annexe n°2 : Exemple d'analyse de Thriller de Michael Jackson

Thriller

J'écoute: synthétiseur, batterie, guitare, basse, voix, flûte, trompettes, saxophone, effets spéciaux

Je trouve: que la musique a du suspence et que même si je ne comprend pas tout cette musique est belle.

bin!

suspens

Annexe n°3 : Exemple d'analyse de L'Oiseau de feu : la danse de l'oiseau

J'entends de la flûte et parfois du piano.

Je préfère Pierre et le loup car c'est très rapide et

à un moment on entend Pierre venir et j'aime sa Musique.

Annexe n°4 : Exemple d'analyse du jeu de princesses

L'oiseau de feu : Le jeu des princesses

J'entends : une musique aigüe, rapide, avec un orchestre et de la flûte et du violon.

Je trouve que la musique va très vite et il y a des instruments + joueur c'est joli surtout le moment de la plus belle princesse; il est plus doux.

Annexe n°5 : Exemple d'analyse de la danse infernale

J'entends : un rythme rapide, un tempo rapide,
un orchestre symphonique, une nuance forte.

Je trouve que c'est sympa, mais ça doit être dur à jouer.

Et puis ça fait un peu penser à quelle quin de bris
force qui arrive!

Annexe n°6 : Exemple de grille d'analyse musicale pour la première séance de Don Quichotte

Grille d'analyse musicale

Titre de l'oeuvre	<i>Don quichotte</i>
Compositeur	<i>de Strauss</i>
Mouvement musical	
Le ...tempo... : la vitesse du son (rapide, modéré ou lent)	<i>vif</i>
La ...nuance... : la force du son (<i>piano</i> , <i>mezzo piano</i> , <i>forte</i>)	<i>mezzo-piano</i>
L'...instrumentation... les instruments présents (voix d'homme ou femme, corde, vent, percussion, orchestre sympahonique...)	<i>violoncelle, alto orchestre symphonique</i>
Mon ressenti (à quoi ce morceau me fait-il penser, quelles émotions je ressens lorsque je l'écoute, est-ce que j'aime ou est-ce que je n'aime pas...) : <i>J'aurais aimé quand il avait de la tristesse.</i>	

Annexe n°7 : Exemple de grille d'analyse pour la deuxième séance de Don Quichotte : la chevauchée dans les airs

Grille d'analyse musicale

Titre de l'œuvre	Don quichotte
Compositeur	Thomas
Mouvement musical	
Le ...tempo..... : la vitesse du son (rapide, modéré, ou lent)	plus vite rapide
La ...dynamique..... : la force du son (piano, mezzo piano, forte)	forte
La ...hauteur... du son (grave, moyen, aigu)	aigu
L'ensemble instrumental les instruments présents (voix d'homme ou femme, corde, vent, percussion, orchestre symphonique...)	violon, flûte et piano et orchestre symphonique

Mon ressenti (à quoi ce morceau me fait-il penser, quelles émotions je ressens lorsque je l'écoute, est ce que j'aime ou pas...) :

Je... que... je... ressent... ce... quelle... qui... un... que... me...
 combat... ^{ce que j'aime} c'est la maladresse
 et... sa... me... fait... penser... à... une... air... mais... je...
 sans... pas... la... quelle...

Annexe n°8 : Exemple de grille d'analyse pour la troisième séance de Don Quichotte : le duel de chevaliers

Grille d'analyse musicale

Titre de l'œuvre	Don Quichotte
Compositeur	Stravinsky
Mouvement musical	
Le <u>tempo</u> : la vitesse du son (rapide, modéré, ou lent)	vite puis lent
La <u>nuance</u> : la force du son (piano, mezzo piano, forte)	forte
La <u>hauteur</u> ... du son (grave, moyen, aigu)	aigu, puis variable
L' <u>instrumentation</u> : les instruments présents (voix d'homme ou femme, corde, vent, percussion, orchestre symphonique...)	orchestre symphonique

Mon ressenti (à quoi ce morceau me fait-il penser, quelles émotions je ressens lorsque je l'écoute, est ce que j'aime ou pas...) :

J'aime bien parce que c'est énergique et un peu tragique à un moment.

