

**MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA FORMATION »**

Mention	Parcours
Premier degré	M2A

Domaine de recherche Culture humaniste

Centre Toulouse

MEMOIRE

La co-construction du savoir sur l'oeuvre musicale
par les élèves en CM1

Noëlle GILGER

Directeur de mémoire	Co-directeur de mémoire
Frédéric MAIZIÈRES, MCF ESPE Toulouse - Midi Pyrénées	

Membres du jury de soutenance :

- Frédéric MAIZIÈRES, MCF ESPE Toulouse - Midi Pyrénées
- Christiane BOYER, PRAG ESPE Toulouse - Midi Pyrénées

Soutenu le
25/05/16

Noëlle GILGER
INE : OG411202UR3

ESPE TOULOUSE – MIDI PYRENEES

UNIVERSITE TOULOUSE JEAN JAURES

**MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE
L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION »**

Mention 1er degré

Parcours M2A

Mémoire de recherche

Domaine : Culture humaniste – Musique

La co-construction du savoir sur l'œuvre musicale par les élèves en CMI

Directeur de mémoire :

Frédéric MAIZIÈRES, MCF ESPE Toulouse – Midi Pyrénées

Membres du jury de soutenance:

Frédéric MAIZIÈRES, MCF ESPE Toulouse-Midi Pyrénées

Christiane BOYER, ESPE Toulouse – Midi Pyrénées

soutenance le 25/05/2016

Année universitaire 2015 – 2016

Sommaire

I. INTRODUCTION	3
II. CADRE THÉORIQUE	7
1. Du triangle pédagogique au tétraèdre pédagogique	7
2. Les dimensions de l'interprétation d'une œuvre écoutée	9
III. RECUEIL DE DONNÉES	10
1. Protocole.....	10
2. Déroulement de la séance	13
a) Dispositif	13
b) Déroulé prévu	15
c) Traitement des données	16
d) Les anticipations de l'enseignante	17
IV. ANALYSE DE LA SÉANCE	18
1. Déroulé effectif vs déroulé prévu	18
2. La place de l'enseignant dans la relation pédagogique	22
3. Les échanges entre élèves	26
a) Premier obstacle, la difficulté à entrer dans une démarche de confrontation d'idées et d'argumentation	27
b) Second obstacle, la difficulté à traduire des pensées sur l'œuvre par des mots précis et univoques	31
4. Productions des élèves vs attentes de l'enseignante	36
a) Des réponses sous forme d'adjectifs	36
b) Des réponses ayant trait au caractère dominant de l'œuvre musicale	39
c) Des termes connotés négativement	40
5. Des savoirs construits par les élèves	41
a) Des savoirs en termes de compétences langagières	42
b) Des savoirs sur l'œuvre musicale ?	42
c) Des savoir-faire en terme de sensibilité	43
d) Des savoirs en éducation musicale... à venir	43
CONCLUSION	47
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	49
RÉFÉRENCE DISCOGRAPHIQUE	51
ANNEXES	52

Introduction

L'enseignement dans le premier degré se caractérise par la polyvalence : français, mathématiques, sciences, géographie, histoire, langue vivante étrangère, éducation au numérique, éducation civique, éducation physique... mais aussi éducation artistique sont autant de domaines auxquels le professeur des écoles doit confronter ses élèves. Telles sont en tout cas les attentes que l'institution émet à leur égard, les programmes et le socle commun en témoignent¹. Mais si chacun s'accorde à dire qu'on ne peut être expert dans toutes les disciplines, qui contesterait la nécessité de maîtriser son sujet pour l'enseigner ? Or, si les professeurs des écoles ont forcément reçu pendant leur parcours de formation un enseignement scolaire, disciplinaire, théorique et pratique, pour les premières disciplines, ils n'ont bien souvent qu'une pratique de loisirs en matière artistique. En termes de formation professionnelle initiale ou continue, les horaires alloués à l'éducation musicale semblent également très insuffisants pour que les enseignants dépassent un sentiment d'incompétence en la matière². Des recherches exploratoires évoquent d'ailleurs le problème en ces termes : « *L'éducation musicale reste hautement problématique pour nombre d'enseignants en primaire.* »³ Paradoxe qui ajoute encore à leurs difficultés, c'est en matière artistique que les programmes sont les moins étayés et précis quant aux objets d'apprentissage à cibler. Si les programmes mentionnent la pratique des arts plastiques et visuels et de l'éducation musicale, auxquelles s'ajoute l'histoire des arts (commune aux six domaines artistiques⁴), s'ils précisent pour l'éducation musicale deux activités cibles – la pratique du chant choral et de l'écoute – en revanche ils ne mentionnent pas explicitement ce que les élèves doivent retirer d'une telle écoute. Le socle de 2005 énonce ainsi :

La culture humaniste enrichit la perception du réel (...), invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques. Elle se fonde sur l'analyse et

¹ Voir les objectifs d'acquisition de la scolarité obligatoire : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Socle commun de connaissances et de compétences*. Loi du 23 avril 2005, décret du 11 juillet 2006 et *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, décret n°2015-372 du 31 mars 2015.

² JUPPÉ-LEBLOND, C. et al. *L'éducation aux Arts et à la Culture. Rapport présenté à Monsieur le Ministre délégué à l'enseignement scolaire et à Monsieur le Ministre de la Culture et de la Communication*. Janvier 2003. p.19.

³ JAHIER, Sylvie. *L'éducation musicale à l'école primaire française pratiques et représentations*. In JOLIAT, François. *La formation des enseignants en musique – état de la recherche et vision des formateurs*. Paris, L'Harmattan. 2011. p. 128.

⁴ Six domaines artistiques définis dans le cadre du Parcours d'Enseignement Artistique et Culturel : arts du spectacle vivant, arts visuels, arts du son, arts de l'espace, arts appliqués (ou arts du quotidien), arts du langage.

*l'interprétation des textes et des oeuvres d'époques ou de genres différents. (...) Elle se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle*⁵.

Dans un contexte de classe de niveau primaire, cet objectif paraît aussi vaste qu'ambitieux. Même en cycle 3, contruire une opinion, prendre conscience de ses propres sentiments et émotions, sont des apprentissages que la majorité des élèves ne maîtrise pas encore. L'analyse et l'interprétation sont également à un stade balbutiant. Autre exemple, dans l'encart du Bulletin Officiel de 2008 consacré à l'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts⁶, les acquis attendus en fin de cycle restent généraux :

Des capacités à :

- *observer, écouter des œuvres d'art ;*
- *identifier leurs caractéristiques fondamentales ;*
- *les situer dans le temps et l'espace (...)*
- *(...)*
- *participer à des débats portant sur les arts et la culture.*

Des attitudes impliquant :

- *sensibilité et créativité artistique ;*
- *curiosité et ouverture d'esprit ;*
- *concentration et motivation ;*
- *esprit critique.*

Ces objectifs sont à peine plus précis dans le paragraphe consacré au cycle 3 :

(...) développer chez [l'élève] l'aptitude à voir et à regarder, à entendre et à écouter, observer, décrire et comprendre (...)

Et encore, au titre des acquis attendus :

L'élève est capable :

- *de mobiliser ses connaissances pour parler de façon sensible d'œuvres d'art ;*
- *d'utiliser des critères simples pour aborder ces œuvres, avec l'aide des enseignants ;*
- *(...)*
- *d'échanger des impressions dans un esprit de dialogue.*

Fait notable, les nouveaux programmes de 2015 entrant en vigueur à la rentrée 2016 s'efforcent d'être plus concrets en termes d'objectifs. Le programme d'enseignements artistiques pour le cycle 2⁷ énonce ainsi :

« La sensibilité et l'expression artistiques sont les moyens et les finalités des enseignements artistiques. (...) L'ensemble des activités nourrit la sensibilité et les capacités expressives de chacun. (...) [Les enseignements artistiques] développent une écoute, un regard curieux et informés sur l'art, dans sa diversité. Ils contribuent ainsi à la construction de la personnalité et la formation du citoyen, développant l'intelligence sensible (...). »

⁵ *Socle commun de connaissances et de compétences. op. cit. p.17.*

⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts - école, collège, lycée.* Encart – Bulletin officiel n°32 du 28 août 2008. p.5.

⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes pour les cycles 2, 3, 4.* Arrêté du 9-11-2015, Bulletin Officiel spécial n°11, 26 nov. 2015. p.35.

Puis dans la section consacrée au cycle 3, ces objectifs sont repris dans une démarche de consolidation, par le biais d'activités semblables à celles proposées au cycle 2, mais avec des attentes plus fortes. Ainsi, on peut y lire :

Par le travail de la perception, celui de l'écoute de la musique, les élèves développent leurs capacités à percevoir des caractéristiques plus fines et des organisations plus complexes de la musique ; ils apprennent à identifier des relations, des ressemblances et des différences entre plusieurs œuvres; ils acquièrent des repères structurant sa culture artistique et apprend à s'y référer; ils découvrent peu à peu que le goût est une notion relative et, dépassant progressivement leur seule immédiate émotion, développe leur esprit critique en exprimant des avis personnels.⁸

Ces programmes détaillent également les compétences à travailler, les attendus de fin de cycle et proposent des situations de travail. Ainsi, pour ce qui concerne l'écoute musicale, entre autres :

Compétences travaillées⁹ :

- *Décrire et comparer des éléments sonores issus de contextes musicaux différents.*
- *Argumenter un jugement sur une musique.*
- *Écouter et respecter le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité.*

Attendus de fin du cycle 3¹⁰ :

- *Développer sa sensibilité, son esprit critique et s'enrichir de la diversité des goûts personnels et des esthétiques.*
Situation : Exprimer ses goûts au-delà de son ressenti immédiat.
- *Écouter et respecter le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité.*
- *Argumenter un jugement sur une musique tout en respectant celui des autres.*

Pour un proche avenir, la place de l'écoute musicale à l'école élémentaire est donc réaffirmée, et ses objectifs en termes de compréhension des langages artistiques mais aussi de développement de la sensibilité artistique des élèves, explicités. Pour autant, on peut souligner l'exception que représentent encore pour quelques mois l'éducation musicale et les arts visuels, seuls domaines pour lesquels le ministère n'a pas publié de progression pour les cycles 2 et 3¹¹ à la suite des programmes de 2008. Par contre, une liste d'œuvres de référence est disponible, mais elle n'est pas contraignante, le choix restant à la discrétion de l'enseignant. Ainsi l'enseignant du premier degré se retrouve-t-il relativement

⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes pour les cycles 2, 3, 4.* Arrêté du 9-11-2015, Bulletin Officiel spécial n°11, 26 nov. 2015. p.143.

⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes pour les cycles 2, 3, 4.* op. cit. p.144.

¹⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes pour les cycles 2, 3, 4.* op. cit. p.145-147.

¹¹ Constat souligné par Pascal KAELBEN dans *Éducation musicale à l'école primaire aujourd'hui : pratiques et formation des professeurs des écoles. Éduquer / Former.* 2012, 1, n°43, p.127.

démuni¹² pour construire son enseignement artistique, notamment musical. D'autant que les ressources pédagogiques disponibles ne sont pas nombreuses¹³.

Cette situation a plusieurs conséquences :

- Le volume horaire consacré effectivement à un enseignement d'écoute musicale reste faible en élémentaire : si les données quantitatives précises manquent, au sein de l'enseignement artistique, l'enseignement de l'écoute musicale en particulier est jugé dans la pratique inférieur au volume préconisé par les directives officielles¹⁴.
- Les écoutes se cristallisent autour de quelques références, choisies pour leur popularité, l'expérience personnelle que l'enseignant en a, leur lien avec le monde de l'enfance, leur argument sous-jacent, les ressources d'exploitation disponibles : la diversité et la richesse intrinsèque des œuvres ne rentrent que faiblement en ligne de compte dans le choix opéré par les enseignants¹⁵.

L'accessibilité sensible de l'œuvre pour les élèves n'est d'ailleurs pas un critère de choix mentionné par les enseignants. À l'issue de 18 entretiens semi-directifs, Sylvie Jahier souligne cet état de fait :

*Nous avons été frappée par l'absence de termes qui semblent pourtant incontournables dès que l'on traite d'éducation artistique (...). Par exemple, les enseignants évoquent très peu le développement de la sensibilité (...). Ils ne parlent guère d'émotion (...).*¹⁶

En conséquence, les séances d'écoute musicale seront d'autant plus orientées par l'enseignant, médiateur dans ce cadre d'une approche toute personnelle de l'œuvre. Pour s'en dédouaner, l'enseignant s'efforce – dans les limites de ses compétences personnelles – d'objectiver le contenu de sa séance en appuyant l'analyse sur des éléments tels que les composantes instrumentales ou les caractéristiques musicales, en comptant par là établir de manière univoque l'intention du compositeur ou positionner l'œuvre en jalon décisif d'une chronologie d'histoire de l'art linéaire. Nous émettons ainsi comme hypothèse de travail que c'est le manque de maîtrise des savoirs musicaux qui conduit les enseignants à guider l'écoute des élèves vers des éléments qu'ils repèrent eux-mêmes.

¹² cf. *L'éducation aux Arts et à la Culture. Rapport présenté à Monsieur le Ministre délégué à l'enseignement scolaire et à Monsieur le Ministre de la Culture et de la Communication. op. cit. p.19.*

¹³ cf. INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire. Rapport n° 2007 – 047. Mai 2007. p. 47.*

¹⁴ cf. *Rapport 2007 – 047. op. cit. p.46.*

¹⁵ cf. MAIZIÈRES, Frédéric. L'écoute musicale à l'école primaire : les œuvres que les enseignants déclarent enseigner. *Revue des sciences de l'éducation. Vol. 40-3. 2014. p.537-556.*

¹⁶ JAHIER, Sylvie. *op.cit. p.135.*

Et s'ils ne s'en jugent pas capables, l'écoute musicale sera exclue de leur enseignement ou se limitera à un fond sonore¹⁷. Le constat est donc double :

1. la sensibilité de l'élève est maintenue à l'écart des activités d'écoute musicale qui lui sont proposées en élémentaire ;
2. l'écoute musicale étant perçue comme devant être objective, théorique et factuelle, elle ne peut être mise en œuvre que par des enseignants formés à cette analyse.

Notre postulat est dès lors le suivant : développer une capacité d'émotion sensible chez l'élève, objectif explicite des instructions officielles bientôt en vigueur, ne requiert pas de la part de l'enseignant une connaissance approfondie de l'œuvre, mais au contraire la possibilité pour les élèves de percevoir l'œuvre de manière la plus libre possible, la moins guidée possible, c'est-à-dire sans être influencés par les indications de leur enseignant.

I. Cadre théorique

Notre étude porte sur une situation didactique précise et originale, où l'on s'efforcera de réduire l'impact de l'enseignant dans la construction du savoir. Comme nous allons le voir, cette approche est inspirée du triangle pédagogique développé par Jean Houssaye [1993], enrichi en tétraèdre pédagogique par Richard Faerber [2003].

Par ailleurs, nous mobiliserons également les composantes de l'interprétation telles que développées par Umberto Eco [1992], reprises par France Verreault et Michelle Pelletier [1998] dans leur proposition de démarche pour l'analyse d'œuvres en arts visuels.

1. Du triangle pédagogique au tétraèdre pédagogique

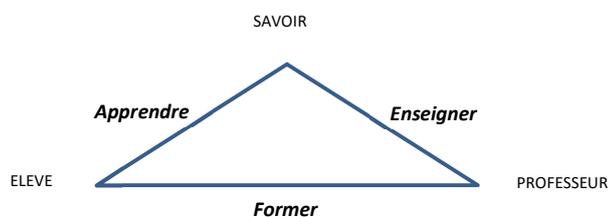
Pour Jean Houssaye¹⁸, la situation pédagogique peut être décrite comme une relation tri-partite entre le professeur, l'élève et le savoir. Dans tous les cas, seuls deux éléments parmi ces trois se constituent en sujet de la relation. Le troisième est dès lors contraint de « faire le mort » ou bien de « faire le fou ». S'il « fait le mort », les deux autres éléments lui assignent son rôle dans la relation pédagogique, en restant maîtres de son déroulé. S'il « fait le fou », il récuse la place du mort qu'on lui assigne, et en cela rejette

¹⁷ MAIZIÈRES, Frédéric. Éducation musicale à l'école primaire : quels savoirs enseignés ? *Éduquer / Former*. 2012, 1, n°43, p. 13-33.

¹⁸ HOUSSAYE, Jean. Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In *Le triangle pédagogique – Les différentes facettes de la pédagogie*. Paris : ESF éditeurs, 2015, chapitre 1, p.9-20. Édition de référence : 1993, épuisée.

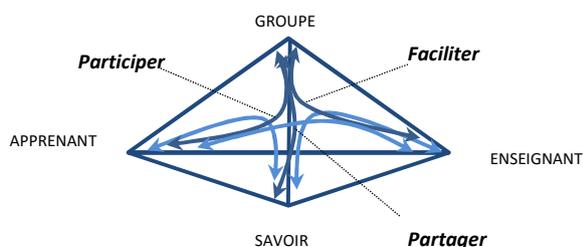
toute relation contrôlable avec les autres éléments. La relation qui unit les deux éléments sujets est alors le processus de base de cette situation pédagogique. Il y a donc trois processus possibles, donc trois grands types de pédagogie :

- le processus « enseigner » qui unit le professeur et le savoir, où l'élève « fait le mort », il subit la relation, ou bien il « fait le fou » en quittant la relation. C'est le cas de la pédagogie par cours magistral, même sous sa forme nuancée de « cours vivant » ;
- le processus « former » qui unit le professeur et l'élève, où le savoir est cantonné dans le rôle du mort. C'est le cas des pédagogies libertaire et institutionnelle ;
- le processus « apprendre » qui unit l'élève et le savoir, où l'enseignant se donne la place du mort. C'est le cas des pédagogies Freinet et par objectif.



Dans ce cadre d'analyse, Richard Faerber¹⁹ introduit dans sa proposition un quatrième élément pour son analyse des relations pédagogiques à distance : le groupe d'élèves. Il obtient donc un tétraèdre de quatre pôles et six processus, dont le centre est occupé par l'environnement virtuel. Les six processus sont les trois mentionnés par Houssaye, auxquels il ajoute :

- le processus « participer » qui unit l'apprenant au groupe ;
- le processus « faciliter » qui unit le professeur au groupe ;
- le processus « partager » qui unit le groupe au savoir.



¹⁹ FAERBER, Richard. Groupements, processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnement virtuel d'apprentissage. Desmoulins, C. et al. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003*, Apr. 2003, Strasbourg, France. ATIEF. INRP. p. 199-210.

Nous nous placerons dans le cadre de ce tétraèdre pour notre analyse. En privilégiant la relation entre l'élève et le groupe, pour voir quel savoir peut jaillir de ces échanges, le but du protocole est d'attribuer volontairement à l'enseignant la place du mort.

2. *Les dimensions de l'interprétation d'une œuvre écoutée*

Dans le protocole proposé ici, le travail attendu des élèves consiste à déterminer trois termes représentatifs de l'œuvre écoutée. Derrière cette notion de représentativité, la démarche de l'élève sera de chercher à établir « ce que le compositeur a voulu dire ou exprimer par cette œuvre ». En cela, ses efforts consistent à interpréter au travers de l'écoute uniquement quelle était l'intention de l'auteur. Cet aspect nous amène à mobiliser les concepts d'Umberto Eco en termes d'interprétation.

