

## **Défense et illustration de la musique et de la chanson dans le cours de français de l'enseignement secondaire supérieur**

**Auteur** : Jadot, Marie

**Promoteur(s)** : Delbrassine, Daniel

**Faculté** : Faculté de Philosophie et Lettres

**Diplôme** : Master en langues et lettres françaises et romanes, orientation générale, à finalité didactique

**Année académique** : 2018-2019

**URI/URL** : <http://hdl.handle.net/2268.2/6658>

---

### *Avertissement à l'attention des usagers :*

*Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.*

*Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.*

---



---

# Défense et illustration de la musique et de la chanson dans le cours de français de l'enseignement secondaire supérieur

---

**Promoteur :**  
D. Delbrassine

**Membres du jury :**  
J-P. Bertrand  
G. Purnelle

*Travail de fin d'études réalisé par Marie Jadot,  
en vue de l'obtention du Master en langues et lettres françaises et romanes, à finalité didactique*

UNIVERSITÉ DE LIÈGE  
FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET LETTRES  
ANNÉE ACADÉMIQUE 2018-2019



## REMERCIEMENTS

La rédaction d'un mémoire est une entreprise parfois fastidieuse mais néanmoins formatrice et captivante lorsque que la thématique choisie vous passionne et que vous avez la chance de pouvoir compter sur un entourage de qualité. Par ces quelques mots, je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont épaulée dans la réalisation de ce projet.

Je souhaite avant toute chose témoigner ma gratitude au promoteur de ce mémoire, Daniel Delbrassine, pour la qualité et la richesse de son enseignement et pour sa supervision éclairée tout au long de ce travail.

Mes remerciements vont également à l'école de Neuville Domaine (M. Vincent, M<sup>me</sup> Borbouse, M. Laurent), à l'Académie de musique Amélie Dengis (M<sup>me</sup> Van Baelen, M<sup>me</sup> Abraham, M. Duvivier, pour le solfège, et M<sup>me</sup> Peers, pour la décennie de guitare) ou encore à l'Athénée Air Pur de Seraing (M. et M<sup>me</sup> Swyngedouw) et tout particulièrement aux enseignants et aux musiciens qui ont croisé mon chemin et qui ont contribué à mon épanouissement artistique et musical.

Merci aux classes du Centre scolaire Saint Raphaël de Remouchamps, de l'Institut Maria Goretti d'Angleur et de l'Athénée Royal de Chênée ainsi qu'à leurs professeurs (M<sup>me</sup> Modave, M. Wilmotte et M<sup>me</sup> Soupart) pour leur accueil favorable à mon projet et pour les expériences que j'ai eu la chance d'y vivre lors de mes stages d'enseignement.

À Renée, Valérie et monsieur Kaisin, qui m'ont aidée par leur lecture attentive et leurs commentaires éclairants, ainsi qu'à Bruno, pour sa bienveillance sans limite et son aide dans ce projet. Je leur témoigne toute ma gratitude.

Enfin, je souhaite adresser ces derniers mots à ma famille, pour leur amour, leurs précieux conseils et leur soutien inconditionnel lors de la réalisation de ce mémoire et plus largement de mon parcours universitaire. J'ai une pensée émue pour ma mamie à qui je dédie ces recherches et que j'espère rendre fière.



# **1. INTRODUCTION**

## **1.1. Choix du sujet**

Le sujet de ce mémoire s'inscrit dans le champ de la didactique du français. Ce choix a notamment été motivé par mon attrait pour la didactique et particulièrement pour les stages réalisés dans le cadre du cours de Didactique disciplinaire. Les recherches effectuées dans ce domaine m'ont poussée à m'intéresser spécifiquement à la place de l'éducation artistique dans notre enseignement. En 2013, l'Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE] publie un ouvrage (Winner, Goldstein et Vincent-Lancrin) qui recense les résultats de différentes études sur l'impact de l'éducation artistique. Cette publication suggère également plusieurs domaines de recherche à approfondir. Parmi ceux-ci, l'étude des liens plausibles qui peuvent être établis entre matières artistiques et non artistiques m'a semblé être une proposition attrayante.