Annexe n°9 : Exemple de grille de comparaison pour la séance Bella Ciao

Grille de comparaison d'œuvres

	Extrait 1 : Bella Ciao... original	Extrait 2 : Bella Ciao... version moderne
Date de parution	années 40	2017
Compositeur	anonyme	Stefano Gims
Le tempo : le vitesse du son	moyen	un peu rapide
La mélodie : la force du son	moyen	moyen
Les instruments présents	voix à l'unisson hommes	voix individuelle homme et femme
L'enjeu (pourquoi cette musique a-t-elle été faite ?)	Politique	Divertissement

Au des : mon ressenti pour les deux extraits (à quoi es-morécuse me font penser, quelles émotions je ressens lorsque je le écoute, est-ce que j'aime ou pas...)

Annexe n°10 : Exemple de premier jet de production d'écrit sur les émotions

Thank u, next de Ariana Grande
Elle est magnifique, la mélodie est douce
Je l'adore. Il n'y a rien de mieux
au monde pour moi bien sûr. À chaque
fois que je l'écoute j'ai envi de hurler
de joie. La voix de Ariane Grande
est claire. Au début le tempo est
un peu lent et peut après ça va
plus vite. Si j'étais sur une île
déserte se serait Thank u, next. Et
je l'est choisi parce - que c'est la
chanson d'une de mes première
causégraphie, et je l'aime beaucoup.

Boîte à outil pour la rédaction : exprimer une sensation

Les verbes

Entendre, écouter, distinguer, ouïr, charmer, grésiller, gronder, hurler, murmurer, percevoir, émettre, produire, soutenir, renvoyer. Un son croit, grandit, diminue, meurt. Un son peut teinter, Sonner, retentir, raisonner, se répercuter... Le bruit s'apaise, s'élève.
 - Un bruit agréable : bercer, caresser, charmer, réjouir...
 - Un bruit désagréable peut : agresser, déchirer les tympans...

2. Les adjectifs

Un son peut-être clair, grave, aiguë, mate, sourd, doux, fort, faible, mourant, éclatant, perçant, strident, argentin, cristallin, cuivré, métallique, puissant, prolongée, atténuer, assourdie, sonore, vibrant, assourdissant, moelleux, léger, agréable, harmonieux, criard, discordant, aigrelet, nasillard, délié, fin, flûté, caverneux, creux, des sons sont nettes, bref, sec, saccadé...
 Pour parler de la voix humaine: son étranglé, étouffé, tremblant, chevrotant, gras, nasillard, clair, pur (son de la voix)

Expression d'un jugement	Expression des émotions et ressenti	
beau / laid	agréable / désagréable	sautillant
bon / mauvais	insupportable	réjouissant
joli / moche	intéressant	exaltant
formidable	assourdissant	enivrant
parfait	apaisant / fatigant	planant
magnifique	énervant	délassant
classique	pénible	festif
excellent	inaudible	solennel
exceptionnel	insipide	funèbre
sublime	perçant	lugubre
dégueulasse	important	poétique
	caractéristique	passionnel
	original	sensuel

Consigne	OUI	NON
J'ai soigné mon écriture.		
J'ai relu mon texte en faisant attention à l'orthographe et à la grammaire.		
J'ai utilisé un verbe de la liste.		
J'ai utilisé deux adjectifs de la liste.		
J'ai commencé par décrire ma musique préférée avec le vocabulaire de la grille musicale.		
J'ai expliqué mon ressenti, ce que à quoi le morceau me faisait penser.		