Dans *Les Limites de l'interprétation*, U. Eco²⁰ discute de nombreux aspects sémiotiques de l'interprétation. À partir de divers textes de tous horizons, il distingue trois intentions différentes : *l'intentio operis* propre à l'œuvre-même, *l'intentio lectoris* liée à son récepteur et *l'intentio auctoris* issue de son auteur. Ainsi, la signification d'une œuvre perçue par un individu résulte-t-elle d'éléments liés tout autant à l'œuvre, à son auteur, qu'à son récepteur. Cette interprétation est donc forcément infinie et elle échappe en partie à son auteur. Une conséquence de cette approche est qu'il serait vain de chercher à exposer voire former les élèves à UNE bonne interprétation d'une œuvre artistique. Au contraire, en développant la capacité d'émotion esthétique de l'élève, on multiplie les perceptions possibles d'une œuvre.

Sur la base de cette conception de l'interprétation, France Verreault et Michelle Pelletier proposent une démarche de travail d'analyse artistique en plusieurs étapes, inspirée des travaux de Hamm (1986). Ces étapes comportent de nombreux points visant à mettre au jour tant *l'intentio lectoris* que *l'intentio auctoris* ou *l'intentio operis*, par divers procédés. Elles portent plus particulièrement sur l'analyse d'œuvres d'arts visuels, mais sont majoritairement transposables au domaine de l'écoute musicale. Ces étapes rejoignent notre protocole envisagé en plusieurs points : « laisser surgir les émotions, les sentiments,

²⁰ ECO, Umberto. *Les limites de l'interprétation*. Grasset, 1992.

les sensations » ou encore « réfléchir sur son contact avec l'œuvre, sur les effets de l'œuvre sur ses émotions, ses motivations »²¹.

Dans ce cadre, développer la sensibilité de l'élève devient en plus d'un but en soi, un moyen pour une meilleure compréhension de l'œuvre, pour une meilleure interprétation de son propos. À l'inverse, notre protocole met de côté les aspects de connaissances externes à l'œuvre pour en enrichir sa perception.

II. Recueil de données

1. *Protocole*

Notre démarche vise à faire pratiquer à une classe de cycle 3 (CM1) une séance d'écoute non préparée et sans guidage de l'enseignant. La classe choisie a une faible expérience de l'écoute musicale telle que souvent pratiquée (analyse de la structure du morceau, des variations des paramètres musicaux, étude des choix d'instrumentation...). Tout au long de cette séance, l'enseignant ne doit intervenir que pour gérer l'aspect logistique de la séance. À aucun moment il ne doit s'exprimer sur l'œuvre proposée : ni présentation introductive de l'œuvre, ni consigne d'écoute, ni validation des réponses des élèves, ni réponses à leurs questions, ni étayage. En revanche, il est pris note *a priori* de ses attentes : séquençement des étapes de travail, résultat envisagé. Les élèves quant à eux doivent exprimer leur ressenti de l'œuvre en choisissant librement trois termes qu'ils jugent représentatifs de l'œuvre, d'abord de manière individuelle puis en petits groupes, avant une confrontation au collectif. Nous cherchons ainsi un dispositif d'enseignement qui soit centré sur « *un partage oral d'impressions librement formulées, sans consigne ni objectif explicites* » dont Isabelle Mili regrette le trop fréquent abandon²². Ces étapes s'appuient sur quatre écoutes successives de l'œuvre :

- une première écoute pour déterminer individuellement trois termes représentatifs de l'œuvre,

²¹ VERREAULT, France et PELLETIER, Michelle. L'interprétation des œuvres d'art : proposition d'une démarche. *Revue des sciences de l'éducation*, 1998, vol. 24, n°3, p. 541-565.

²² MILI, Isabelle. Une maïeutique de l'écoute musicale en classe. In *Repères*, n°43, 2001. p.153-174.

- une deuxième écoute après un moment de réflexion pour confirmer son choix, puis le partager avec ses camarades d'îlot,
- une troisième écoute pour finaliser le travail d'îlot,
- une quatrième écoute pour finaliser le travail de mise en commun collective.

Les élèves se retrouvent ainsi seuls entre pairs face à l'œuvre, sans biais lié au discours enseignant.

La séance est filmée en continu. Dans le but de pouvoir suivre tous les échanges en groupe, ceux-ci sont également enregistrés. Ces enregistrements font ensuite l'objet d'une transcription pour en faciliter l'analyse. Celle-ci devra porter sur les échanges entre élèves en vérifiant la non-intervention de l'enseignant. On pourra :

- confronter le déroulé effectif de la séance au déroulé prévu par l'enseignant ;
- s'assurer que le protocole a réellement permis que l'enseignant n'influence pas les perceptions des élèves ;
- analyser les échanges entre élèves et voir comment le consensus émerge ou comment le dissensus persiste au sein du groupe ;
- confronter les productions effectives des élèves aux éléments visés par l'enseignant.

Le choix de l'œuvre proposée aux élèves pour cette activité d'écoute a résulté de la confrontation de plusieurs propositions : le *Te Deum* de Marc-Antoine Charpentier, la *Sarabande* de Georg Friedrich Haendel, la *Vltava* de Bedrich Smetana et la *Gnossienne n°1* d'Erik Satie. La confrontation de ces propositions est synthétisée dans le tableau 1.

Les instructions officielles ministérielles comportent des documents qui suggèrent des auteurs ou des œuvres à faire étudier aux élèves. Parmi celles-ci, on trouve régulièrement G. F. Haendel pour l'*Alleluia* de son *Messie*, et parfois E. Satie²³. M.-A. Charpentier quant à lui est mentionné dans une liste de ressources multimédia de 2008²⁴. B. Smetana n'apparaît pas dans ces documents indicatifs, mais est régulièrement mentionné dans les œuvres étudiées à l'école primaire²⁵.

²³ Haendel est mentionné dans : *Document d'application des programmes : La sensibilité, l'imagination, la création - école maternelle ; Éducation artistique - école élémentaire*. Cndp. Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. 2002.

Haendel et Satie sont mentionnés dans *Liste d'exemples d'œuvres*. Histoire des arts. Éduscol. sept. 2008, mise à jour oct. 2009.

²⁴ M.-A. Charpentier est mentionné dans *Histoire des arts. École primaire. Ressources - Liste de sites élaborée par le ministère de la Culture et de la Communication*. Éduscol. sept. 2008.

²⁵ MAIZIÈRES, Frédéric. 2014. *op. cit.*

	<u><i>Te Deum</i></u>	<u><i>Sarabande</i></u>	<u><i>Vltava</i></u>	<u><i>Gnossienne n°1</i></u>
Compositeur	Marc-Antoine Charpentier	Georg Friedrich Haendel	Bedrich Smetana	Erik Satie
Époque	fin XVII ^e s. baroque	début XVIII ^e s. baroque	fin XIX ^e s. romantique	fin XIX ^e s. classement non stabilisé
Durée	nécessité de couper l'œuvre, par exemple se limiter au prélude.	5-6 minutes selon les interprétations.	nécessité de couper l'œuvre, par exemple à moitié (6 min), où ne garder qu'un très court extrait.	< 5 min même dans une interprétation de tempo lent (JY Thibaudet).
Instrumentation	cordes + cuivres + bois + timbales instruments anciens	orchestre de chambre	orchestre symphonique	piano seul
Caractéristiques	clarté dynamisme structure très présente	solemnité gravité structure très présente	foisonnement lyrisme programme descriptif	simple délicat mélancolique
Contrastes	variations d'orchestration + nuances + tempi	variations d'orchestration + nuances	variations d'orchestration + nuances + tempi	nuances seulement
Autres remarques	risque de confrontation antérieure à l'œuvre (Tournoi des Six Nations, Eurovision)		référence à un contexte politique et géographique inconnu des élèves confrontation possible des résultats	mono-instrumental, absence de références externes à l'œuvre

Tableau 1. Comparatif des différentes œuvres musicales envisagées.

En dehors du critère de durée, afin de pouvoir procéder à plusieurs écoutes sans lasser les élèves, et du critère de « nouveauté probable » indispensable à la séance, nous ne sommes pas certaine de pouvoir fixer des critères objectifs : la simplicité de l'œuvre en termes de structure est-elle un atout ou un inconvénient ? Une grande simplicité instrumentale favorise-t-elle l'émotion esthétique chez de jeunes élèves ? La musique romantique est souvent mobilisée en primaire pour son large panel de nuances, de

procédés, son aspect sentimentaliste ou sa dimension descriptive. L'objectif de développer la perception sensible de l'œuvre doit-il plaider en faveur d'une œuvre du courant romantique, où les émotions sont au premier plan ?

La variété des interprétations pour Satie (différents tempi, différentes approches) comme pour Haendel (différentes formations) nous paraît très intéressante pour faire dissocier composition et interprétation musicale, de la même façon qu'il y a un biais entre l'interprétation et la perception. Mais ces aspects dépassent sans doute le cadre de cette recherche.

En revanche, pouvoir comparer les productions des élèves à celles obtenues avec un protocole différent²⁶ semblait séduisante, mais les différences de protocole, ainsi que de contexte de classe en auraient fortement limité la portée.

Notre choix s'est finalement porté sur la *Gnossienne n°1* d'Erik Satie, interprétée par Jean-Yves Thibaudet²⁷. Il nous a semblé que le grand dépouillement de la *Gnossienne n°1* permettrait aux élèves de se centrer facilement sur leurs émotions plutôt que sur l'évocation.

2. Déroulement de la séance

a) Dispositif

La séance d'écoute musicale a été menée, pour des raisons matérielles, en une seule fois auprès d'une classe de 25 élèves de CM1 ayant une faible pratique de cet exercice. En effet, l'école élémentaire concernée a mis un fort accent sur la pratique régulière du chant choral (chorales de cycle, chorale d'école, représentations régulières pour les parents), mais les autres aspects de l'éducation musicale ne sont quasiment pas investis. Les 25 élèves sont répartis en 4 îlots de 4 élèves et un îlot de 5 élèves, la constitution des îlots étant modifiée à chaque retour de vacances. Chaque îlot a choisi son « nom » sur la base d'un thème qui a fait l'objet d'un vote de la classe. La séance a eu lieu en fin de mois de janvier, les îlots étaient donc inchangés depuis quatre semaines. Le thème choisi pour cette période, indépendamment de la perspective de mener cette séance expérimentale, était « les chanteurs », ce qui peut être interprété comme un témoignage d'intérêt pour la chose

²⁶ MAIZIÈRES, Frédéric. L'émergence de l'œuvre musicale et la construction conjointe de sa connaissance au cours des interactions didactiques. *Éducation et Didactique*. 10/1. 2016.

²⁷ THIBAUDET, Jean-Yves. *Gnossienne n°1*. In *The Magic of Satie*. Decca Record, Londres, 2002.

musicale au sein de la classe. Les îlots ont donc tous un nom de chanteur, que l'on retrouve sur leurs documents écrits. Cette disposition en îlots permet à l'enseignante de pratiquer très régulièrement le travail en petits groupes, pour lequel des rôles ont été définis :

- le donneur de parole anime le débat au sein du groupe,
- le porte-parole présente le travail du groupe lors des mises en commun,
- le secrétaire réalise le document écrit demandé,
- le responsable du matériel est chargé des aspects logistiques (affiche, marqueur, gestion du temps...).

À chaque nouveau travail, les élèves se répartissent les rôles au sein de chaque îlot pour assurer un certain roulement au cours de l'année.

La séance est filmée par une caméra fixe disposée en fond de classe. Quatre enregistreurs vocaux sont disposés sur les tables des îlots 2, 3, 5, 6. Pour l'îlot de 5 élèves, îlot n°4, la captation sonore se fait par le truchement de la caméra, déplacée sur la table de l'îlot pour le temps du travail en groupe, puis reculée de nouveau. Enfin, pour l'îlot n°1, l'enregistrement se fait grâce à l'ordinateur de l'enseignante qui est aussi la source de diffusion sonore (relié à des enceintes de qualité adéquate). Ce matériel est donc approché de l'îlot le temps du travail de groupe. La qualité de cet enregistrement est peu satisfaisante, mais a tout de même permis la transcription de l'essentiel des échanges. L'enregistreur de l'îlot 2 enfin est resté actif pendant toute la séance, ce qui a permis de doubler la captation sonore de la mise en commun et du débat collectif. Voici un schéma de la disposition de la classe :

source sonore	Tableau	
<i>Îlot M. Jackson (#1)</i>	<i>Îlot Soprano(#3)</i>	<i>Îlot F. Delavega (#6)</i>
<i>Îlot F. Cabrel (#2)</i> caméra	<i>Îlot Black M (#4)</i>	<i>Îlot M. Gims (#5)</i>

Fig. 1 Répartition schématique des îlots dans la classe (une prise de son par îlot).

L'enseignante assure la mise en route de la caméra et des enregistreurs, il n'y a pas d'autre intervenant présent dans la classe. Quelques élèves extérieurs à la classe sont présents pendant une partie de la séance, en raison de l'absence de deux autres enseignants de l'école dans leurs classes. Les prises de parole relatives à la présence de ces élèves n'ont pas été retranscrites, car sans rapport avec la séance menée.

b) Déroulé prévu

La séance est prévue pour durer une bonne heure. Elle se découpe en plusieurs phases : introduction, phase individuelle, phase de groupes, mise en commun, phase collective, conclusion. Ces phases doivent être entrecoupées par quatre écoutes successives de l'œuvre, dans son intégralité (4 min 33 s à chaque écoute). La durée de ce temps d'écoute – 18 minutes en cumulé sur une séance d'une heure – génère des doutes chez l'enseignante quant à l'attention des élèves, qui ne sont pas habitués à cette démarche.

Le tableau 2 synthétise le déroulement prévu par l'enseignante, ainsi que les consignes qu'elle doit donner aux élèves, de manière à encadrer au maximum sa prise de parole, qui doit rester la plus neutre possible quant à l'objet d'écoute.

Temps prévu	Temps cumulé	Phase
2 min	2 min	1. <i>Introduction</i> Matériel d'enregistrement, et nécessité d'un certain calme.
2 min	17 min	2. <i>Phase individuelle</i> « Vous allez entendre une œuvre musicale. Vous écoutez silencieusement, chacun pour vous. Vous devrez écrire, individuellement, sur les feuilles blanches que j'ai disposées sur vos tables, trois mots qui vous paraissent importants pour cette œuvre. Vous ne communiquez pas entre vous pour l'instant. »
4 min 30 s		1ère écoute
3 min		« Sur les feuilles blanches, vous écrivez trois mots qui vous paraissent importants pour cette œuvre. Cete première phase est individuelle, vous ne communiquez pas avec vos camarades. »
4 min 30 s		2ème écoute pour confirmer les choix individuels.
1 min		Réflexion individuelle « Vous pouvez reprendre rapidement votre feuille pour modifier ou confirmer vos mots. »

3 min		3. <i>Phase de groupes</i> « Nous allons passer à une phase de travail en îlots, je voudrais donc que chaque îlot désigne un porte-parole, un donneur de parole et un secrétaire. » + Synthèse au tableau.
5 min		« Vous allez maintenant présenter vos mots à vos camarades d'îlot, et leur expliquer pourquoi vous avez choisi ces mots-là. »
4 min 30 s		3^{ème} écoute pour soutenir les échanges « Nous allons réécouter l'œuvre, puis vous devrez discuter en îlots pour écrire une liste de mots sur lesquels vous êtes d'accord, et une liste de mots pour lesquels vous n'êtes pas d'accord. »
5 min		« Sur la nouvelle feuille que je vous distribue, vous établissez deux listes : les mots sur lesquels vous êtes tous d'accord au sein de l'îlot, les mots sur lesquels vous n'êtes pas tous d'accord. »
5 min	39 min 30 s	Finalisation des discussions de groupes « Il faut maintenant finaliser vos listes. La liste des mots sur lesquels vous êtes d'accord sera présentée par votre porte-parole au reste de la classe.»
6 x 2 min 30 s = 15 min	54 min 30 s	4. <i>Mise en commun</i> Les porte-parole viennent au tableau. Ils énoncent et expliquent leurs choix. Les autres groupes peuvent leur poser des questions.
4 min 30 s		5. <i>Travail collectif</i> 4^{ème} écoute pour soutenir la discussion. « Pour vous aider à vous mettre d'accord, réécoutons une dernière fois l'œuvre. Puis nous écrivons la liste des mots sur lesquels vous êtes tous d'accord. »
5 min	64 min	Élaboration au tableau des deux listes (d'accord / pas d'accord) pour la classe.
2 min	66 min	6. <i>Conclusion</i> Brève présentation de l'œuvre et du compositeur.

Tableau 2. Déroulement de séance prévu par l'enseignante.

c) Traitement des données

Les enregistrements sont retranscrits manuellement. Compte tenu du travail en parallèle sur 6 groupes, il nous a semblé opportun d'adopter un système de numérotation des lignes plutôt que de se référer uniquement au temps. Il y sera fait référence selon la notation suivante : <1391> pour un renvoi démarrant à la ligne 1391 de la transcription²⁸.

²⁸ cf. annexe D pour les lignes 1312 à 1671.

Un synopsis²⁹ donne une vue d'ensemble du tempo effectif de la séance. Les élèves sont identifiés par leur prénom pour faciliter le suivi des échanges au sein des groupes et en collectif. Un tableau en annexe³⁰ récapitule la composition des groupes. L'enseignante est identifiée par les lettres PE. Lorsqu'un locuteur insiste sur un mot en particulier, celui-ci est souligné dans la transcription. Les éléments entre crochets indiquent des éléments non-verbaux de communication, ou bien des actions dont la mention est utile à la compréhension des échanges oraux. Les caractères < ? > indiquent un passage qui n'a pas pu être transcrit. Les passages en gras des citations de cette transcription indiquent simplement une mise en exergue. Les listes de mots individuelles, d'îlot et de classe ont été relevées à l'issue de la séance sur la base du volontariat. Un élève n'a pas laissé sa feuille. Ces listes sont synthétisées également dans un tableau³¹ pour faciliter l'observation des convergences et divergences.

d) Les anticipations de l'enseignante

Comme mentionné, l'enseignante s'interroge *a priori* sur la capacité de ses élèves à affronter 4 fois 4 minutes et demie d'écoute attentive. Ceci mis à part, la séance semble plutôt longue, mais la succession des phases (individuelle, de groupes, collective) et l'alternance débat / écoute lui semblent apporter la variété nécessaire pour assurer le succès du dispositif.

Les élèves n'ont pas une pratique régulière de l'écoute musicale, en tout cas pas d'une écoute débouchant sur une analyse balisée par un questionnaire (quels instruments ? quelles composantes ? quelle période ?...). Il est donc difficile d'anticiper les savoirs que les élèves pourront produire. En se référant à son propre ressenti à l'écoute de la *Gnossienne n°1*, et à sa connaissance en matière musicale, l'enseignante envisage des listes de mots probables :

- suscitant le consensus : triste, mélancolique, doux, répétitif, lent, long, simple, déroutant.
- ou au contraire suscitant le débat : inquiétant, étrange, paisible, original.