La discipline non artistique autour de laquelle s'articulera le présent travail est le cours de français. En effet, mon parcours de formation universitaire en Langues et Lettres françaises et romanes, à l'instar du Master à finalité didactique qui le complète, me poussent tout naturellement à focaliser mes recherches autour de cette discipline.

Depuis mon enfance, la musique est un art qui à mes yeux ne manque pas d'attrait. En effet, j'ai suivi la formation complète de solfège et pratiqué la guitare classique à l'Académie de musique Amélie Dengis, avant de sortir diplômée de cet établissement. Amatrice de chansons françaises, j'ai également beaucoup de plaisir à écouter des morceaux de musique populaire et surtout les textes et les mélodies qui les composent. L'association entre musique et cours de français s'est donc présentée à moi assez naturellement et j'ai choisi de l'explorer au sein de ce travail intitulé « Défense et illustration de la musique et de la chanson dans le cours de français de l'enseignement secondaire supérieur ».

Cette étude mènera à la conception d'outils pédagogiques et de parcours didactiques propres au domaine du français, qui permettront d'acquérir, par l'éducation artistique, des compétences de deux types : des compétences élémentaires telles que les performances orthographiques, lexicales et grammaticales, ainsi que des compétences cognitivement supérieures (comme la production par les élèves d'écrits mettant en relief leur réflexion ou encore leur pensée critique ou créative).

## **1.2. Architecture du travail**

Le présent travail s'attachera, dans un premier temps, à définir et à comparer les ensembles « musique populaire » et « musique classique », respectivement caractérisés par les notions de « musique » et de « chanson », qu'il mobilisera de nombreuses fois.

Un second chapitre sera dédié au contexte des pratiques d'écoute musicale. De la Préhistoire à l'époque contemporaine, il sera notamment question de l'évolution des fonctions anthropologiques de la musique ainsi que des modifications techniques qui ont bouleversé nos pratiques actuelles d'écoute. L'inclination particulière de la jeunesse pour ce domaine artistique sera aussi soulignée avant d'être quelque peu nuancée.

Le troisième chapitre traitera particulièrement du monde scolaire et de l'intégration de la musique dans ce dernier : notre parti pris sera de confronter le système éducatif belge au fonctionnement scolaire de trois autres régions francophones, afin de souligner la position particulière que celui-ci adopte face au champ musical.

La section suivante démontrera, au travers de l'étude des prescrits légaux belges et étrangers, dans quelle mesure le cours de français est aujourd'hui ouvert à l'intégration de la musique. Les différents avantages et désavantages de cette intégration artistique, sur les plans physiques et cognitifs, constitueront le leitmotiv du chapitre 5 et viendront compléter ce panorama.

Ces différentes observations théoriques nous permettront de progresser vers un volet plus pragmatique qui constituera la dernière section de ce travail de fin d'études. Au sein de celui-ci, nous recenserons les différents projets musicaux qui sont aujourd'hui proposés au sein des manuels et de la Fédération Wallonie-Bruxelles, avant de présenter, analyser puis critiquer trois séquences élaborées puis testées lors de stages d'enseignement. Enfin, ces différentes considérations nous permettront de proposer aux enseignants deux outils pédagogiques ainsi qu'une liste de références musicales qui apparaissent comme l'aboutissement de notre travail et du parcours réflexif qui le caractérise.

### **1.3. Qu'est-ce que la musique ?**

Dans cette introduction, nous tenterons d'esquisser une définition de la musique dans son acception la plus générale, avant d'en cerner deux ensembles importants. En effet, il sera notamment question de mettre en contraste musique classique et musique populaire, respectivement représentées par la musique et la chanson. Cette distinction se structurera autour de différents aspects tels que les composantes principales, le mode de diffusion ou encore les critères social, générationnel et sociologique.