Annexe n°12 : Plan des séquences de *L'Oiseau de feu* et de *Don Quichotte*

Plan de la séquence sur l'oiseau de feu d'Igor Stravinsky

Titre de la séance	Objectifs
Séance 1 : La danse de l'oiseau	<ul style="list-style-type: none">• comparer et écouter : comparer plusieurs éléments• identifier et nommer des ressemblances et différences dans deux extraits musicaux selon un angle préalablement identifié• Découvrir des œuvres du patrimoine (Prokofiev et Saint-Saëns) et un instrument : la flûte
Séance 2 : La ronde des princesses	<ul style="list-style-type: none">• distinguer différents modes de jeu• identifier les procédés musicaux pour mettre en musique des personnages de conte
Séance 3 : La danse infernale	<ul style="list-style-type: none">• distinguer les points communs entre deux oeuvres du même compositeur• Distinguer les points communs entre une œuvre et une œuvre influencée par celle ci

Plan de la séquence sur Don Quichotte de Richard Strauss

Titre de la séance	Objectifs
Séance 1 : Thème de Don Quichotte	<ul style="list-style-type: none">• construire une grille d'écoute• découvrir un instrument : le violoncelle
Séance 2 : Variation VII (la chevauchée dans les airs)	<ul style="list-style-type: none">• découvrir des procédés musicaux pour raconter une action• élaborer un système de codage pour la musique
Séance 3: Variation X (Duel contre le chevalier)	<ul style="list-style-type: none">• découvrir comment des procédés musicaux raconte une action épique• élaborer un système de codage pour la musique

Plan de la séquence sur les émotions

Titre de la séance	Objectifs
Séance de découverte : les émotions	<ul style="list-style-type: none">• découvrir le vocabulaire des émotions• établir une définition de l'émotion
Séance de premier jet	<ul style="list-style-type: none">• écrire un texte court à partir d'une consigne et de critères donnés• auto-évaluer son travail
Séance de deuxième jet	<ul style="list-style-type: none">• réécrire un texte en l'améliorant

Annexe n°13 : Feuille d'activité (exprimer ses émotions)

LEXIQUE DES ÉMOTIONS ET DES SENTIMENTS			
Émotion/ Sentiment	Vocabulaire	Expressions images	Manifestations physiques
Joi	Se réjouir - Sourire Rire - Gaïeté	Être aux anges Nager dans le bonheur Être sur un nuage	Sourire Rire Bien être
Surprise	Être abasourdi Stupéfaction Étonnement	Rendre bouche bée ou sans voix Tomber des nues	Écarquiller les yeux Sursauter Ouvrir la bouche
Peur	Être paniqué - Craindre Frayeur - Terreur - Effroi	Trembler comme une feuille En avoir la chair de poule	Cœur qui bat Sueurs froides Pâleur
Colère	S'énervier - Être furieux Être agressif - Irritation	Bouillir de rage Entrer dans une colère noire	Taper du pied Sourcils froncés Rougeur
Tristesse	Avoir de la peine ou du chagrin Être morose	Avoir la gorge nouée Broyer du noir	Pleurer Baiser la tête
Honte	Gêne Embarras	Être mort de honte Être rouge de honte	Baiser la tête Rougeur

Comprendre les sentiments

Avec votre voisin, triez dans le tableau ces différents sentiments et trouvez-en d'autres :
jalousie - méfiance - joie - haine - peur - satisfaction - amour
admiration - colère - gaïeté - angoisse - tendresse - souffrance
calme - confiance - fragilité.

Attention : vous pouvez ne pas être d'accord entre vous. Dans ce cas, donnez vos raisons, pour choisir ensemble la colonne qui vous semble finalement la mieux adaptée.

Sentiments positifs qui rendent plutôt heureux	Sentiments négatifs qui rendent plutôt malheureux	Sentiments qui peuvent rendre heureux ou malheureux

Source : https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/developper_esprit_critique/max_et_lili_exprimer_ses_emotions.pdf

Plus ou moins joyeux !