²⁹ cf. annexe B.

³⁰ cf. annexe A.

³¹ cf. annexe C.

Ses attentes sont donc centrées sur l'idée de qualifier l'œuvre, d'en établir le caractère dominant. Les mots attendus sont des adjectifs qualificatifs relatifs à la forme générale de l'œuvre ou à l'atmosphère qui s'en dégage. L'enseignante exprime par ailleurs son intérêt et son plaisir à l'écoute de cette œuvre, mais on peut souligner que les mots qu'elle anticipe sont majoritairement connotés négativement (triste, répétitif, lent, long, simple, voire étrange).

III. Analyse de la séance

La séance menée a suscité l'intérêt des élèves. Les discussions au sein des îlots ont été très animées, et le consensus à l'échelle de la classe, difficile. Malgré la durée de la séance, double de celle prévue, les élèves se sont montrés investis tout au long de celle-ci et ont activement participé. Les temps d'écoute n'ont pas posé de difficulté malgré les craintes de l'enseignante. Comme envisagé à l'étape du protocole, nous analyserons cette séance selon quatre axes :

- confronter le déroulé effectif de la séance au déroulé prévu par l'enseignant ;
- s'assurer que le protocole a réellement permis que l'enseignant n'influence pas les perceptions des élèves ;
- analyser les échanges entre élèves et voir comment le consensus émerge ou comment le dissensus persiste au sein du groupe ;
- confronter les productions effectives des élèves aux éléments visés par l'enseignant.

Puis nous terminerons par une réflexion sur les savoirs construits par les élèves lors de la séance.

1. Déroulé effectif vs déroulé prévu

La séance devait durer une bonne heure, elle s'est étalée finalement sur deux heures, entrecoupée par une récréation de 22 minutes. Pour analyser ce large dépassement horaire, nous optons pour une présentation en parallèle du déroulé prévu et du déroulé effectif :

Phase	Temps prévu	Temps effectif	Remarques
1. Introduction	2 min	0 min 15 s	Aspect matériel anticipé lors de l'entrée en classe.
2. Phase individuelle	15 min + 3 min = 18 min	19 min 02 s	Inclut la répartition des rôles d'îlot (3 min).
3. Phase de groupes	22 min 30 s – 3 min = 19 min	22 min 57 s	En excluant la répartition des rôles d'îlot. Débats animés, difficultés d'argumentation.
4. Mise en commun collective	15 min	15 min 16 s	
5. Débat collectif	9 min 30s	<u>39 min 56 s</u>	Hors temps de récréation Échanges nourris.
6. Conclusion	2 min	3 min 50 s	
Total de la séance	66 min	100 min	Hors récréation.

Tableau 3. Comparatif des temps prévu et effectif des différentes phases.

Le dispositif écarte volontairement tout discours introductif. Cette décision ne semble pas pour autant pénaliser l'établissement de conditions d'écoute favorables. La fonction *apéritive* du discours, traditionnellement observée, n'apparaît donc absolument pas comme une nécessité³². La phase introductive s'est limitée au lancement de la première écoute avec la consigne de travail individuel. Les consignes relatives au matériel d'enregistrement ont été passées avant l'entrée en classe des élèves, pour attirer leur attention sur la présence des câbles et la nécessité de vigilance lors de l'ouverture des cartables.

Phase individuelle : en dehors des deux premières écoutes, il était prévu un temps de réflexion individuelle de six minutes en tout, réparti entre la passation de consigne avant la première écoute, la réflexion à l'issue de la première écoute et la confirmation à l'issue

³² CHABANNE, Jean-Charles et DUFAYS, Jean-Louis. Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique. In *Repères*, n°43, 2001. p.7-29.

de la deuxième écoute. Le temps accordé à la réflexion individuelle a finalement été de sept minutes, auxquelles il faut ajouter trois minutes pour la répartition des rôles d'îlots (pour des raisons pratiques, cette étape a été transcrite à la suite de la phase individuelle, la phase de travail en groupe faisant l'objet de six transcriptions parallèles).

Lors du travail en îlot, la répartition du temps s'est éloignée de ce qui était prévu. L'étape de présentation du travail individuel a été écourtée – 1 min 30s au lieu de 5 min - par l'enseignante, sentant une dissipation dans plusieurs îlots (îlots 1, et 6). Certains élèves en effet se sont limités à l'aspect « présentation » de leur liste personnelle, sans entrer dans une démarche de « justification ». Ceci peut être parce qu'ils ne pouvaient anticiper la suite du processus de la séance, et ne percevaient pas la nécessité de cette argumentation. La préparation de séance prévoyait ensuite une 3^{ème} écoute pour soutenir le débat au sein des îlots. Elle eût été trop rapprochée de la 2^{ème} écoute, l'enseignante a donc opté pour le lancement de l'étape suivante, celle visant à établir les listes d'îlots. Ce temps de débat au sein des îlots devait durer 10 minutes plus la 3^{ème} écoute. Il a finalement pris 18 minutes, plus la 3^{ème} écoute. Si on peut considérer qu'il y a eu report du temps non utilisé pour l'argumentation individuelle, nous amenant à considérer un temps de 18 min 30 s contre 15 min prévues, le débat s'est malgré tout révélé plus animé, et parfois crispé, que ce qui avait été anticipé. Dans certains îlots, le débat n'a pas pu aboutir dans le temps imparti, chacun campant sur ses positions. Nous reviendrons sur les difficultés de ces débats dans le paragraphe consacré au troisième axe d'analyse.

La phase de mise en commun collective s'est déroulée dans le temps imparti de quinze minutes. Les six îlots n'ont cependant pas tous utilisé le même temps de parole :

- Certains porte-parole n'ont pas ré-argumenté le choix de mots déjà présentés par d'autres îlots.
- Certains porte-parole ne sont pas réellement parvenus à argumenter les choix de leur îlot. Ainsi Raphaël, pour l'îlot n°3 :
<1391> « Alors, d'accord on a mis « piano », « douceur », « calme », « mélodie ». Alors « piano » ben parce qu'y a du piano. « Douceur » parce que c'est doux, « calme » ben voilà... un peu pareil... et « mélodie » parce que ça fait du bien à entendre. »
- La longueur de la liste de consensus s'est révélée variable : de 3 à 9 mots. Sur ce point, on aurait pu anticiper cette variabilité en fixant la longueur de

la liste attendue. Il semble cependant que le débat s'en serait trouvé appauvri, les premiers mots faisant assez largement consensus.

➤ Les autres îlots ont pu poser des questions sur une occurrence d'un mot, pas forcément la première, qui n'avaient pas lieu d'être répétées ensuite. Cette capacité à ouvrir, susciter le débat est très liée à la façon dont s'exprime le porte-parole et sa posture au sein de la classe.

Îlot	Temps de parole	Nb de mots	piano	triste	classique	aigu	grave	ordinaire	douceur	calme	mélodie	émouvant	long	lent	répétitif	monte	descend
1	1'50''	3	x	x	x												
2	3'20''	5	x	x		x	x	x									
3	1'10''	4	x						x	x	x						
4	1'50''	9	x	x	x	x	x			x		x	x	x			
5	4'05''	6	x	x			x			x				x	x		
6	2'30''	6		x					x	x				x		x	x

Tableau 4. Synthèse des prises de parole pour la mise en commun du travail en îlots.

La phase de discussion collective a en revanche largement débordé du temps prévu. Il était prévu 5 minutes plus la dernière écoute, cette discussion collective aura finalement nécessité 35 minutes plus le temps d'écoute. Elle a en outre dû laisser place à la récréation, mais la reprise n'a pas nécessité de temps de transition, comme en témoigne la transcription (<1781>). Cette phase a sans doute été sous-estimée lors de la préparation de la séance, car il s'agissait alors davantage de lister les termes faisant consensus que d'en débattre. Or la phase de présentation-argumentation, dont les 15 minutes ont été totalement utilisées, ne pouvait en aucun cas suffire à ouvrir, nourrir, et clore le débat. Plusieurs termes (classique, aigu, grave, ordinaire, lent, répétitif) en effet ont déclenché des échanges fournis entre le porte-parole et la classe ou au sein de la classe. Et les argumentations se sont trouvées plus riches que celles constatées lors du travail en îlot. La 4^{ème} écoute a été repoussée : au lieu d'intervenir au début de la phase de discussion collective, elle n'est arrivée qu'après, afin que les élèves puissent réellement se prononcer sur chacun des mots, après que ceux-ci ont été débattus. Mais elle a induit un nouveau vote, pour vérifier que les positions n'avaient pas bougé. Ou plus précisément, pour vérifier que les nouvelles

positions ne remettaient pas en cause le classement des mots discutés entre liste de consensus et liste de dissensus.

Enfin, la phase de conclusion a nécessité 4 min au lieu de 2, l'enseignante invitant les élèves à calculer « l'âge de l'œuvre ».

Au total, la séance a donc duré 100 minutes au lieu des 66 prévues, et la demi-heure supplémentaire a été consacrée essentiellement à la discussion collective. Malgré la longueur de la séance, et la pause qu'a constituée la récréation, les élèves sont allés au bout du travail sans manifester particulièrement de lassitude ou de désintérêt, sans doute grâce au procédé de vote à main levée, qui a maintenu chacun actif jusqu'au terme de la séance.

2. *La place de l'enseignant dans la relation pédagogique*

L'enjeu de la séance étant de laisser les élèves construire leur apprentissage, il importe de vérifier qu'il n'y a pas eu de biais induit par l'enseignante. Les consignes de travail avaient été écrites à l'avance, et les interventions de l'enseignante se sont limitées effectivement à les énoncer et à faire de la régulation.

<554> PE « **Étape suivante : vous allez devoir établir une liste commune. Je vais vous donner une autre feuille, sur cette feuille, je veux que vous me listiez les mots avec lesquels vous êtes tous d'accord dans l'îlot pour dire que ça, ça correspond bien à l'œuvre qu'on écoute.** »

Inès « Combien de mots ? »

PE « Tous ceux avec lesquels tout le monde est d'accord. Et vous ferez une deuxième liste à côté »

<561> PE « **Et vous aurez une deuxième liste à côté : des mots sur lesquels tout le monde dans l'îlot n'est pas d'accord. Ca marche ?** »

<587> PE, donnant la feuille « Tu notes le nom de l'îlot sur la feuille. D'un côté de la feuille, les mots avec lesquels vous êtes tous d'accord, de l'autre côté ceux avec lesquels vous n'êtes pas tous d'accord. »

<660> PE « **Est-ce que vous arrivez à converger ou pas ?** »

<662> PE « **Je vous propose de l'écouter une nouvelle fois. Après quoi vous finaliserez votre liste, sachant que la liste des mots sur lesquels vous êtes d'accord, le porte-parole devra la confronter à la classe. Donc argumenter, dire pourquoi vous êtes d'accord sur ces mots-là, etc. Donc regagnez vos places... L'îlot du fond s'il vous plaît... l'îlot du fond regagne sa place s'il vous plaît... On l'écoute une nouvelle fois.** »

Les élèves n'ont pas sollicité d'explicitation supplémentaire, si ce n'est sur les modalités pratiques :

<40> PE « Très bien. Donc, je vais vous inviter chacun dans votre îlot à donner vos mots à vos camarades et à expliquer pourquoi vous avez choisi ces mots-là. D'accord ?... Et ça ne dure pas 10 minutes. »

Cléa « **Le secrétaire, il doit noter quelque part tous les mots ?** »

PE « Non, pas pour le moment. Pour le moment vous exposez juste ce que vous avez chacun sur votre feuille et vous expliquez pourquoi vous avez fait ces choix-là à vos camarades. »

Pendant la phase de travail en groupe, l'enseignante n'intervient pas auprès des élèves, sauf pour faire respecter les consignes usuelles de travail en groupe (rester assis, parler doucement) et pour informer les groupes de la fin du temps imparti. Elle ne donne de contenu qu'à deux reprises, en réponse à des questions des élèves :

<190> Mélissa, à la PE « Ca veut dire quoi exactement « ordinaire », maîtresse ? »
PE, à l'îlot « Est-ce que tu sais ce que veut dire « extraordinaire » ? [Rires] C'est quelque chose qui ne fait pas partie de ton quotidien. « L'ordinaire », c'est ce qui fait partie des choses normales. »

<503> PE « Mélodieux ? Ca fait du bien à l'oreille, c'est agréable à écouter... Par exemple : une voix mélodieuse, c'est une voix qui est agréable à entendre. Une voix pas mélodieuse, c'est soit quand ça t'agresse, soit... c'est quand la voix <?> et là à chaque fois que la personne parle, ça ... [grimace]...Ce qui m'intéresse, c'est ce avec quoi vous êtes d'accord. »

Mais ce contenu relève davantage de compétences langagières que de l'éducation musicale.

Pendant la phase de mise en commun, l'enseignante organise et distribue la parole, mais aussi encourage les élèves dans leurs efforts de justification et de précision du vocabulaire employé. Ainsi pour l'intervention de la première porte-parole :

<1321> PE « Alors Louise, est-ce que tu peux me dire sur **combien de mots** vous étiez d'accord ? »
Louise « Euh... sur trois. »
PE « Trois mots ? Et **combien de mots** en désaccord ? »
Louise « Trois. »
PE « Trois aussi. D'accord. Est-ce que tu peux nous donner les mots sur lesquels vous étiez d'accord ? »
Louise « Alors, on a mis « piano », « triste » et « classique ». Alors... »
PE « **Tu peux justifier rapidement ?** »
Louise « Alors « piano », ben parce que ça se voit que c'est un piano déjà. »
PE « Tu as vu un piano, toi ? »
[Rires]
Louise « Ca s'entend ! »
PE « Ca s'entend, tout à fait. »
Louise « Ben « triste » parce que en fait t'as une note, après ça descend, enfin souvent c'est comme ça c'est un peu triste une note après ça descend, après ça remonte ça fait « toutout », et après ça redescend un peu... et tout ça lentement. »
PE « Très intéressant... »
Louise « Et après « classique » parce que souvent aussi la musique classique, parce que il y a pas de parole et déjà le piano c'est souvent classique, c'est de la musique classique. »
PE « **Qu'est-ce que tu appelles musique classique ?** »

Si elle essaie de faire préciser leur pensée aux élèves, elle s'efforce de ne pas donner de contenu, de ne pas apporter au débat entre les élèves ses propres connaissances en matière musicale, pas plus que son ressenti personnel.

<1341> Louise « Ben déjà où il y a pas de parole, c'est pas une chanson. »

PE « **Par exemple, pas du jazz ?** »

Louise « Non. »

PE « **Et il n'y a pas de piano en jazz ?** »

Louise « Si... »

[rire]

Louise « Classique de piano ! »

PE « **En tout cas vous étiez d'accord sur ce terme de « classique », ça évoquait pour tous les quatre quelque chose qui correspondait bien à cette musique-là ? D'accord. Ok, donc, tu nous as dit « piano », « triste » et « classique ». Est-ce que les autres îlots ont des questions à poser sur ces trois mots-là ? ...Non ? Alors on écoute Mattéo. »**

Pendant la discussion collective pour établir la liste de consensus de la classe, l'enseignante intervient davantage. L'étayage est plus fourni, mais là encore il s'agit plus d'aider les élèves à structurer leur pensée et à trouver les mots adéquats pour la traduire, que de fournir un contenu factuel ou subjectif relatif à la musique.

<1487> PE « Ok. Mot suivant Louise ? »

Louise « Classique. »

PE « Classique. Qui est d'accord avec « classique » ? Qui n'est pas d'accord avec « classique » ? Mélissa, tu peux me dire pourquoi ? »

Mélissa « C'est-à-dire que je sais pas vraiment... »

PE « **Tu ne sais pas vraiment ce que tu mets dans « classique », c'est ça ?** »

Mélissa « Oui. »

PE « D'accord. Qui d'autre n'était pas d'accord ? Julian ? »

Julian « Classique < ?> »

PE « **Donc toi, ce qui te gêne c'est que dans « classique » t'entends quelque chose de banal, et pour toi c'est pas une musique banale... Capucine ?** »

Capucine « Pour moi classique ça me fait plutôt penser à ballet classique et il y a plus de violon que de piano dedans. »

Raphaël « Juste pour la remarque de Julian : Black M on l'entend souvent, comme la musique de M. Gims, des trucs comme ça... »

PE « **Alors je pense que – si je peux me permettre de mettre... d'interpréter un tout petit peu vos propos – Julian quand on lui dit « classique » il entend « banal » ; Louise quand elle a dit « classique » elle entendait « musique classique ». C'est ça ? Et donc ce terme, il a différents sens possibles selon le contexte de la phrase, etc. Et donc Julian, il ne dit pas forcément que c'est pas de la musique classique, il dit que le nom de « classique » lui pose un problème parce que ça renvoie à « banal ». C'est ça Julian ?** »

Mattéo « Mais en fait, « banal » c'est quoi ? »

PE « **Ordinaire, de tous les jours. Oui ? Est-ce que vous seriez d'accord, ceux qui ne sont pas d'accord pour dire « classique », est-ce que vous seriez d'accord pour dire « musique classique » ?... Au sens « pas du jazz, pas du rock »... Raphaël ?** »

Raphaël « Quand j'ai dit à un moment qu'on avait mis classique, après j'ai précisé que c'était musique classique. »

PE « **Qui n'est pas d'accord pour mettre « musique classique » ?... [À Mélissa] Alors toi tu n'es pas à l'aise parce que tu n'es pas sûre de ce qu'on mettrait dedans. Alors ça c'est quelque chose qu'on verra dans des séances ultérieures. Là, par rapport à l'idée que vous vous faites de ce que peut être la musique classique, est-ce que vous diriez « musique classique » ou pas ?** »

Qui se prononce contre l'idée de mettre « musique classique » dans la liste commune ? Qui ne se prononce pas ? Et qui est pour ?... 'Y a quand même pas tout le monde, c'est ça ? Donc, je vais mettre un point d'interrogation là, sur les termes sur lesquels vous avez des doutes. C'est pas que vous êtes contre, c'est pas que pour vous ça ne correspond pas, c'est que vous ne savez pas ce qu'on met dedans. C'est ça ? Très bien. Mot suivant, Louise ? C'est tout ? Mattéo ?

Lors de cette étape, certains élèves donnent des arguments liés à leur pratique musicale extra-scolaire. L'enseignante corrige une fois, mais l'argument n'est pas décisif pour le débat :

<1620> Louise « *Moi j'suis un peu du même avis que Nicolas en fait c'est pas doux parce que... 'Y a des triolets... en plus bon quand ça fait... La clé de fa elle joue, et après la clé de sol elle accompagne...* »

PE « **Non, c'est l'inverse.** »

Louise « *C'est l'inverse, la clé de fa qui accompagne et voilà. Je sais pas moi après la clé de fa elle joue elle fait des notes très aigües et ... ça me berce pas, c'est sûr... Je, je dormirais pas avec ça.* »

Peu après, un élève avance un argument lié à sa connaissance en solfège, mais l'enseignante relance sans expliciter à sa place, ni rectifier³³ :

<1737> Nicolas « *Moi c'est pour dire pourquoi moi je trouve que c'est lent : **parce qu'un triolet ça fait tac tac tac et l'autre noire, et sur le tempo ça fait comme ça, c'est assez long.*** »

PE « *Et pour toi si il y a un triolet, c'est pas lent ?* »

Nicolas « *Oui.* »

Enfin, lors de la phase conclusive, l'enseignante se limite à une information basique et factuelle : nom et nationalité du compositeur, nom de l'œuvre, nom de l'interprète, date de composition.