### 1.3.1. Entre prégnance et abstraction

C'est une pensée, dit le compositeur. C'est une construction, dit un autre compositeur. C'est une suite d'équations, dit le mathématicien. C'est l'art de combiner des sons, dit le musicologue. C'est une émotion, dit timidement l'amateur. C'est une révélation, dit le poète. C'est le langage de l'âme, dit l'écrivain. C'est une friponne, peste le philosophe agacé d'être distancé avec plus de force et de charme. C'est un miracle divin, dit le religieux. C'est ma vie, dit le musicien. C'est mon gagne-pain, dit un autre musicien... Tous s'accordent cependant sur le fait qu'il s'agit d'un mystère. (Bellamy, 2014, paragr. 1)

La musique fait aujourd'hui partie intrinsèque de nos vies. Que ce soit dans la sphère publique ou privée, à savoir dans la voiture, devant des émissions de télévision ou encore dans les magasins, notre quotidien est rempli de mélodies et de chansons. Celles-ci peuvent être diffusées via de multiples moyens (téléphone portable, ordinateur, poste de radio, etc.) ou interprétées en direct (festivals, concerts, etc.) (Sabam, 2016). L'omniprésence de la musique dans la société engendre une expérience générale du phénomène musical (Parmentier-Bernage, 2000). Tout le monde croit aujourd'hui savoir ce qu'est la musique. Néanmoins, personne n'est réellement capable d'en donner une définition ou d'en cerner précisément les frontières.

La musique, au sens large du terme, c'est-à-dire en tant que « combinaison harmonieuse et expressive de sons » (Trésor de la Langue Française informatisé [TLFi]) peut être définie comme une activité culturelle et artistique qui mobilise différents instruments. Ces derniers peuvent renvoyer aussi bien aux instruments de musique traditionnels qu'à la mobilisation du corps et de la voix. Ils produisent des sons qui sont définis selon une hauteur, un timbre, des nuances et un rythme particuliers. Et depuis quelques décennies, de nouvelles pratiques (comme par exemple l'enregistrement de masse ou l'émergence des logiciels numériques de composition musicale) ainsi que de nouvelles sonorités (sons concrets, abstraits, de synthèse, etc.) sont venues compléter le panorama musical (Saidaini, 2016). Cette définition assez abstraite de la musique permet d'englober différents ensembles qui attestent de la diversité du patrimoine musical et dont les frontières ne sont pas toujours nettes : musique savante, musique de l'élite, musique officielle, musique religieuse ou encore musique populaire.

### 1.3.2. Distinctions entre « musique » et « chanson »

Ce travail s'intéresse particulièrement à deux de ces ensembles : la musique populaire de langue française incarnée par la chanson (musique traditionnelle ou folklorique, *rock'n'roll*, rap, slam, comptines, etc.) et la musique savante. Si la musique populaire, appelée également « fonctionnelle », concerne l'ensemble d'une communauté donnée (Nettl, 1973), la musique savante renvoie aux musiques qui prêtent une attention particulière aux questions formelles et qui invitent à une

déconstruction technique précise : ceci n'est possible que par une écoute attentive et pointue (Siron, 2002). Sur cet aspect, la notion de musique savante se rapproche de celle de musique classique<sup>1</sup> appelée également « grande musique ».

La porosité de ces ensembles incarnés respectivement par la chanson et la musique est importante, comme en atteste notamment le développement de la musique électroacoustique, du rock expérimental et des musiques technos qui mobilisent des technologies issues de ces deux domaines (Gosselin et Ottavi, 2003). Malgré l'existence d'une certaine mouvance entre les différents genres musicaux, ceux-ci peuvent être généralement associés à la « musique populaire » ou à la « musique savante ». Ces appellations, qui reposent sur une opposition parfois polémique, sont complexes à définir (Kosmicki, 2006).