Classez ces adjectifs du moins fort au plus fort.

content	paisible	réjoui	joyeux	satisfait	comblé	surexcité
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1					

Plus ou moins en colère !

Classez ces adjectifs du moins fort au plus fort.

furieux	irrité	exaspéré	haineux	tendu	agacé	mécontent	hors de soi
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
				1			

Portrait chinois

Avec votre voisin, remplissez le tableau suivant.

Peur moi, si...	... était une COULEUR, elle serait...	... était un ANIMAL, elle serait...	... était une ACTION, elle serait...	... était une CHANSON, elle serait...	... était une EXPRESSION, elle serait...
La colère...					
La joie...					
La peur...					
La tristesse...					
La honte...					
La surprise...					

Place au débat philo !

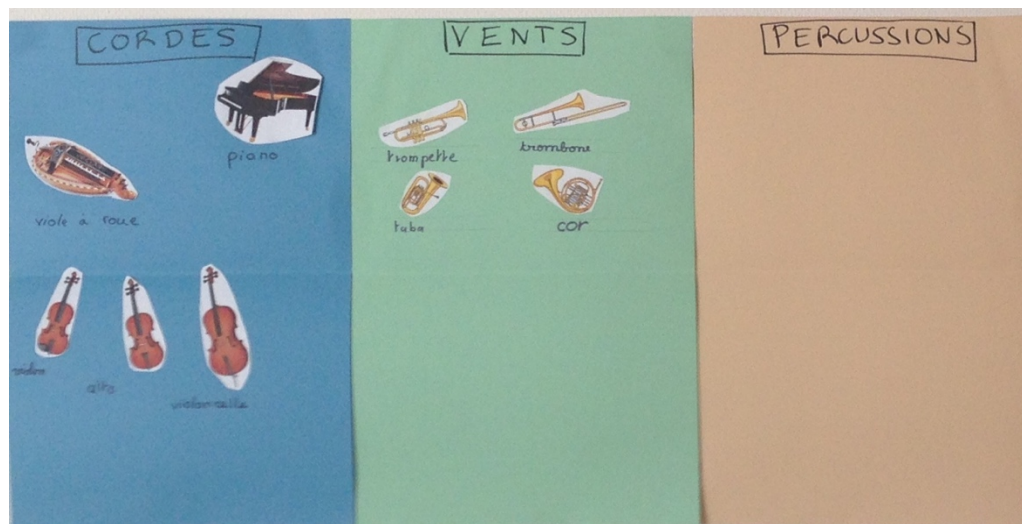
A votre avis, pourquoi l'expression de nos sentiments nous rend-elle plus libres ?

RETENIR

Complétez le texte avec les mots suivants :
sentiment - identifier - rougissement - émotion
œuvres - sourire - partager - pleurs.

Une est un trouble qui dure peu de temps, tandis qu'un
s'installe dans le cœur et la tête. Le corps révèle nos émotions : les pour
la tristesse, le pour la joie, le pour la honte, etc. Il est
nécessaire d'apprendre à ses sentiments pour pouvoir les comprendre
et les avec les autres. Les artistes exploitent souvent les émotions
et les sentiments humains dans leurs

Annexe n°14 : Affichage représentant les familles d'instruments



Dans ce mémoire, nous tenterons de mettre en place différents dispositifs dans le but de développer la sensibilité de l'élève à l'école primaire. Nous exposerons leur mise en place en classe à travers la construction de l'analyse musicale, l'interdisciplinarité et un projet de production vocale. Puis, nous proposerons une analyse des résultats observés, et des ouvertures possibles.

In this dissertation, we try various mechanisms aiming at developing primary school pupils' sensitivity. We will present how they were implemented in the classroom through the construction of musical analysis, interdisciplinarity and a vocal production project. We will then propose an analysis of the results and few possible openings.