Le dispositif a donc pu être mené intégralement par l'enseignante sans qu'elle ne mobilise de connaissances musicales élaborées ni n'influence les élèves :

- sur le plan théorique : les élèves semblent très vite percevoir que l'enseignante ne fournira pas d'éléments de réponse, et acceptent immédiatement le débat entre pairs ;
- sur le plan pratique : malgré la nouveauté de l'exercice, les élèves perçoivent tout à fait ce qu'ils ont à faire en termes d'écoute pour choisir les mots demandés³⁴.

En nous référant au tétraèdre pédagogique de Richard Faerber³⁵, la situation pédagogique utilisée ici peut donc être décrite comme :

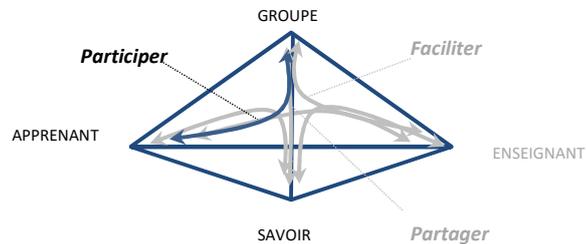
- une situation où l'enseignant accepte la place du mort ;

³³ En l'occurrence, il n'y a pas de triolet dans cette partition, qui, bien que sans barre de mesure, reste ancrée sur un rythme binaire.

³⁴ Rappelons que les élèves de cette classe n'ont pas eu de pratique régulière de l'écoute musicale auparavant.

³⁵ FAERBER, Richard. *op. cit.* p.6.

- une situation reposant prioritairement sur le processus « participer » qui lit les élèves au groupe.



Ce qui chez Faerber relève de la dimension spatiale³⁶ – différents lieux virtuels au cours du déroulement des modules d’enseignement à distance, et notamment les « salons d’équipe » pour le travail de groupe – relève ici de la dimension temporelle. Par les différentes phases de la séance en effet, on permet au savoir des groupes d’élèves de cristalliser (phase de groupe) avant de les confronter au reste de la communauté d’apprentissage (mise en commun et discussion collective).

L’enseignante, en se concentrant sur les aspects organisationnels et non sur les contenus, s’inscrit dans un processus « faciliter » plutôt que dans celui d’ « enseigner ». Elle fait écouter la parole des pairs et rend possible la prise de risque de la part des élèves, et permet ainsi l’émergence de la parole sur l’œuvre³⁷. De plus, en s’adressant aux élèves en tant que groupes et non en tant qu’apprenants individuels, elle privilégie le processus « faciliter » à celui de « former ». Pour autant, son intervention reste marginale. L’apprentissage s’appuie bien sur le processus « participer » qui unit l’élève au groupe, et l’on peut considérer l’enseignant facilitateur comme occupant la place du mort de ce système pédagogique.

3. *Les échanges entre élèves*

La séance repose sur les échanges entre les élèves, et leur capacité à justifier leurs choix, pour convaincre leurs pairs. Il ressort que dans cette séance pour construire l’apprentissage d’éducation musicale les élèves doivent mobiliser des compétences langagières, qui sont elles-mêmes en cours d’acquisition.

³⁶ FAERBER, Richard. *op. cit.* p.9.

³⁷ CHABANNE, Jean-Charles et DUFAYS, Jean-Louis. *op. cit.* p.15 et 16.

Cette capacité à participer à une discussion argumentée fait en effet partie des objectifs explicités dans les programmes scolaires de français pour le cycle 3 :

Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral. (...)

L'élève est capable (...) d'exprimer son point de vue, ses sentiments. Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments. Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs.³⁸

Ces objectifs se retrouvent dans les nouveaux programmes. Ainsi, parmi les compétences en français à travailler au cycle 3, on peut lire :

Les élèves apprennent à utiliser le langage oral pour présenter de façon claire et ordonnée des explications, des informations ou un point de vue, interagir de façon efficace et maîtrisée dans un débat avec leurs pairs, affiner leur pensée en recherchant des idées ou des formulations pour préparer un écrit ou une intervention orale.³⁹

On retrouve cette compétence parmi les attendus de fin de cycle :

Interagir de façon constructive avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue. (...)

Présentation d'une idée, d'un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés (approbation, contestation, apport de compléments, reformulation...). (...)

Mobilisation de stratégies argumentatives : recours à des exemples, réfutation, récapitulation.⁴⁰

Au moment du cycle 3 où cette séance a été pratiquée, ces compétences sont effectivement loin d'être maîtrisées par la majorité des élèves, qui en sont tout juste à l'étape de prise de conscience du processus argumentatif : ils savent qu'ils doivent trouver un argument, éventuellement un exemple, identifient le principe de contre-exemple. Mais quand il s'agit d'appliquer cette démarche à leur opinion personnelle, ils ne savent pas trouver l'argument convaincant, l'exemple probant, ou le contre-exemple fatidique. Du point de vue de ce critère, les écarts entre élèves sont criants.

- a) Premier obstacle, la difficulté à entrer dans une démarche de confrontation d'idées, d'argumentation.

³⁸ Extrait des programmes scolaires de français pour le cycle des approfondissements, publiés dans le BO hs n°3 du 19 juin 2008, p.31. (Je souligne.)

³⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes pour les cycles 2, 3, 4. op. cit.* p.98. (Je souligne.)

⁴⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes pour les cycles 2, 3, 4. op. cit.* p.99 - 101. (Je souligne.)

Seule une minorité d'élèves parvient à dépasser la superposition des points de vue, et s'efforce de justifier son point de vue ou d'argumenter son opposition. Cet aspect du dispositif pédagogique est pourtant clairement explicité :

- <43> PE « Pour le moment **vous exposez** juste ce que vous avez chacun sur votre feuille et **vous expliquez pourquoi** vous avez fait ces choix-là à vos camarades. »
- <88> PE, à la classe « Étape suivante : vous allez devoir établir une liste commune. Je vais vous donner une autre feuille, sur cette feuille, je veux **que vous me listiez les mots avec lesquels vous êtes tous d'accord** dans l'îlot pour dire que ça, ça correspond bien à l'œuvre qu'on écoute. »
- <136> PE « Je vous propose de l'écouter une nouvelle fois. Après quoi vous finaliserez votre liste, sachant que la liste des mots sur lesquels vous êtes d'accord, le porte-parole devra la confronter à la classe. Donc **argumenter, dire pourquoi vous êtes d'accord** sur ces mots-là, etc. »
- <142> PE « Donc je vous laisse encore quelques minutes pour finaliser votre liste, et bien **donner les bons arguments à votre porte-parole** qui devra défendre votre liste devant la classe. »
- <1328 et à plusieurs autres reprises > PE « Tu peux **justifier** rapidement ? »
- <1366> PE « Très intéressant... **Des questions** sur leur choix de mots ?... Donc l'idée c'est qu'à la fin de la séance, on va devoir trouver une liste de mots sur laquelle toute la classe est d'accord. Donc **écoutez bien les arguments** des uns et des autres. Nathan ? »
- <1483> PE « Triste. **Qui est d'accord avec « triste » ? Qui n'est pas d'accord avec « triste » ? Est-ce que vous pouvez donner vos arguments, ceux qui ne sont pas d'accord avec « triste » ?** »
- <1539> PE « Ordinaire ? **Qui est d'accord pour ordinaire ? Qui n'est pas d'accord ? Est-ce que vous voulez donner vos arguments ? Solenn ?** »

Mais la majorité des élèves expose son opinion sans réellement entrer dans un processus de persuasion des autres membres du groupe. Cela est d'autant plus vrai qu'il n'y a parfois pas d'opposition franche au sein du groupe :

Îlot 5

- <768> Arno « **Tu commences**, Enzo. »
- Enzo « ... »
- Chloé « **Qu'est-ce que tu as marqué ?** »
- Enzo « **Moi j'ai marqué** « joli », « calme », et « fantastique ». »
- Arno « Fantastique ? [Rire] **Qu'est-ce qui est fantastique ?** »
- Nicolas « Mouais, c'est bien, c'est bien. »
- Chloé « **À moi ?** »
- Nicolas « Enfin... Tous les morceaux sont jolis, hein, quand même. »
- Enzo « Ouais. »
- Nicolas « **À part quelques uns, à part quelques uns.** »
- Arno « Le rock'n roll c'est pas joli. »
- Nicolas « C'est normal c'est du rock. »
- Chloé « **J'ai marqué** « répétitif », « calme », et « piano ». »
- Enzo « **Tu m'as recopié** à « calme ». »
- Nicolas « **À toi** Arno ! »
- Arno « « Tristesse », « malheureuse »... et « aigu » et « piano ». »
- Chloé « Aigu ? C'est aigu ? »

Après l'énoncé de la liste du 4^{ème} élève de l'îlot :

- <812> Enzo « **Bon voilà, allez go, on a fini. Allez, au revoir.** »

Les élèves énoncent leur liste, et s'arrêtent à la première réaction de leurs camarades. Ils ne sont donc pas dans une démarche de persuasion, ni donc d'argumentation :

Îlot 6

<1135> Quentin « Bon ben **bizarre je sais que ça va pas marcher.** »

Cléa, Ana « Ouais non... »

Paul « Alors après, Quentin ? »

La discussion dévie même parfois pour savoir que faire d'un terme qui ne fait pas consensus, au lieu de porter sur les arguments des uns et des autres :

<1239> Ana « Berce... [La musique se faisant plus forte] Non, elle berce pas. Elle berce ou pas ? Elle berce ou pas ? »

Quentin « Elle berce. »

Cléa « Elle berce **on le met des deux côtés.** »

Ana « **On peut pas.** »

Quentin « **Entre parenthèses !** »

Ana « **Entre parenthèses !** »

PE « Je vous laisse encore quelques minutes, pour finaliser votre liste et bien donner les bons arguments à votre porte-parole qui devra défendre votre liste devant la classe. »

Ana « Elle berce. »

Cléa « **Mais si « elle berce » entre parenthèses, ça marche.** »

Ana « **Non !** »

Cléa « **Entre parenthèses ! Il est pas...** »

Ana « Oui mais moi je ne suis pas d'accord. »

Cléa « Mais moi je suis pas d'accord avec toi. ... **Entre parenthèses c'est le milieu des deux.** »

Paul « Stop, stop. Qui vote pour qu'elle... »

Cléa « **Qui vote pour qu'elle soit entre parenthèses ?** »

Paul « Qui vote pour qu'elle berce ? »

Cléa « Qui vote pour qu'elle berce pas ? **Qui vote pour qu'elle soit entre parenthèses ?... Bon ben entre parenthèses alors !** »

Ana « Moi je suis pas d'accord. »

Cléa « Mais oui mais alors... »

PE, à l'îlot « Vous devez être tous d'accord. »

Paul « Fais ce que tu veux ! »

Cléa « **Mais on est entre, on est au milieu des deux ! C'est pas ...** »

PE « Non, non, ou vous êtes tous d'accord, ou vous n'êtes pas tous d'accord. Il n'y a pas d'entre-deux. Si vous n'êtes pas tous d'accord, vous ne pouvez pas le mettre là. Ok ? »

Quentin « Je trouve qu'elle, qu'elle berce pas... »

Ana « Mais c'est normal toi t'as pas l'habitude ! Toi, toi... »

Cléa « **Mais ça marche pas là...** »

Paul « **Qui vote pour qu'elle soit... entre parenthèses ? Allez !** »

Ana « **Mais on peut pas la mettre entre parenthèses.** »

Paul « **Pourquoi ?** »

Ana « **Parce que la maîtresse elle a dit non.** »

Paul « Mais juste parce qu'on n'est pas d'accord. »

Ana « Non, la maîtresse elle a dit « c'est soit ici, soit là. » Elle a dit « Si tout le monde n'est pas d'accord, voilà, on doit la mettre là. »

D'autres élèves ont bien saisi l'objectif de persuasion, mais ne parviennent pas à asseoir leurs convictions sur des faits ou des arguments. Ainsi, cet élève qui répète systématiquement la même phrase sans parvenir à se faire entendre par son groupe :

Îlot 4, au début du travail en groupe

<563> Aaron « **Peur**. Je propose, **ça fait peur**... »

<572> Aaron, plus fort que la première fois « Mais **peur, ça fait peur !** »

Cléo, s'adressant à Aaron « Mais arrête ! »

Aaron « Mais **peur, ça fait peur !** »

<592> Aaron se lève et se rapproche d'Emy « **Peur ! Mets peur !** »

À la 3^{ème} écoute, en fin de travail en îlot :

<668> Aaron, dès les premières notes « **Ca fait peur ça fait peur !** »

À la 4^{ème} écoute, en fin de séance :

<1865> Aaron, après la fin de la phrase musicale jouée forte, à ses voisins de l'îlot « **Ca fait peur aussi.** »

En réaction à la proposition du terme « grave », ce même élève marque son opposition. Il a bien compris que l'objectif de séance était de déterminer des points d'accord et des points de divergences, mais il ne parvient pas à sortir de la répétition vaine des mêmes phrases. Il ne semble pas à même de faire le lien entre l'idée et l'argument, ni même entre l'idée et l'exemple :

<696> Aaron « Je suis pas... d'accord avec « grave ». »

<699> Aaron « Oui mais là **y a pas grave.** »

<702> Aaron « Non mais **c'est pas grave.** »

<705> Aaron « C'est aigu ! »

<713> Aaron « **Non, je suis pas d'accord avec grave.** »

<717> Aaron « **Non mais pas grave.** »

<724> Aaron « **Je suis pas d'accord.** »

<730> Aaron « Pas « aigu », « aigu » je suis d'accord. Mais puisque c'est aigu la chanson, **mais grave y a pas de notes...** »

<734> Aaron « **Mais non !** »

<746> Aaron « **Y a pas de grave.** »

<748> Aaron « **Mais non !! Je ne suis pas d'accord.** »

<753> Aaron « Je peux me tromper. »

Ou cet autre élève qui affirme son opinion sans jamais chercher à y rallier ses camarades d'îlot :

<1033> Quentin « Elle est « lente », comme l'a dit Ana, elle est « triste » comme l'a dit Ana, sauf que je l'ai dit avant toi, promis, et elle est « bizarre ». »

Cléa « Pourquoi donc « bizarre » ? »

Quentin « **Moi je la trouvais bizarre.** »

Cléa « C'est pas bizarre les musiques douces. »

Quentin « **Je la trouvais bizarre.** »

Cléa « Humm d'accord. Paul ? »

À l'inverse, cet autre élève abandonne ses idées à peine sont-elles énoncées, sans s'autoriser aucun droit à la différence d'opinion :

<985> Enzo « J'ai marqué « joli », « calme » et... »

Nicolas « Fantastique ? »

[Rires]

Enzo « **Oui j'aurais dû pas marquer ça mais ...** »

Nicolas « Bon, Chloé t'as marqué quoi, toi ? »

Enfin, dans certains groupes la relation sociale d'acceptation ou de rejet d'un camarade l'emporte sur les convictions raisonnées, débouchant sur un échange sans argument :

Îlot 4, s'adressant à Aaron :

<701> Emy « Non mais t'es, t'es ... t'es sourd ou quoi ? »

<743> Emy « Quand tu verras que t'as tort... »

<750> Emy « Tu verras que t'as vraiment tort. »

<755> Emy « On t'a tous expliqué mais toi tu restes tout le temps dans ta petite bulle sans écouter ce qu'on te dit. »

<760> Aaron « Moi je peux avoir une autre idée. »

Au final, les élèves qui ont cherché à étoffer leur argumentation, l'ont fait davantage pour répondre à la consigne et en prévision de la phase collective que pour le travail au sein des îlots. Par ailleurs, s'ajoute à la difficulté de structurer une argumentation, celle d'exprimer une pensée sur l'œuvre.

b) Second obstacle, la difficulté à traduire des pensées sur l'œuvre par des mots précis et univoques

Sans le mot juste pour le dire, comment partager une opinion ? Et même – comme l'a si bien exprimé G. W. F. Hegel dans *La phénoménologie de l'esprit*⁴¹ : « le mot donne à la pensée son existence la plus haute et la plus vraie. » – sans le mot juste pour l'exprimer, y a-t-il une opinion ? La formulation est ici un vrai obstacle à la discussion. À 9 ou 10 ans,

- les élèves ont un vocabulaire encore restreint, qu'ils comprennent de manière approximative ;

⁴¹ HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Phénoménologie de l'esprit*. 1807.

- ils ne maîtrisent pas la polysémie des mots qu'ils emploient ;
- ils n'identifient pas la part de jugement portée par certains termes lexicaux.