Historiquement, une tradition écrite est associée à la musique classique. En effet, elle se maintient et se diffuse grâce à la notation musicale (aux partitions) alors que la transmission de la musique populaire repose sur l'oral ou sur le processus d'enregistrement. La musique populaire est associée à la performance alors que l'identité d'une œuvre musicale savante repose davantage sur la partition, c'est-à-dire la version écrite du morceau (Kosmicki, 2006). La validité de cette définition se maintient jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle mais, par la suite, cette conception n'a plus lieu d'être. Un exemple de cette obsolescence est l'opérette qui est un genre généralement associé à la musique populaire et dont la transmission est fondée sur l'écrit.

De plus, ces deux types musicaux peuvent être socialement distingués : la musique classique est associée à la « musique d'en haut » alors que la chanson est considérée comme inférieure. Les dénominations « grande musique », « musique savante », « musique sérieuse » ainsi que l'étymologie de « classique » qui renvoie à un élément « de première importance, qui fait autorité » (TLFi) attestent de cet élitisme culturel. Une telle conception associe la musique populaire à une « petite musique », une « musique non savante » ou « non sérieuse ». Ces définitions perdent progressivement de leur crédit au XIX<sup>e</sup> siècle avec l'émergence des musiques militaires et religieuses qui diffusent de la musique dite classique auprès du peuple. Aujourd'hui, les couches les plus défavorisées de la société sont amenées à écouter de la musique savante dans différentes situations, alors que la musique populaire touche toutes les couches de la population (y compris les plus aisées). Cette opposition sociale entre musique « savante » et « populaire » n'a donc actuellement plus cours (Kosmicki, 2006).

---

<sup>1</sup> C'est pourquoi, dans le présent travail, il sera fait mention indifféremment de « musique savante » et « musique classique ».

Une distinction supplémentaire entre ces deux notions repose sur un critère générationnel. Cette définition est plus récente, étant donné qu'elle date de l'immense succès rencontré par le *rock'n'roll* chez les adolescents dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle. La musique populaire est alors, selon cette conception, la « musique des jeunes », exécutée par ou pour ceux-ci, tandis que la musique classique, appelée par certains « musique fossile<sup>2</sup> », renvoie à la musique des adultes. Même si la musique classique rencontre plus d'amateurs dans les tranches d'âge les plus élevées de la population, le fait d'associer un style musical à une génération est une vision assez stéréotypée et réductrice de la réalité. En effet, les jeunes adultes ne cessent pas d'écouter de la musique populaire en vieillissant. Une étude réalisée en 2019 par la Société des Auteurs, Compositeurs et Éditeurs de Musique [SACEM] (Toute la musique en statistiques, 2019) démontre que 51% des Français de plus de 15 ans plébiscitent la variété et notamment la chanson française, devant la musique classique (34%). La musique classique et la musique populaire sont donc toutes deux au goût des (jeunes) adultes.

La quatrième opposition entre ces deux ensembles est sociologique : en effet, la musique populaire est généralement associée à un genre musical « de grande diffusion », contrairement à la musique savante. Il existe évidemment des exceptions : tous les courants populaires ne recherchent pas le succès et certains chanteurs et musiciens classiques s'inscrivent dans l'industrie de la culture et jouissent d'une certaine notoriété. Cependant, malgré quelques exceptions notoires, il convient d'admettre que ces catégories musicales reposent sur une distinction d'ordre économique et social. Les plus grands succès des XIX<sup>e</sup>, XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles appartiennent généralement au courant populaire, qu'ils soient issus des « musiques légères » du XIX<sup>e</sup> siècle ou des nouveaux genres du XX<sup>e</sup> tels que le *swing*, le *rock'n'roll* ou encore la *pop-music*. La musique populaire est aussi associée à la « consommation musicale » ; ces tubes de la musique populaire sont confectionnés au sein d'entreprises à but lucratif alors que la musique savante bénéficie des subventions de l'état et du mécénat d'entreprise (Service de la musique classique et contemporaine, 2018).