Ainsi, les élèves sont en difficultés pour le terme « ordinaire » qu'ils ne parviennent pas à définir :

<187> Mattéo « J'ai mis « triste », « ordinaire », et « faible ». »
 Mélissa « Le deuxième c'est quoi ? »
 Elodie « Ordinaire. »
 Mélissa, à la PE « **Ca veut dire quoi exactement** « ordinaire », maîtresse ? »

Plus loin, l'élève justifiera « ordinaire » par le fait qu'il n'y ait qu'un seul instrument. Il fait donc davantage référence à la simplicité de la formation musicale qu'à un ressenti de banalité que beaucoup mettront derrière ce mot. Sa camarade le perçoit, mais ne parvient pas à convaincre :

<196> Mattéo « ... Parce que la chanson, elle est triste. « Ordinaire » c'est parce que c'est pas vraiment extraordinaire, c'est une chanson comme les autres. »
 Mélissa « Pas forcément ! Moi j'trouve pas ! Moi j'aurais bien voulu dire « simple ». »

Parfois, un camarade supplée le manque de vocabulaire de l'élève, sa difficulté à trouver des périphrases pour décrire une idée :

<209> Elie « Beh... c'est calme pour dire... »
 Mélissa « Ca fait de la musique. »
 Elie « Ca fait de la musique mais ... c'est pas comme les chansons ordinaires ! »
 Mattéo « Tu veux dire que c'est pas rapide... »
 Elie « Oui, oui ! »

À plusieurs reprises, les élèves veulent justifier mais ne parviennent pas à argumenter sans utiliser le même terme :

Îlot 2
 <178> Elie « « triste », « calme », « piano ». »
 Mélissa « Et pourquoi t'as mis ça ? »
 Elie « **Euh... Parce que c'est triste, et... C'est calme et... Ca joue du piano.** »
 <185> Elodie « Moi j'ai mis « triste », **parce que oui aussi c'est triste**, j'ai mis « calme » parce que 'y avait pas, 'y avait pas de parole, et « lent » parce que ça monte doucement. Allez, à toi Mattéo ! »

Îlot 3
 <1391> Raphaël « Alors, d'accord on a mis « piano », « douceur », « calme », « mélodie ». Alors « **piano** » **ben parce qu'y a du piano.** « **Douceur** » **parce que c'est doux**, « calme » ben voilà... un peu pareil... et « mélodie » parce que ça fait du bien à entendre. »

Îlot 4
 <1401> Inès « Alors **on a mis « musique classique** », **parce que c'est plutôt classique**, euh je trouve que c'était euh... Après on a mis « calme » parce que... »

<1406> Inès « **Après on a mis « piano » parce qu'on entendait du piano, on a mis « triste » parce que c'était plutôt triste, on dirait que c'était plutôt triste. Après on a mis « émouvant »... parce que je sais plus...** »

<1410> Inès « **On a mis « long » parce que < ? >, on a mis « lent » parce que les rythmes ils sont lents, on a mis « aigu » et « grave » parce que des fois c'était une note aigüe et après c'était une note grave.**

Îlot 6

<1456> Ana « **« Triste », « lente », la musique elle était lente, « douce », « calme », euh douce et calme c'est à peu près pareil. 'Y a « monte » parce qu'il y avait des notes qui montaient, et « descend » parce qu'il y avait des notes qui descendaient.** »

« Triste » est un terme qui revient dans tous les îlots, et qui pose systématiquement un problème de justification :

Îlot 1

<151> Louise « **Déjà, pourquoi c'est triste ? Déjà, pourquoi c'est triste ?** »

Lucas N. « **Parce que ça parle au cœur !** »

Louise « **Ca peut aussi être des trucs bêtes, là et que ça parle pas !** »

Solenn « **C'est... [Chantant] tudim !... Ca c'est le genre de musique que tu vas faire quand...** »

Îlot 2

<185> Elodie « **Moi j'ai mis « triste », parce que oui aussi c'est triste, j'ai mis « calme » parce que 'y avait pas, 'y avait pas de parole, et « lent » parce que ça monte doucement. Allez, à toi Mattéo !** »

Îlot 6, lors du travail de groupe

<1015> Ana « **« Triste », « forte » et « lente ». »**

Cléa « **Pourquoi ? Raconte !** »

Ana « **Ben « triste », bon ben c'est...** »

Cléa « **Oui, bon, ça c'est bon.** »

Îlot 6, lors de la mise en commun

<1459> PE « **Est-ce que tu peux me dire pourquoi vous avez choisi « triste » ?** »

Ana « **Parce que 'y a..., « triste » parce que... parce que on trouvait que la musique... les notes elles étaient... comment dire ? La musique oui... ben... c'est trop dur à expliquer.** »

(...)

Cléa « **Alors déjà les musiques tristes c'est plutôt comme ça, de ce genre...** »

PE « **Ce genre, c'est-à-dire ?** »

Cléa « **....** »

Dans un îlot, une élève essaie d'argumenter « triste » en décrivant des faits musicaux, sans paraître très convaincue elle-même :

<167> Louise « **Alors, vous trouvez quelque chose ? ... Arrêtez les garçons !... Bon alors... Les garçons, pourquoi c'est triste ? Alors ? Moi je dirai parce que ça fait... T'as une note, après elle descend, et après elle remonte... Alors, vous avez compris ? Lucas ? Il y a une note, ça descend, ça remonte. Et du coup ça fait tin tan tin tan... Mais il faut trouver parce que...** »

Mais faute de mieux, c'est cet argument qu'elle mobilise pour la mise en commun :

<1334> Louise « **Ben « triste »** parce que en fait t'as une note, après ça descend, enfin souvent c'est comme ça c'est un peu triste une note après ça descend, après ça remonte ça fait « toutout », et après ça redescend un peu... et tout ça lentement. »

Seul l'îlot 3 parvient à exprimer un ressenti, et cet îlot sera le seul à s'opposer à sélectionner le terme pour la liste collective :

<534> Capucine « Ok. Alors « **triste** » : ça nous donne pas envie de pleurer, c'est pas ennuyeux... »

Pour d'autres termes, c'est la polysémie qui pose problème. Ainsi pour « classique » et pour « ordinaire ». L'enseignante essaie alors de mettre en évidence cet aspect et incite les élèves à choisir des termes moins ambivalents :

<1502> PE « Alors je pense que – si je peux me permettre de mettre... d'interpréter un tout petit peu vos propos – **Julian quand on lui dit « classique » il entend « banal » ; Louise quand elle a dit « classique » elle entendait « musique classique »**. C'est ça ? Et donc ce terme, il a différents sens possibles selon le contexte de la phrase, etc. Et donc Julian, il ne dit pas forcément que c'est pas de la musique classique, il dit que le nom de « classique » lui pose un problème parce que ça renvoie à « banal ». C'est ça Julian ? »

<1558> PE « Alors, peut être, j'ai l'impression que de nouveau vous n'êtes pas sur le même sens du mot. **Certains me disent « c'est de tous les jours » et d'autres me disent... d'autres arguments sur le fait qu'il n'y a pas beaucoup d'instruments, etc.** Alors peut être on peut changer de mot et trouver quelque chose... Est-ce que tout le monde serait d'accord sur euh... Est-ce que c'est de la musique de tous les jours ? Qui est d'accord avec cette idée-là ? Qui n'est pas d'accord ? ... Alors, est-ce que certains, sur l'idée de Mattéo, « ordinaire » dans le sens où il n'y a pas plein de choses ? Qui n'est pas d'accord avec cette idée-là ? Julian ? »

Très proche de ce problème de polysémie, les élèves se heurent également à la charge de subjectivité de certains termes. Pour « classique » comme on vient de le voir, là où la grande majorité des élèves de la classe considère le terme comme neutre, un élève ne se rallie pas à l'idée collective car pour lui le terme porte une connotation péjorative.

Enfin, certains mots choisis se caractérisent par une forte relativité : ainsi, ce qui est aigu pour l'un ne l'est pas pour tous, de même pour grave, doux, calme, long ou lent. Les élèves semblent avoir du mal à percevoir cet aspect, et n'ont pas recours à des comparaisons extérieures courantes pour objectiver leur idée.

<1115> Ana « « **Forte** ». »

Paul « **Ca dépend.** »

Cléa « Non, moi je dirai que non. »

Quentin « **Elle est pas trop forte.** »

Paul « Ben je sais pas parce que des fois elle est forte des fois elle est ... moins forte. »

Quentin « Ca dépend trop. »

Cléa « Oui mais le principe, elle n'est pas forte. Donc on n'est pas d'accord. Donc « forte », c'est bon, on le met là ? »

Quentin « Donc « forte » on le met là où... »

Ana « On n'est pas d'accord. »

Seul « doux » est objectivé par la référence à ce que l'on pourrait écouter pour s'endormir.

<1618> Cléa « *Moi je trouve que ça berce, donc quand ça berce c'est plutôt doux que fort.* »

<1620> *Moi j'suis un peu du même avis que Nicolas en fait c'est pas doux parce que... (...) ça me berce pas, c'est sûr... Je, je dormirais pas avec ça.* »

Au-delà, dans le premier îlot les termes choisis par un élève sont rejetés par ses camarades parce qu'ils expriment un ressenti à l'écoute de la musique et ne donnent pas d'éléments factuels sur celle-ci. Pour autant, ces mêmes camarades valident « triste » qu'elles ont sélectionné également...

<53> Lucas R. « *Bien, joli et triste.* »

Solenn « *D'accord. Moi j'ai mis regarde, sur la partition...* »

Louise « *Moi je dirai... moi je dirai... T'as pas le droit !... Moi je dirai... Je dirai que... « Bien » et « joli » ...* »

Solenn « *C'est la même chose.* »

Louise « *Ca donne pas d'information. Ca donne pas d'information sur...* »

Solenn « *Lucas, le prends pas mal !* »

Louise « *Le prends pas mal. C'est juste que ça donne pas beaucoup d'information sur la musique. Toi tu peux aimer mais moi je peux ne pas aimer par contre. Tu vois ce que je veux dire ? Mais « triste » c'est très bien.* »

De même, les élèves semblent attacher à chacun de leurs mots une vérité inconditionnelle et universelle. Il est particulièrement intéressant dans les discussions en petits groupes de voir comment certains élèves mobilisent des références tout à fait personnelles sans jamais considérer qu'elles le sont :

<1179> Quentin « *Attends, si c'est triste, ça berce pas.* »

Cléa « *Ben si !* »

Ana « *Ben si !* »

Quentin « *T'as déjà vu une musique triste pour berce toi ?* »

Ana « *Oui !* »

Cléa « *Oui ! Oui oui, Quentin !* »

Quentin « *C'est bizarre...* »

Cléa « *Les musiques tristes ça marche très bien pour berce.* »

Quentin « ***On me met toujours du rock'n roll et ça me berce tout le temps !*** »

Cléa « *Oh ben ça c'est pas pour berce ! C'est pour réveiller !* »

Quentin « *Mais ça marche !* »

<1428> Nicolas « *Oui par ce que Mozart il joue plutôt dans les graves.* »

Ce qui renforce les difficultés langagières dans cette activité est bien entendu le fait que le langage doit exprimer des pensées sur l'œuvre. Or l'œuvre sonore se dérobe sans

cesse⁴². Cette labilité accroît encore la difficulté à exprimer une pensée. D'autant que les élèves ne recourent pas au « bricolage lexical » que décrit Jean-Charles Chabanne⁴³. On peut émettre trois hypothèses pour expliquer cela : d'une part la plus grande labilité de l'œuvre musicale par rapport au photogramme. Ensuite, la dimension moins figurative de cette œuvre sonore comparativement aux objets travaillés dans le cadre de l'étude de Chabanne. Enfin, l'âge des élèves, qui en cycle 3 sont moins spontanément enclins à inventer les mots dont ils ont besoin⁴⁴. Les élèves répètent, butent sur leur non-maîtrise des synonymes, mais finalement les atermoiements, les hésitations, les corrections continues, les nuances d'intonation, sans oublier le langage non-verbal – gestes, grimaces, soupirs – expriment réellement quelque chose : ces *brouillons*⁴⁵ expriment le *difficile-à-dire*⁴⁶ ressenti par les élèves.

4. *Productions des élèves vs attentes de l'enseignante*

L'enseignante anticipait des réponses prenant la forme d'adjectifs relatifs à la forme de l'œuvre et à son caractère dominant, souvent connotés négativement :

- suscitant le consensus : triste, mélancolique, doux, répétitif, lent, long, simple, déroutant.
- ou au contraire suscitant le débat : inquiétant, étrange, paisible, original.

a) Des réponses sous forme d'adjectifs

Malgré une consigne de travail très ouverte, les réponses des élèves ont effectivement privilégié cette approche : on peut dénombrer vingt-et-un adjectifs différents, dont certains avec de nombreuses occurrences. Mais d'autres types de réponses ont aussi été débattus lors de la phase de travail en groupes : trois verbes et trois noms communs dont deux feront l'unanimité (parmi les trois seuls termes qui font consensus dans la classe : « piano » et « mélodie », retenu sous une forme adjectivale cependant : « mélodieuse »).

⁴² MILI, Isabelle. *op. cit.* p.155.

⁴³ CHABANNE, Jean-Charles *et al.* Premiers pas dans la parole sur l'œuvre. In *Repères*, n°43, 2001. p.77-102.

⁴⁴ Dans cet article, les auteurs décrivent une séance où des élèves de maternelle doivent décrire des objets apparaissant sur des photogrammes et faire le lien avec des éléments travaillés en arts visuels.

⁴⁵ CHABANNE, Jean-Charles et DUFAYS, Jean-Louis. *op. cit.* p.16.

⁴⁶ CHABANNE, Jean-Charles et DUFAYS, Jean-Louis. *op. cit.* p.15.

Mots retenus à l'issue du travail individuel	
Adjectifs (21)	aigu(ë), bien, bizarre, calme, classique, douce/doux, émouvant, faible, fantastique, forte, grave, joli, lent(e), long, malheureuse, ordinaire, pareil, répétitif, ternaire, tranquille, triste.
Verbes (3)	bercer, descendre, monter.
Noms communs (4)	douceur, mélodie, piano, tristesse.
Autres (5)	« beaucoup de triolets » « métronome : 40-50 » Mozart dessin de portée musicale dessin d'un pianiste au clavier

Tableau 5. Classification grammaticale des mots retenus à l'issue du travail individuel.

Cette variété dans la forme des réponses est confirmée à l'étape suivante :

Mots retenus à l'issue du travail en petits groupes	
Adjectifs (11)	aigu(ë), calme, classique, douce, émouvant, grave, lent, long, ordinaire, répétitif, triste.
Verbes (2)	descendre, monter.
Noms communs (3)	douceur, mélodie, piano.
Autres (1)	Mozart

Tableau 6. Classification grammaticale des mots retenus à l'issue du travail en îlots.

Malgré tout, cette classification grammaticale ne nous dit rien sur ce que l'élève exprime. Par exemple, les élèves ont débattu de « triste » comme de « tristesse », de « doux » comme de « douceur », de « mélodieuse » comme de « mélodie ». Il semble que l'adjectif soit plus une facilité de langage qu'un choix qualifiant. En effet, ils ont traduit dans la pratique la consigne « *des mots qui vous semblent importants pour cette œuvre* » en « *Est-ce que c'est... ? Oui, on peut dire que c'est.... / Non, ce n'est pas...* » Et cette formulation privilégie fortement des réponses sous forme adjectivale :

<652> Nathan « **Est-ce que c'est tranquille, c'est doux ?** »
Cléo « Avec un e, c'est e ! »
Nathan « **Est-ce que c'est tranquille, c'est calme ?** »
Inès « Ouais, « tranquille ». »

<720> Aaron « **C'est aigu...** »
Nathan « **C'est toujours plus grave...** »

<784> Chloé « **Aigu ? C'est aigu ?** »
[Rires]
Enzo « **C'est aigu et grave.** »

<904> Nicolas « *C'est ça... C'est quand même assez lent. Bon, d'accord ? On met « lent » ?* »

Formulation qui influence fortement l'enseignante, qui la reprend pour procéder aux votes successifs :

<1730> PE « **Qui est d'accord pour dire que c'est lent ? Qui n'est pas d'accord pour dire que c'est lent ?** »

Cette formulation influence même la pensée des élèves par les réponses binaires qu'elles appellent naturellement (c'est... blanc ou noir, lent ou rapide, aigu ou grave...) :

<1744> Inès « *Mais maîtresse, si c'est pas lent, c'est rapide ?* »

<1748> Emy « (...) *Mais alors c'est quoi si c'est pas aigu ni grave ?* »

Finalement, la question est plutôt de savoir si les termes retenus portent plutôt sur le ressenti émotionnel des élèves ou sur des faits objectifs identifiables à l'écoute de l'œuvre.

Concernant les mots attendus par l'enseignante, il s'agit plutôt de termes portant une charge subjective, mais l'ensemble reste assez équilibré :

		Termes attendus par l'enseignante et relatifs à ...	
		... des éléments <u>objectifs</u> de la pièce musicale	... des éléments <u>subjectifs</u> de la pièce musicale
Termes faisant consensus	lent, long, répétitif, simple.	déroutant, doux, triste, mélancolique.
	... débat	original.	étrange, inquiétant, paisible.

Tableau 7. Classification des mots anticipés par l'enseignante selon le critère d'objectivité.

Les mots retenus par les élèves sont également équilibrés entre termes objectifs et termes subjectifs :

	Termes relatifs à ...	
	... des éléments <u>objectifs</u> de la pièce musicale	... des éléments <u>subjectifs</u> de la pièce musicale
Adjectifs	aigu(ë), calme, classique, faible, forte, grave, lent(e), long, ordinaire, pareil, répétitif, ternaire.	bien, bizarre, douce/doux, émouvant, fantastique, joli, malheureuse, tranquille, triste.
Noms	piano.	mélodie, douceur, tristesse.
Verbes	descendre, monter.	bercer.

Tableau 8. Classification des mots débattus par les élèves selon le critère d'objectivité.

Les termes relatifs à des qualités objectives de la pièce musicale dominent légèrement. Et bien évidemment, plus on avance dans la séance, plus les termes subjectifs

sont minoritaires dans la liste de consensus, soulignant une ambiguïté du dispositif pédagogique : comment en effet concilier un travail sur le ressenti individuel et un processus de décision basé sur un principe d'unanimité ? Il s'agit là d'une difficulté déjà identifiée par Chabanne et Dufays : « *Comment concilier l'expérience subjective et l'expérience collective de l'œuvre ?* »⁴⁷ Ainsi, l'adjectif « triste », présent dans quatorze des listes individuelles, ne se retrouve pas dans la liste finale de la classe, puisque dans ce processus basé sur l'unanimité, une seule voix contre suffit à exclure un terme de la liste. Le terme faisait l'unanimité dans plusieurs îlots, malgré une certaine difficulté pour sa justification. Mais deux élèves y sont restés opposés jusqu'à la fin de la séance.

Au final, comparativement aux attentes de l'enseignante, les élèves ont davantage investi le champ des caractéristiques de l'œuvre et moins celui des émotions produites en eux. En reprenant les différentes dimensions de l'interprétation d'Eco⁴⁸, il ressort de ce dispositif didactique que la part d'interprétation liée au récepteur de l'œuvre (*intentio lectoris*) est sans aucun doute plus difficile à exprimer et plus encore à justifier, argumenter et défendre, que la part portant sur l'œuvre-même (*intentio operis*). Parce que la part liée au récepteur est par essence personnelle et liée à des références artistiques personnelles – dont le jeune élève n'a pas encore conscience. On retrouve ici une tendance forte de l'activité d'écoute musicale. Et si la séance devait être reproduite avec les mêmes élèves pour d'autres œuvres, on peut s'interroger sur le comportement qu'adopteraient les élèves. Continueraient-ils à s'attacher aux deux champs de manière équitable, ou privilégieraient-ils le premier, alors que le but de la séance est de travailler sur la sensibilité donc sur le ressenti émotionnel des élèves ? Il semble que si l'on veut vraiment centrer le travail sur le développement de la sensibilité chez les élèves, la consigne doit être précisée pour orienter ceux-ci vers ce qui est attendu. Par exemple : « *Vous devez nommer les émotions / décrire les impressions que génère en vous l'écoute de cette musique.* »

b) Des réponses ayant trait au caractère dominant de l'œuvre musicale

Les élèves ne perçoivent pas l'aspect relatif de certains qualificatifs, générant des échanges sans fin pour savoir si la pièce est aigüe ou grave, ordinaire, longue... Ils perdent facilement de vue la consigne « trouver des mots qui vous semblent importants pour cette

⁴⁷ CHABANNE, Jean-Charles et DUFAYS, Jean-Louis. *op. cit.* p. 18.

⁴⁸ ECO, Umberto. *op. cit.*

œuvre ». Bien que très ouverte, cette consigne comporte l'idée de déterminer une tendance dominante, un trait principal de l'œuvre. Les élèves ont rapidement dévié en oubliant la dimension « importante ». Ainsi, lors de la discussion pour le terme « piano » au sein du deuxième îlot :

<259> Elie « Alors on met « piano » ! »
Mattéo « 'Y a pas que du piano. »
Elie « Pi-a-no j'ai dit ! »
Elodie « Il a dit, il y a pas que du piano. »
Mattéo « Oui, 'y a pas que du piano. 'Y a un truc en plus.»
Mélissa « Alors 'y a quoi ? »
Elie « Chuuuuut ! »
Mattéo « 'Y a des bruits... »
Mélissa « Comme quoi ? »
Mattéo « Je sais pas. »

Ou lorsque le premier îlot décide de dessiner une partition au titre de la liste d'îlot :

<103> Louise « On a « triste », « piano » et « classique » déjà... Et après on fait une partition, tout le monde est d'accord ? »

Une exception notable, où l'on voit cependant que cette idée de caractère dominant n'a pas échappé à tous les élèves :

<957> Arno « Si des fois c'est aigu et des fois c'est grave. »
Nicolas « Mais c'qui domine, ce qui domine... »

Par contre, le terme « piano » n'avait pas été anticipé. En effet, s'il ne fait aucun doute qu'il correspond bien à l'œuvre d'un point de vue descriptif et factuel, il ne porte pas sur ce que l'œuvre évoque ni sur le ressenti du récepteur. Nous le retrouvons dans onze listes individuelles. On a vu que l'éducation musicale s'attachait souvent à une description d'éléments factuels : instruments utilisés, timbres, structure de la composition... Les élèves privilégient ici l'aspect descriptif objectif, et ne viennent à des éléments de ressenti émotionnel que dans un second temps. Ce point conforte le choix qui a été fait d'une pièce musicale non-symphonique. L'identification des instruments constitue en effet une sorte de réflexe des élèves lors des activités d'écoute, comme s'il s'agissait d'une évidence du contrat didactique sous-jacent.

c) Des termes connotés négativement

Il ressort des échanges entre les élèves une perception moins négative de cette pièce musicale que ce qui était anticipé. Les quatre écoutes intégrales successives qui ont pu être réalisées sans difficulté en témoignent. Les termes « lent » et « long » ou « répétitif » génèrent des réactions assez franches chez certains, qui empêcheront l'unanimité :

<1732> Capucine « *Y a des notes graves et ça s'arrête entre des notes **mais je trouve pas ça lent parce qu'il y a des notes aiguës.*** »

<1701> Louise « ***Si on aime, c'est pas long, non c'est pas long.** Mais si quelqu'un aime pas la musique classique, enfin aime pas ça, il va trouver ça long...* »

<1705> Emy « *Parce que la musique quand on l'a écoutée, quand même c'était assez long, **mais quand on l'écoute plusieurs fois, c'est vrai que c'est moins long.***... »

<1786, pour « répétitif » > Nathan, qui a levé la main « *Mais en fait ça répète de temps en temps **mais en général ça fait pas du tout penser...** enfin... comment dire... **On le remarque pas vraiment** donc c'est pas si important dans la chanson de dire ça, cette remarque. »*

La notion d'étrangeté est très peu ressortie. Un seul élève mentionne « bizarre », qu'il abandonne rapidement (passage au passé) devant la réaction de ses pairs.

<1033> Quentin « *Elle est « lente », comme l'a dit Ana, elle est « triste » comme l'a dit Ana, sauf que je l'ai dit avant toi, promis, et **elle est « bizarre** ».* »

Cléa « *Pourquoi donc « bizarre » ?* »

Quentin « *Moi **je la trouvais bizarre.*** »

Cléa « *C'est pas bizarre les musiques douces.* »

Quentin « ***Je la trouvais bizarre.*** »

Au contraire, un autre élève souligne le caractère « ordinaire » de la pièce...

<196> Mattéo « *... « **Ordinaire** » c'est parce que c'est pas vraiment extraordinaire, c'est une chanson comme les autres.* »

Le caractère « mélodieux » est également ressorti : proposé par le troisième îlot, il fait partie des rares termes retenus pour la liste de classe. Un élève propose au titre de sa liste individuelle « bien, joli et triste ».

En définitive, les réponses apportées par les élèves dans cette activité d'écoute musicale sont un peu différentes de celles escomptées mais sont loin d'être négatives. Mieux, elles ouvrent de nombreuses pistes pour appuyer d'autres séances d'éducation musicale sur le questionnement des élèves.

5. Les savoirs construits par les élèves

Quels savoirs les élèves ont-ils en conclusion pu construire lors de cette séance d'éducation musicale ?

a) Des savoirs en termes de compétences langagières

Les élèves ont certes très certainement avancé dans l'acquisition des compétences langagières portant sur la démarche argumentative et la situation de débat : description d'un point de vue, justification, argumentation, mais aussi écoute de l'autre et acceptation de son point de vue, émission de contre-argument... Mais cet objectif transversal ne peut justifier à lui seul la séance d'écoute musicale proposée.

b) Des savoirs sur l'œuvre musicale ?

Sur l'œuvre elle-même, le savoir est sans doute minime. On ne peut en aucun cas considérer que les aspects de répétitions nuancées de l'œuvre ont été appréhendés, ni l'originalité de sa structure, pas plus que les aspects déroutants des indications présentes sur la partition, ni le débat sur sa tonalité ou sa modalité... Les quelques notions relevant du solfège – plutôt erronées – mentionnées par quelques élèves ont au contraire pu semer le désarroi et le doute chez certains. La réorientation de la consigne vers le ressenti émotionnel pourrait à profit limiter les incartades dans le champ de la théorie musicale.

Le résultat du débat – ici, « piano, mélodieuse, variée » – ne constitue pas un résultat capitalisable en soi. Les mots qui ont été abandonnés sont au final ceux qui ont le plus apporté à la classe :

- « Classique » : les élèves ne sont pas parvenus à circonscrire une notion de « musique classique ».
- « Ordinaire » : les élèves ont débattu sur le fait de savoir si cette dimension ne dépendait que du nombre d'instruments mobilisés (richesse d'orchestration) et de la complexité des phrases musicales. (Ils ont exprimé par « notes travaillées » une notion sans doute proche de « virtuosité »).
- « Triste », « doux », « calme » : les élèves n'étaient pas d'accord sur leur ressenti : est-ce triste ? Ou seulement doux ? Et surtout : pourquoi peut-on dire que cette musique est triste / douce / calme ? Ici la difficulté résidait surtout dans leur incapacité à décrire la musique, et certainement aussi dans leur faible culture musicale, le peu de références auxquelles ils auraient pu faire appel pour comparaison.
- « Aigu » et « grave » (à rapprocher aussi de « monte » et « descend ») : les élèves ont buté sur l'aspect relatif de ces notions et sur la difficulté à concilier le caractère général de la pièce et un contre-exemple ponctuel.

L'intérêt de l'activité réside dans le processus du débat, et non dans son résultat. Pour réellement construire des notions conceptuelles d'éducation musicale, il faudra de nouvelles séances plus ciblées, illustrées de plusieurs extraits et faisant intervenir l'étayage et la connaissance de l'enseignant (voir propositions *infra*). En revanche, les élèves ont réellement travaillé leur capacité d'écoute sensible, ce qui ne nous paraît pas négligeable.

c) Des savoirs-faire en termes de sensibilité

Le dispositif a pleinement permis que s'expriment des interprétations tout à fait variées voire contradictoires de l'œuvre musicale. En ce sens, il est pertinent pour poursuivre l'objectif initial – développer chez l'élève la capacité de réception sensible de l'œuvre d'art. Chaque élève s'y voit reconnu un droit à la sensibilité personnelle, puisqu'à aucun moment il ne lui est demandé de ressentir une émotion dictée par l'enseignant. Au contraire de nombreux dispositifs d'écoute, l'enseignant ne guidant pas l'élève sur un chemin interprétatif, on reconnaît la multiplicité des interprétations possibles chère à Eco⁴⁹. Par contre, pour aider l'élève à percevoir ce ressenti et à l'exprimer, l'échange avec ses pairs en plusieurs étapes lui permet de s'interroger de manière introspective : *et moi ? Ai-je ressenti cela également ? Est-ce que le mot de mon camarade correspond à quelque-chose qui se serait produit en moi lors de l'écoute ? Ai-je au contraire une impression à opposer à mon camarade ?* Pour plus de clarté, il pourrait être bénéfique d'orienter les élèves sur ce chemin en énonçant ces questions.

d) Des savoirs en éducation musicale... à venir

Au-delà, les élèves se sont beaucoup interrogés sur de nombreuses notions relevant pleinement de l'éducation musicale : aigu, lent, berceuse... Ces interrogations sont importantes en elles-mêmes car elles sont sources de réflexion individuelle et pourront susciter la curiosité de l'élève dans un cadre extra-scolaire. Mais elles pourront aussi être mobilisées pour construire d'autres apprentissages scolaires en éducation musicale. Ainsi, cette séance peut être utilisée pour générer des thématiques de travail. Ces thématiques mobilisent un certain nombre de connaissances en éducation musicale, qui nécessitent des ressources pour l'enseignant qui voudraient les mettre en œuvre. Mais, en faisant émerger des questions, en soulignant l'ampleur du flou sur certaines notions, en donnant de l'intérêt à savoir certaines choses pour parler de la musique, la séance proposée ici apporte un

⁴⁹ ECO, Umberto. *op. cit.*

élément essentiel à la construction d'autres séances : elle place le questionnement de l'élève au centre de l'apprentissage, et par là même résout en grande partie la question de la motivation des élèves.

Grâce aux enregistrements sonores des travaux de groupes, l'enseignante pourrait ainsi partir d'extraits de cette séance d'écoute pour construire des séances dont l'objectif serait de répondre aux questions soulevées par les échanges entre les élèves. Quelques pistes :

- Peut-on dire qu'une œuvre musicale est « grave » ou « aigüe » ? À partir de la remarque suivante :

<328> *Mattéo « Oui ça doit bien être aigu ou grave, hein ? Parce que si c'est pas les deux, c'est quoi ? »*

- Peut-on dire de la musique de Mozart qu'elle est « grave » ? Jouer sur la polysémie « pas aigüe » vs « solennelle » pour faire découvrir différents aspects de la musique du grand compositeur, en partant de la remarque :

<1425> *Nicolas « Donc on a mis (...) « Mozart » parce que c'est plutôt grave. »*

PE « « Mozart parce que c'est plutôt grave »... ? »

Nicolas « Oui parce que Mozart il joue plutôt dans les graves »

On pourra également retenir la remarque :

<806> *Nicolas « Mozart c'était un grand pianiste... »*

- Variations de hauteur vs variation d'intensité sonore. À mettre en parallèle avec un travail de chorale⁵⁰, sur la base de l'échange suivant :

<1212> *Paul « Je suis pas d'accord. « Forte », ça peut quand même ! »*

Ana « Non. »

Paul « Ben des fois elle monte. »

Ana « Mais t'as dit non ! »

Paul « Ben, j'ai dit non parce que < ? > Elle est pas forte, mais elle monte. On peut dire qu'elle monte, des fois. Soit elle descend soit » [interrompu par Cléa]

Cléa « Bon d'accord on met « monte » et « descend » de ce côté parce que... »

Quentin « Non mais elle descend. »

Paul « Attends, attends. Soit elle descend soit elle monte. On est bien d'accord ? »

Cléa « Mais c'est pas la musique c'est le son. C'est le volume. »

Paul « Alors c'est... Un des deux en tout cas. »

<1822> *Ana « Ca on a fait, on a fait... alors, « monte », ça monte. »*

PE « Ok. Ca monte... »

Ana « Et ça descend. »

PE « « Ca monte »... [Ana fait des gestes] Tu me dis, le volume ? Toi c'est le volume aussi que tu disais ? [Ana fait d'autres gestes, comme des vagues avec la main] Donc, entre aigus et graves ? Donc ça monte dans les aigus et ça monte en termes de volume sonore. Qui est d'accord pour dire que ça monte ? » [Des mains se lèvent]

Nicolas « Maîtresse, monter comment ? En volume ou les deux ? »

⁵⁰ À cet âge-là, l'enfant confond très souvent intensité et hauteur du son quand il chante, ce qui l'amène à crier dès que la mélodie grimpe dans les aigus.

- Travail sur les dimensions du son : hauteur vs timbre, à partir des remarques suivantes :

<1589> Aaron « Comme ça il y a ... comment dire... Je sais pas comment dire... **Le son il est plutôt aigu.** »

PE « **Et c'est pas doux ?** »

Aaron « **Oui, non pas trop.** »

<1598> Raphaël « Moi je dis que **c'est pas doux parce qu'il y a les graves et le grave c'est pas doux.** »

- Travail sur le timbre à partir de la remarque suivante :

<1687> Emy « **Parce que le piano, c'est doux, c'est émouvant.** »

PE « **Raphaël ?** »

Raphaël « **Mais parfois quand tu joues des notes graves, c'est pas émouvant !... C'est comme à la batterie < ? > ...** »

- Travail sur le tempo et la régularité rythmique à partir des remarques suivantes :

<1618> Cléa « Moi je trouve que ça berce, donc **quand ça berce c'est plutôt doux que fort.** »

<1624> Louise « (...) **ça me berce pas, c'est sûr... Je, je dormirais pas avec ça.** »

<1638> Mattéo « Moi je dis **c'est pas calme parce que des fois ça va dans les tons graves, alors...** »

PE « **Et pour toi si c'est grave ça peut pas être calme...** »

Mattéo « **Oui, c'est plutôt aigu quand c'est calme.** »

<1744> Inès « **Mais maîtresse, si c'est pas lent, c'est rapide ? Et là, la chanson, on dirait pas qu'elle est rapide !** »

PE « **Ca peut être entre les deux... modéré... Après effectivement, ça peut être très lent, lent, assez lent, moyennement lent,...** »

- Travail sur les notions de *bourdon*, *basse continue*, *ostinato* à partir de l'échange suivant :

<1892> Cléo « **Maîtresse, 'y avait aussi un peu de bourdon...** »

Nathan « **Si on écoutait les aigus et un peu la fin, 'y avait du bourdon de temps en temps.** »

Cléo « **Oui.** »

PE « **Le bourdon comme on l'a vu dans la musique médiévale avec une note tenue comme ça tout du long [geste lent et continu de la main] ?** »

Nathan « **Non ça faisait poum, poum, poum, comme ça et ainsi de suite [geste répétitif de la main]** »

PE « **Tu veux dire que la note la plus grave, elle revient et il te semble qu'elle est tout le temps là ?** »

Nathan « **Oui.** »

Cléo « **Elle est tout le temps là mais il y avait autre chose avec.** »

- Qu'est-ce qui est source d'apaisement dans la musique ? Toutes les musiques « apaisent-elles les mœurs » ? À partir de la remarque suivante :

<524> Capucine « **Ca apaise... C'est pas trop énergique... C'est pas puissant, quoi. « Calme » parce que ça apaise, c'est pas comme le rock'n roll.** »

- Qu'est-ce qui fait qu'une musique donne une impression de tristesse ? Confronter une approche émotionnelle et des éléments de construction mélodique, à partir de l'échange suivant :

<151> Louise « **Déjà, pourquoi c'est triste ? Déjà, pourquoi c'est triste ?** »

Lucas N. « Parce que ça parle au cœur ! »

Louise « Ca peut aussi être des trucs bêtes, là et que ça parle pas ! »

<167> Louise « Alors, vous trouvez quelque chose ? ... Arrêtez les garçons !... Bon alors... Les garçons, pourquoi c'est triste ? Alors ? Moi je dirai **parce que ça fait... T'as une note, après elle descend, et après elle remonte....**Alors, vous avez compris ? Lucas ? Il y a une note, ça descend, ça remonte.Et du coup ça fait tin tan tin tan... Mais il faut trouver parce que... »

- La musique religieuse est-elle toujours triste ? La musique triste est-elle toujours religieuse ? Travail sur les caractéristiques de la musique sacrée à partir de la remarque suivante :

<1468> **Quentin « Une musique triste c'est assez... c'est assez ... une musique qu'on voit pas souvent et euh... qu'on voit souvent dans les musiques religieuses...»**

- Qu'est-ce qui fait la particularité d'une berceuse ? Une berceuse est-elle une musique triste ? Travail sur le genre « berceuse » à partir de l'échange suivant :

<1177> **Cléa « Et après, « elle berce ». »**

Ana « Euh..... »

Quentin « Attends, si c'est triste, ça berce pas. »

Cléa « Ben si ! »

Ana « Ben si ! »

Quentin « T'as déjà vu une musique triste pour bercer toi ? »

Ana « Oui ! »

Cléa « Oui ! Oui oui, Quentin ! »

Quentin « C'est bizarre... »

Cléa « **Les musiques tristes ça marche très bien pour bercer. »**

- Qu'est-ce qui fait qu'une œuvre est originale ? Travail sur le rôle et la posture de l'artiste ou plus précisément sur la musique du (début du) XX^{ème} siècle, à partir des remarques suivantes :

<1363> **Mattéo « Et « Ordinaire » parce que si c'était extraordinaire il y aurait plus de un instrument, y en aurait au moins deux, et les notes seraient travaillées. »**

<1541> **Solenn « Ben moi je trouve que... C'est pas trop ordinaire parce que c'est pas tous les jours qu'on entend une musique comme ça, quoi. »**

<1565> **Julian « < ? > Il peut y avoir beaucoup d'instruments et que c'est pas non plus extraordinaire... »**

- Travail sur la notion de « musique classique » à partir de la réponse :

PE « Qui n'est pas d'accord pour mettre « musique classique » ?... [À Mélissa] Alors toi tu n'es pas à l'aise parce que tu n'es pas sûre de ce qu'on mettrait dedans. Alors ça c'est quelque chose qu'on verra dans des séances ultérieures. Là, par rapport à l'idée que vous vous faites de ce que peut être la musique classique, est-ce que vous diriez « musique classique » ou pas ? »

- Travail sur la notion de variations musicales, à partir des échanges suivants :

<1786> **Nathan, qui a levé la main « Mais en fait ça répète de temps en temps mais en général ça fait pas du tout penser... enfin... comment dire... On le remarque pas vraiment donc c'est pas si important dans la chanson de dire ça, cette remarque. »**

Conclusion

Ce travail de recherche visait à mettre en œuvre un dispositif didactique original d'écoute musicale, où l'enseignant ne serait pas la source du savoir mais laisserait toute la place aux échanges entre les élèves pour les amener à co-construire un savoir musical. L'analyse des enregistrements sonores de cette mise en œuvre a mis en évidence :

- l'intérêt des élèves pour la démarche : ils se sont montrés très investis jusqu'au bout malgré la longueur de la séance ;
- la non-pertinence pour cette activité des savoirs musicaux issus de la pratique extra-scolaire du solfège : de leurs connaissances tout juste émergentes, les élèves concernés ont plutôt pâti que tiré avantage ;
- la possibilité pour l'enseignant de faire progresser ses élèves en matière musicale sans compétences spécialisées dans ce domaine ;
- la multiplicité du ressenti des élèves face à une œuvre musicale ;
- la difficulté qu'il y a à parler de musique et plus généralement d'art – comme l'exprime très bien Chabanne⁵¹ « *apprendre quelque chose sur les arts implique simultanément d'apprendre à parler d'art* » – et donc la nécessité de confronter les élèves à cet exercice ;
- la grande tentation qu'il y a pour toute activité d'écoute, à se détourner de ses émotions personnelles pour se concentrer sur des éléments objectivables ;
- la difficulté qu'éprouvent les élèves à argumenter une émotion d'origine artistique ;
- la richesse du questionnement des élèves en matière de musique.

Il nous a semblé malgré tout que la consigne de travail donnée pouvait gagner en clarté pour centrer davantage encore les élèves sur leur ressenti.

- L'enseignant pourrait préciser : « *Vous devez nommer les émotions / décrire les impressions que génère en vous l'écoute de cette musique.* »
- L'enseignant pourrait préciser ses attentes en termes de nature de mots : en demandant des noms, et en excluant de ce fait les adjectifs, il pourrait orienter les élèves vers « *Qu'est-ce que cette musique m'évoque ?* » pour les détourner du trop binaire « *Cette musique est-elle comme ceci ou comme cela ?* ».
- Pour limiter la durée de la séance, on pourrait être tenté de réduire le nombre de mots inscriptibles sur la liste d'îlot. Il nous semble cependant que le débat perdrait

⁵¹ CHABANNE Jean-Charles et DUFAYS, Jean-Louis. *op. cit.* p.19.

en richesse, les élèves se limitant alors aux termes les plus consensuels. Une consigne intermédiaire comme « *entre trois et six mots* » pourrait constituer un garde-fou utile, et contraindre les élèves à se mobiliser sur les enjeux d'argumentation.

Enfin, si la séance a été ici enregistrée pour les besoins de son analyse, une telle captation nous semble très riche pour une exploitation ultérieure. Les pistes de réflexion soulevées par les élèves ont été très nombreuses, ne serait-ce qu'à partir de la phase collective, et il nous paraît dommage de ne pas se donner les moyens de revenir dessus pour en faire un levier de motivation.

Références Bibliographiques

CHABANNE, Jean-Charles et DUFAYS, Jean-Louis. Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique. In *Repères*, n°43, 2001. p.7-29.

CHABANNE, Jean-Charles *et al.* Premiers pas dans la parole sur l'œuvre. In *Repères*, n°43, 2001. p.77-102.

ECO, Umberto. *Les limites de l'interprétation*. Grasset, 1992.

FAERBER, Richard. Groupements, processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnement virtuel d'apprentissage. Desmoulins, C. et al. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003*, Apr. 2003, Strasbourg, France. ATIEF. INRP. p. 199-210.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Phénoménologie de l'esprit*. 1807.

HOUSSAYE, Jean. Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In *Le triangle pédagogique – Les différentes facettes de la pédagogie*. Paris : ESF éditeurs, 2015, chapitre 1, p.9-20.

INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire*. Rapport n° 2007 – 047. Mai 2007.

JAHIER, Sylvie. L'éducation musicale à l'école primaire française pratiques et représentations. In JOLIAT, François. *La formation des enseignants en musique – état de la recherche et vision des formateurs*. Paris, L'Harmattan. 2011. p. 127-140.

JUPPÉ-LEBLOND, C. *et al.* *L'éducation aux Arts et à la Culture. Rapport présenté à Monsieur le Ministre délégué à l'enseignement scolaire et à Monsieur le Ministre de la Culture et de la Communication*. Janvier 2003.

KAELBEN, Pascal. Éducation musicale à l'école primaire aujourd'hui : pratiques et formation des professeurs des écoles. *Éduquer / Former*. 2012, 1, n°43, p. 123-152.

MAIZIÈRES, Frédéric. L'émergence de l'oeuvre musicale et la construction conjointe de sa connaissance au cours des interactions didactiques. *Éducation et Didactique*. 10/1. 2016.

MAIZIÈRES, Frédéric. L'écoute musicale à l'école primaire : les œuvres que les enseignants déclarent enseigner. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 40-3. 2014. p.537-556.

MAIZIÈRES, Frédéric. Éducation musicale à l'école primaire : quels savoirs enseignés ? *Éduquer / Former*. 2012, 1, n°43, p. 13-33.

MILI, Isabelle. Une maïeutique de l'écoute musicale en classe. In *Repères*, n°43, 2001. p.153-174.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION. *Histoire des arts. École primaire. Ressources - Liste de sites élaborée par le ministère de la Culture et de la Communication*. Éduscol. sept. 2008.

MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE. DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. *Document d'application des programmes : La sensibilité, l'imagination, la création - école maternelle ; Éducation artistique - école élémentaire*. Cndp. 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. *Liste d'exemples d'œuvres. Histoire des arts*. Éduscol. sept. 2008, mise à jour oct. 2009.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts - école, collège, lycée*. Encart – Bulletin Officiel n°32 du 28 août 2008.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes scolaires*. BO hs n°3 du 19 juin 2008.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes pour les cycles 2, 3, 4*. Arrêté du 9-11-2015, Bulletin Officiel spécial n°11, 26 nov. 2015.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Socle commun de connaissances et de compétences*. Loi du 23 avril 2005, décret du 11 juillet 2006.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Décret n°2015-372 du 31 mars 2015.

VERREAULT, France et PELLETIER, Michelle. L'interprétation des œuvres d'art : proposition d'une démarche. *Revue des sciences de l'éducation*, 1998, vol. 24, n°3, p. 541-565.

Référence discographique

THIBAUDET, Jean-Yves. Gnossienne n°1. In *The Magic of Satie*. Decca Record, Londres, 2002.

ANNEXES

- A. Composition des groupes
- B. Synopsis de la séance
- C. Synthèse des listes de mots
- D. Extrait de la transcription : phase de mise en commun et début du débat collectif
(l. 1312 à 1671)

A. Composition des groupes

Îlot	Porte-parole	Donneur de parole	Secrétaire	4 ^{ème} élève	5 ^{ème} élève
1 (M. Jackson)	Louise	Lucas N.	Solenn	Lucas R.	
2 (F. Cabrel)	Mattéo	Mélissa	Elodie	Elie	
3 (Soprano)	Raphaël	Célia	Capucine	Julian	
4 (Black M)	Inès	Aaron	Emy	Nathan	Cléo
5 (M. Gims)	Nicolas	Chloé	Arno	Enzo	
6 (F. Delavega)	Ana	Paul	Cléa	Quentin	

B. Synopsis de la séance

Chronométrage	descriptif	phase
0	Introduction de la séance. Consigne de la première écoute.	Phase introductive : 0'15''
0'15''	1 ^{ère} écoute intégrale.	Travail individuel : 19'02''
4'48''	Répétition de la consigne de recherche individuelle. Temps de recherche individuelle.	
8'31''	2 ^{ème} écoute intégrale	
13'22''	Temps pour finaliser la recherche individuelle.	
15'17''	Organisation des rôles d'îlots.	
19'17''	Présentation du travail individuel et justification auprès des camarades d'îlot.	
20'50''	Échange pour déterminer les listes d'îlot.	
30'12''	3 ^{ème} écoute intégrale.	
34'45''	Temps pour finaliser le travail d'îlot.	
42'14''	Mise en commun : présentation et justification des listes d'îlot par les porte-parole.	Mise en commun collective : 15'16''
43'30''	îlot 1	
45'40''	îlot 2	
49'00''	îlot 3	
50'10''	îlot 4	
51'55''	îlot 5	
55'02''	îlot 6	
57'30''	Travail collectif de débat pour arrêter une liste commune à la classe.	Débat collectif : 39'56'' plus la récréation de 22'
1h23'00''	Récréation.	
1h45'19''	Suite du travail collectif pour arrêter la liste de classe.	
1h51'14''	4 ^{ème} écoute intégrale.	
1h55'43''	Finalisation de la liste de classe.	Phase conclusive : 3'50''
1h59'45''	Présentation de l'œuvre et de son compositeur.	
2h03'35''	fin de la séance.	

C. Synthèse des listes de mots

	Listes individuelles	Listes d'îlots	
îlot 1	classique / piano / pareil ; bien / joli / triste ; piano / triste. + portée dessinée.	D'accord : piano / triste / classique de piano. + portée dessinée.	Pas d'accord : bien / joli / pareil.
îlot 2	triste / aigu / grave ; triste / calme / lent ; triste / ordinaire / faible ; triste / calme / piano.	D'accord : triste / piano / aigu / grave / ordinaire.	Pas d'accord : lent / calme.
îlot 3	calme / piano / douceur ; classique / piano / triste ; douceur / mélodie / piano ; piano / calme / doux.	D'accord : piano / douceur / calme / mélodie.	Pas d'accord : classique / triste.
îlot 4	triste / peur / tranquille ; calme / triste / lente ; classique / émouvant / calme ; classique / piano / long ; triste / piano / lent + dessin pianiste et clavier.	D'accord : musique classique, calme, piano, triste, émouvant, long, lent, aigu, grave, peur (changé après ?).	Pas d'accord : rien (changé après ?).
îlot 5	joli / calme / fantastique ; triste / répétitif / lent / ternaire / beaucoup de triolets / Mozart / piano / m étronome : 40-50 ; répétitif / calme / piano ; tristesse / malheureuse / aigu / piano.	D'accord : triste / répétitif / lent / Mozart / piano / calme.	Pas d'accord : Aigu.
îlot 6	triste / forte / lente ; douce / calme / berce ; lente / triste / bizarre ; triste / monte / descend.	D'accord : triste / lente / douce / calme / monte / descend.	Pas d'accord : forte / bizarre / elle berce.

Classe	D'accord : piano / mélodieuse / variée.	À préciser : musique classique.	Pas d'accord : triste / douceur / classique / calme / aigu / grave / émouvant / long / ordinaire / répétitif / lente
---------------	---	--	---

D. Extrait de la transcription : phase de mise en commun et début du débat collectif (l. 1312 à 1671)

1312 **3. Mise en commun**

1313 PE « S'il vous plaît ! On va écouter le résultat du travail de chacun des groupes. Vous êtes autorisés à
1314 leur poser des questions si vous voulez des compléments d'arguments par exemple. Chacun va
1315 exposer la liste des mots sur lesquels vous étiez d'accord au sein de votre îlot. Je demande à tous ceux
1316 qui ne sont pas au tableau d'écouter attentivement, d'essayer de comprendre les choix qui ont été
1317 faits par les autres îlots, et d'arrêter de jouer avec son crayon ou sa gomme, s'il vous plaît...Alors, sur le
1318 premier îlot... Est-ce que vous pouvez vous mettre dans l'ordre dans lequel vous êtes au tableau ?
1319 Louise, Mattéo, Raphaël, Inès, Nicolas, Ana. ...Ok, super. »

1320 **3.1 Mise en commun – îlot 1**

1321 PE « Alors Louise, est-ce que tu peux me dire sur combien de mots vous étiez d'accord ? »

1322 Louise « Euh... sur trois. »

1323 PE « Trois mots ? Et combien de mots en désaccord ? »

1324 Louise « Trois. »

1325 PE « Trois aussi. D'accord. Est-ce que tu peux nous donner les mots sur lesquels vous étiez
1326 d'accord ? »

1327 Louise « Alors, on a mis « piano », « triste » et « classique ». Alors... »

1328 PE « Tu peux justifier rapidement ? »

1329 Louise « Alors « piano », ben parce que ça se voit que c'est un piano déjà. »

1330 PE « Tu as vu un piano, toi ? »

1331 [Rires]

1332 Louise « Ca s'entend ! »

1333 PE « Ca s'entend, tout à fait. »

1334 Louise « Ben « triste » parce que en fait t'as une note, après ça descend, enfin souvent c'est comme ça
1335 c'est un peu triste une note après ça descend, après ça remonte ça fait « toutout », et après ça
1336 redescend un peu... et tout ça lentement. »

1337 PE « Très intéressant... »

1338 Louise « Et après « classique » parce que souvent aussi la musique classique, parce que il y a pas de
1339 parole et déjà le piano c'est souvent classique, c'est de la musique classique. »

1340 PE « Qu'est-ce que tu appelles musique classique ? »

1341 Louise « Ben déjà où il y a pas de parole, c'est pas une chanson. »

1342 PE « Par exemple, pas du jazz ? »

- 1343 Louise « Non. »
- 1344 PE « Et il n'y a pas de piano en jazz ? »
- 1345 Louise « Si... »
- 1346 [rire]
- 1347 Louise « Classique de piano ! »
- 1348 PE « En tout cas vous étiez d'accord sur ce terme de « classique », ça évoquait pour tous les quatre
1349 quelque chose qui correspondait bien à cette musique-là ? D'accord. Ok, donc, tu nous as dit
1350 « piano », « triste » et « classique ». Est-ce que les autres îlots ont des questions à poser sur ces trois
1351 mots-là ? ...Non ? Alors on écoute Mattéo. »
- 1352 **3.2 Mise en commun – îlot 2**
- 1353 PE « Combien de mots ? »
- 1354 Mattéo « Cinq. »
- 1355 PE « Cinq ? Combien de mots en désaccord ? »
- 1356 Mattéo « Deux. »
- 1357 PE « Deux mots en désaccord, ok. On écoute les mots pour lesquels vous étiez d'accord. »
- 1358 Mattéo « < ?>, « piano », « aigu », « grave », « ordinaire ». »
- 1359 PE « C'est quoi le premier ? »
- 1360 Mattéo « « Triste » ». »
- 1361 PE « Pardon, ok. On t'écoute... « Triste ? » »
- 1362 Mattéo « Triste... parce que... c'est plutôt dans les aigus alors... quand c'est dans les aigus c'est plutôt
1363 triste... y a pas vraiment de grave. « Piano » parce que on entend du piano. < ?> Et « Ordinaire » parce
1364 que si c'était extraordinaire il y aurait plus de un instrument, y en aurait au moins deux, et les notes
1365 seraient travaillées. »
- 1366 PE « Très intéressant... Des questions sur leur choix de mots ?... Donc l'idée c'est qu'à la fin de la
1367 séance, on va devoir trouver une liste de mots sur laquelle toute la classe est d'accord. Donc écoutez
1368 bien les arguments des uns et des autres. Nathan ? »
- 1369 Nathan, qui a levé la main « Il y a un moment où tu as marqué « grave » dans ce que tu étais d'accord.
1370 Mais t'as dit « triste parce que c'est aigu. » Ca peut pas être aigu et grave les deux à la fois, c'est pas
1371 triste ! »
- 1372 Mattéo « Mais parce que t'as plus de notes aiguës que de notes graves. »
- 1373 Nathan « Ah d'accord. »
- 1374 PE « Nicolas ? »
- 1375 Nicolas, qui a levé la main « Oui mais quand on met plutôt aigu ou grave, il faut mettre celui qui
1376 domine le plus. Parce que sinon les autres, ils comprennent pas trop. < ?>»

- 1377 PE « Solenn ? »
- 1378 Solenn, qui a levé la main « Les notes si c'est aigu < ?>... parce qu'on voit pas mais on entend c'est
1379 toujours sur les mêmes notes graves [mimant un geste répétitif de la main gauche] < ?> »
- 1380 PE « Alors, Solenn là tu es déjà dans la discussion, ... même Nathan. Pour le moment on en est à
1381 essayer de comprendre leurs arguments... Effectivement, vous avez l'air un peu troublés par le fait
1382 qu'ils aient pu mettre dans leur liste à la fois « aigu » et à la fois « grave ». Hein, vous avez mis les deux
1383 dans la liste. « Triste » parce que c'est aigu, « aigu » et « grave ». C'est ça ? Et après, c'était quoi les
1384 deux autres mots? « Piano » et « ordinaire ». On va reprendre cette discussion après, je pense. »
- 1385 **3.3 Mise en commun – îlot 3**
- 1386 PE « Raphaël, combien de mots ? »
- 1387 Raphaël « Six. »
- 1388 PE « Six mots ? Combien de mots sur lesquels vous n'étiez pas d'accord ? »
- 1389 Raphaël « Deux. »
- 1390 PE « Deux, ok. On y va pour les six mots ? »
- 1391 Raphaël « Alors, d'accord on a mis « piano », « douceur », « calme », « mélodie ». Alors « piano » ben
1392 parce qu'y a du piano. « Douceur » parce que c'est doux, « calme » ben voilà... un peu pareil... et
1393 « mélodie » parce que ça fait du bien à entendre. »
- 1394 PE « Ok, ça fait quatre mots, ça. »
- 1395 Inès « Mais il a dit les mots en tout, en fait ! »
- 1396 PE « Donc quatre mots sur lesquels vous êtes d'accord : « piano », « douceur », « calme » et «
1397 mélodie ». Des questions sur ce choix-là ? ... On peut passer à l'îlot suivant ?... Inès ? »
- 1398 **3.4 Mise en commun – îlot 4**
- 1399 Inès « Alors dans d'accord on a mis huit mots, euh... neuf mots. » et dans non on en a mis deux. »
- 1400 PE « D'accord, allons-y pour vos neuf mots. »
- 1401 Inès « Alors on a mis « musique classique », parce que c'est plutôt classique, euh je trouve que c'était
1402 euh... Après on a mis « calme » parce que... »
- 1403 PE « Est-ce que quelqu'un de l'îlot a quelque chose à souffler à son porte-parole pour justifier
1404 « calme » ? »
- 1405 Nathan, qui lève la main « On a mis « calme » parce qu'il n'y avait pas beaucoup de rythme. »
- 1406 Inès « Après on a mis « piano » parce qu'on entendait du piano, on a mis « triste » parce que c'était
1407 plutôt triste, on dirait que c'était plutôt triste. Après on a mis « émouvant »... parce que je sais plus... »
- 1408 PE « Oui, autre chose ? »
- 1409 Inès « On a mis « long » parce que < ?>, on a mis « lent » parce que les rythmes ils sont lents, on a mis
1410 « aigu » et « grave » parce que des fois c'était une note aiguë et après c'était une note grave. Et dans
1411 non on a mis « peur » et « grave ». »

- 1412 Emy « Quoi ? »
- 1413 Inès « Non non non ! Peur, peur. »
- 1414 PE « Est-ce qu'il y a des questions sur Est-ce que tu peux nous récapituler ces mots-là s'il te plaît
1415 Inès ? »
- 1416 Inès « Musique classique, calme, piano, triste, émouvant, long, lent, aigu, grave. Et dans non on a mis
1417 peur. »
- 1418 Aaron « Non ! Et grave aussi. C'est marqué ! »
- 1419 PE « On parle dans le calme, on demande la parole. Est-ce que vous avez quelque chose à demander
1420 par rapport à ces neuf mots ? ... Nicolas ? »
- 1421 **3.5 Mise en commun – îlot 5**
- 1422 Nicolas « On en a mis six dans d'accord et... un dans pas d'accord. »
- 1423 PE « On t'écoute. »
- 1424 Nicolas « Donc on a mis « triste » dans d'accord, « répétitif », ça répète souvent, « lent », « Mozart »
1425 parce que c'est plutôt grave. »
- 1426 PE « « Mozart parce que c'est plutôt grave »... ? »
- 1427 Nicolas « Oui par ce que Mozart il joue plutôt dans les graves »
- 1428 [Rires]
- 1429 Nicolas « « piano » et « calme ». »
- 1430 PE « Est-ce que tu peux justifier « calme » ? »
- 1431 Nicolas « Ben « calme », parce que c'est calme. »
- 1432 [Rires]
- 1433 Nicolas « Le rythme il est pas... il fait ça...ta... ta... il fait pas ta ta ta. »
- 1434 PE « Tu conviendras avec moi Nicolas que c'est un tout petit peu plus explicite et convaincant que
1435 « calme parce que c'est calme. Est-ce qu'il y a des questions sur le choix de mots de cet îlot-là ?
1436 Quentin ? »
- 1437 Quentin < ?>
- 1438 Nicolas « Oui mais c'était plutôt grave. »
- 1439 PE « On n'est pas encore dans la discussion. Pour le moment j'aimerais juste que s'expriment les
1440 questions qui visent à comprendre leur choix. Donc,... Apparemment, vous n'êtes pas tous d'accord sur
1441 le fait que ce soit grave ou aigu, et que du coup ça puisse référer à Mozart par exemple. Bon, je pense
1442 qu'on va y revenir dans la discussion collective. Raphaël ? »
- 1443 Raphaël, qui a levé la main « Mais en fait ça peut être grave et aigu, parce que c'est grave et aigu. »

1444 PE « Tu as déjà donné ton point de vue sur cette question il me semble,... oui ? ... Ana ? Combien de
1445 mots ? »

1446 **3.6 Mise en commun – îlot 6**

1447 Ana « Six. »

1448 PE « Six ? »

1449 Ana « Et trois pour ceux qu'on n'était pas d'accord. »

1450 PE « On t'écoute. »

1451 Ana « « triste » ...»

1452 PE « Non, non, on écoute Ana. On pose tout ce qu'on a sur la table. Vous me rangez ça. Tu me le
1453 ranges s'il te plaît. Vous arrêtez de jouer avec vos petits papiers ou vos grand papiers, vos gommes et
1454 vos crayons, ... et on écoute Ana.»

1455 Ana « « Triste », « lente », la musique elle était lente, « douce », « calme », euh douce et calme c'est à
1456 peu près pareil. 'Y a « monte » parce qu'il y avait des notes qui montaient, et « descend » parce qu'il y
1457 avait des notes qui descendaient. »

1458 PE « Est-ce que tu peux me dire pourquoi vous avez choisi « triste » ? »

1459 Ana « Parce que 'y a..., « triste » parce que... parce que on trouvait que la musique... les notes elles
1460 étaient... comment dire ? La musique oui... ben... c'est trop dur à expliquer. »

1461 PE « Est-ce que tu veux un peu d'aide de ton îlot ? Qui peut l'aider ?... Non mais Cléa, ça ne sert à rien
1462 de lui souffler alors que tout le monde est en train de t'écouter... Alors pourquoi « triste » ? »

1463 Cléa « Alors déjà les musiques tristes c'est plutôt comme ça, de ce genre... »

1464 PE « Ce genre, c'est-à-dire ? »

1465 Cléa « »

1466 PE « Et c'est tout ? »

1467 Quentin « Une musique triste c'est assez... c'est assez ... une musique qu'on voit pas souvent et
1468 euh... qu'on voit souvent dans les musiques religieuses...»

1469 PE « Ok. Est-ce qu'il y a des questions sur le choix de cet îlot-là ? ... Alors vous allez regagner vos
1470 places, et on va essayer d'établir la liste commune. Raphaël, à ta place s'il te plaît. »

1471

1472

1473

1474 **4. Débat collectif**

1475

1476 **4.1 Débat – mots de l'îlot 1**

1477 PE « Alors, on va partir assez simplement : Louise, le premier mot que tu as mis, c'était ? »

- 1478 Louise « Piano. »
- 1479 PE « Piano. Qui est d'accord avec « piano » ? [Des mains se lèvent] Qui n'est pas d'accord avec
1480 « piano » ? [Aucune main ne se lève, le mot est inscrit au tableau dans la colonne « d'accord ».]
1481 Suivant ?»
- 1482 Louise « Triste. »
- 1483 PE « Triste. Qui est d'accord avec « triste » ? Qui n'est pas d'accord avec « triste » ? Est-ce que
1484 vous pouvez donner vos arguments, ceux qui ne sont pas d'accord avec « triste » ?
- 1485 Mattéo « C'est pas triste parce qu'il y a des notes aiguës. »
- 1486 Julian « < ?> »
- 1487 PE « Ok. Mot suivant Louise ? »
- 1488 Louise « Classique. »
- 1489 PE « Classique. Qui est d'accord avec « classique » ? Qui n'est pas d'accord avec « classique » ?
1490 Mélissa, tu peux me dire pourquoi ? »
- 1491 Mélissa « C'est-à-dire que je sais pas vraiment... »
- 1492 PE « Tu ne sais pas vraiment ce que tu mets dans « classique », c'est ça ? »
- 1493 Mélissa « Oui. »
- 1494 PE « D'accord. Qui d'autre n'était pas d'accord ? Julian ?»
- 1495 Julian « Classique < ?> »
- 1496 PE « Donc toi, ce qui te gêne c'est que dans « classique » t'entends quelque chose de banal, et
1497 pour toi c'est pas une musique banale... Capucine ? »
- 1498 Capucine « Pour moi classique ça me fait plutôt penser à ballet classique et il y a plus de violon
1499 que de piano dedans. »
- 1500 Raphaël « Juste pour la remarque de Julian : Black M on l'entend souvent, comme la musique de
1501 M. Gims, des trucs comme ça... »
- 1502 PE « Alors je pense que – si je peux me permettre de mettre... d'interpréter un tout petit peu vos
1503 propos – Julian quand on lui dit « classique » il entend « banal » ; Louise quand elle a dit
1504 « classique » elle entendait « musique classique ». C'est ça ? Et donc ce terme, il a différents sens
1505 possibles selon le contexte de la phrase, etc. Et donc Julian, il ne dit pas forcément que c'est pas
1506 de la musique classique, il dit que le nom de « classique » lui pose un problème parce que ça
1507 renvoie à « banal ». C'est ça Julian ? »
- 1508 Mattéo « Mais en fait, « banal » c'est quoi ? »

1509 PE «Ordinaire, de tous les jours. Oui ? Est-ce que vous seriez d'accord, ceux qui ne sont pas
1510 d'accord pour dire « classique », est-ce que vous seriez d'accord pour dire « musique
1511 classique » ?... Au sens « pas du jazz, pas du rock »... Raphaël ? »

1512 Raphaël « Quand j'ai dit à un moment qu'on avait mis classique, après j'ai précisé que c'était
1513 musique classique. »

1514 PE « Qui n'est pas d'accord pour mettre « musique classique » ?... [À Mélissa] Alors toi tu n'es pas
1515 à l'aise parce que tu n'es pas sûre de ce qu'on mettrait dedans. Alors ça c'est quelque chose qu'on
1516 verra dans des séances ultérieures. Là, par rapport à l'idée que vous vous faites de ce que peut
1517 être la musique classique, est-ce que vous diriez « musique classique » ou pas ? » Qui se prononce
1518 contre l'idée de mettre « musique classique » dans la liste commune ? Qui ne se prononce pas ?
1519 Et qui est pour ?... 'Y a quand même pas tout le monde, c'est ça ? Donc, je vais mettre un point
1520 d'interrogation là, sur les termes sur lesquels vous avez des doutes. C'est pas que vous êtes
1521 contre, c'est pas que pour vous ça ne correspond pas, c'est que vous ne savez pas ce qu'on met
1522 dedans. C'est ça ? Très bien. Mot suivant, Louise ? C'est tout ? Mattéo ?»

1523 **4.2 Débat – mots de l'îlot 2**

1524 Mattéo « Ben... « Triste. »

1525 PE « Triste ? »

1526 Mélissa « Mais on l'a déjà fait ! »

1527 PE « Triste, c'est traité. »

1528 Mattéo « Aigu. »

1529 PE « Aigu ? Qui est d'accord pour « aigu » ? Qui n'est pas d'accord ? Pour le moment on le met là
1530 alors. Ensuite, qu'est-ce que tu proposes d'autre ?»

1531 Mattéo « grave. »

1532 PE « Grave ? Qui est d'accord pour « grave » ? »

1533 Cléa « Qui ne se prononce pas ? »

1534 PE « Tu permets, Cléa ? Qui n'est pas d'accord pour dire « grave » ? Donc, vous voyez qu'il y a des
1535 mots, comme ces deux là, sur lesquels vous avez pu être tout à fait d'accord au sein d'un îlot, pour
1536 autant l'ensemble de la classe n'est pas forcément sur la même idée que vous, et pas forcément
1537 d'accord. Autre chose ?»

1538 Mattéo « Ordinaire. »

1539 PE « Ordinaire ? Qui est d'accord pour ordinaire ? Qui n'est pas d'accord ? Est-ce que vous voulez
1540 donner vos arguments ? Solenn ? »

1541 Solenn « Ben moi je trouve que... c'est pas trop ordinaire parce que c'est pas tous les jours qu'on
1542 entend une musique comme ça, quoi. »

1543 PE « Oui, Raphël ? »

1544 Raphaël Moi je suis la remarque de Mattéo qu'il a fait au tableau. »

1545 PE « Pardon ? »

1546 Raphaël [répète un peu moins vite] « Ben moi je suis la remarque de Mattéo qu'il a fait au
1547 tableau. »

1548 PE « Est-ce que tu peux nous rafraîchir la mémoire ? »

1549 Raphaël « C'est-à-dire en fait je sais plus qu'est-ce qu'il a dit... »

1550 PE « Je te remercie pour cette prise de parole très enrichissante Raphaël ! Donc on va écouter
1551 Mattéo. »

1552 Mattéo « J'ai dit que c'était ordinaire parce que c'était pas vraiment extraordinaire, vu que si
1553 c'était extraordinaire t'aurais plusieurs instruments qui joueraient en même temps et que les
1554 notes elles seraient pus travaillées. »

1555 PE « Ok... Inès ? »

1556 Inès « Mais ordinaire c'est plutôt quand on entend la musique de tous les jours, ordinaire, c'est
1557 plutôt, parce que ça, quand on entend ça on dirait pas que c'est de la musique de tous les jours,
1558 parce que quand on entend... »

1559 PE « Alors, peut être, j'ai l'impression que de nouveau vous n'êtes pas sur le même sens du mot.
1560 Certains me disent « c'est de tous les jours » et d'autres me disent... d'autres arguments sur le fait
1561 qu'il n'y a pas beaucoup d'instruments, etc. Alors peut être on peut changer de mot et trouver
1562 quelque chose... Est-ce que tout le monde serait d'accord sur euh... Est-ce que c'est de la musique
1563 de tous les jours ? Qui est d'accord avec cette idée-là ? Qui n'est pas d'accord ? ... Alors, est-ce
1564 que certains, sur l'idée de Mattéo, « ordinaire » dans le sens où il n'y a pas plein de choses ? Qui
1565 n'est pas d'accord avec cette idée-là ? Julian ? »

1566 Julian « < ? > Il peut y avoir beaucoup d'instruments et que c'est pas non plus extraordinaire... »

1567 PE « Capucine ? J'aimerais bien que tous les îlots écoutent ce que Capucine a à nous dire. J'ai
1568 demandé qu'on range ça. Si vous ne voulez pas que je le confisque, il disparaît jusqu'à la fin de la
1569 journée.»

1570 Capucine « Un peu comme Julian, c'est pas parce qu'il y a beaucoup d'instruments ou que les
1571 notes sont plus travaillées que c'est forcément extraordinaire. »

1572 PE « Alors tu viens de dire « les notes sont plus travaillées. » C'est intéressant comme... »

1573 Solenn « Ben extraordinaire c'est pas le mot quoi... extraordinaire c'est vraiment la musique que
1574 ouahou, que t'entends qu'une fois dans ta vie! »

1575 PE « D'accord... Et donc est-ce que tu pourrais essayer de trouver un mot qui colle mieux ? »

1576 Solenn « Ben.... une musique.... euh... travaillée. »

1577 PE « Alors vous me dites, « c'est pas très travaillé ». Ce serait quoi alors ? Essayez de trouver des
1578 mots pour dire cette idée-là... L'îlot qui propose « ordinaire », est-ce que vous pourriez trouver un
1579 autre mot qui soit plus précis, simplement pour dire « Ce n'est pas extrêmement travaillé... ce
1580 n'est pas... Il n'y a pas énormément d'instruments » ? Cléa ?... Répétitif ? Alors ça c'est encore une
1581 autre idée. Vous avez un autre mot ou pas, pour dire ça ? Non ? Alors on en reste sur le fait
1582 que « ordinaire » ne fait pas l'unanimité dans la classe ? Oui ? On le laisse de ce côté là. Autre
1583 mot, Mattéo ? »

1584 Mattéo « 'Y en a pas d'autre. »

1585 **4.3 Débat – mots de l'îlot 3**

1586 PE « Inès ? ... Ah c'était d'abord Raphaël. On va suivre le même ordre, on s'y retrouvera mieux.»

1587 Raphaël « Douceur.»

1588 PE « Douceur. Qui est d'accord pour « douceur » ? Qui n'est pas d'accord pour « douceur » ?

1589 Aaron, est-ce que tu peux donner ton argument ? »

1590 Aaron « Comme ça il y a ... comment dire... Je sais pas comment dire...Le son il est plutôt aigu. »

1591 PE « Et c'est pas doux ? »

1592 Aaron « Oui, non pas trop. »

1593 PE « D'accord. »

1594 Julian « < ?> »

1595 PE « Vous n'écoutez pas ce que dit Julian, l'îlot là-bas. Alors, vous, vous avez dit doux ou pas
1596 doux ? »

1597 Inès « Doux. »

1598 Emy « Non on n'a pas dit doux. »

1599 PE « Raphaël ? »

1600 Raphaël « Moi je dis que c'est pas doux parce qu'il y a les graves et le grave c'est pas doux. »

1601 PE « Donc toi tu fais partie de l'îlot qui l'a mis dans sa liste sur laquelle tout le monde était

1602 d'accord... Donc là on n'arrive plus à suivre, Raphaël. »

1603 Raphaël « J'étais pas d'accord mais j'ai dit que j'étais d'accord. »

1604 PE, à l'îlot M. Gims « Dans votre îlot vous êtes d'accord sur doux ou pas doux? »

1605 Nicolas « Non. »

1606 Arno « Moi je suis pas d'accord. »

1607 Nicolas « Moi juste je sais pas. »

1608 PE « Est-ce que vous pouvez donner un argument ? »

1609 Arno « Euh... »

1610 Nicolas « Ben moi mon argument ce serait plutôt... ben personne va comprendre, mais si c'était
1611 doux il y aurait pas de triolets. »

1612 PE « Emy ? »

1613 Emy « Ben moi je trouve que c'est doux parce qu'on peut dormir avec, avec ça... »

1614 Elodie « Oui c'est vrai, ça t'endort. »

1615 Nathan « Si on dit, c'est triste parce que c'est aigu, donc quand c'est triste c'est forcément doux.
1616 C'est pas vraiment... »

1617 PE « Sauf que tout le monde n'était pas d'accord sur « triste ». »

1618 Mélissa « Si, moi j'étais d'accord. »

1619 PE « Cléa ? »

1620 Cléa « Moi je trouve que ça berce, donc quand ça berce c'est plutôt doux que fort. »

1621 PE « Louise ? »

1622 Louise « Moi j'suis un peu du même avis que Nicolas en fait c'est pas doux parce que... 'Y a des
1623 triolets... en plus bon quand ça fait... La clé de fa elle joue, et après la clé de sol elle
1624 accompagne... »

1625 PE « Non, c'est l'inverse. »

1626 Louise « C'est l'inverse, la clé de fa qui accompagne et voilà. Je sais pas moi après la clé de fa elle
1627 joue elle fait des notes très aiguës et ... ça me berce pas, c'est sûr... Je, je dormirais pas avec ça. »

1628 PE « Ok. Alors on revote. Qui est pour « doux » ? Qui n'est pas pour « doux » ? Donc on le laisse
1629 de ce côté-là. Autre chose Raphaël ? »

1630 Raphaël « Oui : calme. »

1631 PE « Calme. Qui est pour « calme » ? Qui n'est pas pour « calme » ? Raphaël, ce n'est pas possible,
1632 c'est dans ta liste d'îlot. Aaron, c'est quoi ton argument pour dire « c'est pas calme » ? »

1633 Aaron « Si, c'est calme ! »

1634 PE « ... Qui n'est pas d'accord pour dire que c'est calme ? Elodie ? »

1635 Elodie, d'une petite voix « Euh... je sais pas trop comment dire. »

1636 PE « Pardon ? »

1637 Elodie « Je sais pas comment le dire. »

1638 PE « Est-ce que tu es prête à dire « Oui c'est calme, cette musique est calme. » ? »

1639 Elodie « Euh... »

1640 PE « Mattéo ? »

1641 Mattéo « Moi je dis c'est pas calme parce que des fois ça va dans les tons graves, alors... »

1642 PE « Et pour toi si c'est grave ça peut pas être calme... »

1643 Mattéo « Oui, c'est plutôt aigu quand c'est calme. »

1644 PE « Elodie, juste pour que je sois sûre : pour toi c'est calme ou c'est pas calme ? »

1645 Elodie « Euh... C'est pas calme ? »

1646 PE « Donc sur « calme » non plus vous n'êtes pas d'accord... Encore un mot, Raphaël ? »

1647 Raphaël « Mélodie. »

1648 PE « Mélodie. Qui est d'accord pour « mélodie » ? Qui n'est pas d'accord pour « mélodie » ? »

1649 Inès « J'comprends pas ! »

1650 Elodie « Oui c'est vrai ! »

1651 PE « Alors je pense que s'il y avait un mot que tu ne comprenais pas, tout à l'heure, tu aurais pu
1652 demander à ce moment-là, quand il a présenté son mot « Qu'est-ce que tu veux dire par là ? » ...
1653 Raphaël, est-ce que tu peux expliquer « mélodie » ? »

1654 Raphaël « Moi en fait, c'est parce qu'on aime bien entendre, euh ... »

1655 Elodie « Hein ? »

1656 Raphaël, plus distinctement « Qu'on aime bien entendre, euh... »

1657 Elodie « J'entends rien... »

1658 PE « Est-ce que tu comprends ce qu'il veut dire ou pas, Inès ? »

1659 Inès « Oui oui ! »

1660 PE « C'est quelque chose d'agréable à l'oreille. Quand la musique est là, tu n'as pas envie de faire
1661 « Ouille j'ai mal aux oreilles ! » C'est ça qu'il entend par « mélodie ». Alors peut-être
1662 « mélodieux »... ? »

1663 Mattéo « Oui ça serait mieux. »

1664 Mélissa « Mélodieux... »

1665 Raphaël « Aussi ce que tu m'as dit, c'est « mélodieux ». »

- 1666 PE « Tu m'as demandé ce que voulait dire, ce qu'était une mélodie... Alors, qui est prêt à mettre
1667 « mélodie » ? »
- 1668 Elodie « J'sais pas trop en fait. »
- 1669 PE « Pour qui cette musique n'est pas mélodieuse ? [Aucune main levée] Donc là tous ceux qui
1670 s'expriment disent oui... Est-ce que je peux mettre « mélodieuse » ? »
- 1671 La classe « Ouiiiiii ! »
- 1672 PE « Autre chose, Raphaël ? »
- 1673 Raphaël « Euh...non. »