Cette distinction peut également mettre en relief le contraste entre musique instrumentale et musique accompagnée de paroles. En effet, ces deux types musicaux renvoient à des usages pratiques différents, qui peuvent notamment s'expliquer par la présence ou non de textes (Kosmicki, 2006). Néanmoins, cette distinction n'est pas plus claire que les autres : en effet, il existe de nombreuses formes qui transgressent ces catégories, comme par exemple l'opéra (musique classique accompagnée de texte) ou encore des interprétations instrumentales de tubes populaires (appelées aujourd'hui *covers*).

---

<sup>2</sup> L'adjectif « fossile » renvoie au fait qu'elle n'a pas évolué depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, elle est donc considérée comme passant à côté de certaines évolutions musicales (Parmentier-Bernage, 2000).

L'utilisation au sein de ce mémoire des deux grandes catégories reprises sous les dénominations de « musique » et « chanson » repose sur des motifs d'intelligibilité. La musique populaire peut être définie comme un type musical qui vise un large public, c'est-à-dire un groupe d'auditeurs variés qui représente l'ensemble de la population. La musique classique ou savante s'adresse quant à elle à un groupe social particulier et défini, amateurs de musique généralement instrumentale<sup>3</sup>. Cette tentative de définition n'est en aucun cas prétentieuse mais repose sur la nécessité, dans ce travail de recherche autour de la musique et de la chanson, de se baser sur des définitions opérationnelles. Le parti pris de ce travail a donc été d'associer la musique populaire à la chanson et la musique classique à la musique instrumentale. Malgré les limites de cette opposition terminologique, ces deux formulations seront utilisées dans la suite de notre réflexion, même s'il convient de garder à l'esprit que cette distinction terminologique n'est pas si tranchée et que ces acceptions sont en réalité beaucoup plus complexes.

Une dernière distinction entre ces deux types musicaux oppose la « bonne musique » (la musique classique) à la « mauvaise musique » (la musique populaire et certains genres en particulier, comme le rap) (Parmentier-Bernage, 2000). Ce mémoire a pour ambition de dépasser cette conception terminologique assez restrictive en démontrant l'intérêt pédagogique que l'on peut trouver dans l'utilisation de chacun de ces deux types musicaux.

---

<sup>3</sup> Ces amateurs de musique classique sont qualifiés de mélomanes, c'est-à-dire « qui aime la musique, en particulier la musique classique ». (Wodon, 2014)

## 2. CONTEXTE

### 2.1. Évolution des fonctions anthropologiques de la musique

Nous aurions pu faire le choix de traiter de la musique dans une perspective historique large, en remontant aux premières traces d'activité musicale au sein de notre société occidentale. Mais, dans la mesure où notre recherche se focalise sur les bienfaits de l'introduction d'activités musicales au cours de français, notre parti pris a été d'étudier particulièrement l'évolution des fonctions sociales de la musique, à travers les siècles-clés de son histoire, afin d'en démontrer l'importance pour l'être humain et la société en général.

La musique (dans son acception la plus large) se retrouve dès l'aube de l'humanité dans de nombreuses sociétés. En effet, il s'agit d'un des arts les plus anciens étant donné qu'il s'exprime par le son, moyen d'expression donné à tous les humains. Vu l'impossibilité d'enregistrer les premiers chants, il est difficile de dater avec précision la naissance de la musique et de la chanson. Cependant, les recherches archéologiques permettent d'affirmer que les premiers instruments de musique remontent à près de 30 000 ans (D'Errico et al., 2003). Dès les premières traces de musique, le développement de celle-ci est associé à l'évolution du langage naturel (cf. 5.1.3. « Points communs entre musique et langage »). Elle semble aussi incarner un rôle dans la survie de l'homme : Levman, professeur à l'Université de Toronto, considère (1992) que la musique est apparue antérieurement au langage et de manière spontanée, pour permettre à l'homme de communiquer et ainsi favoriser ses chances de survie.

Durant l'Antiquité, les peuples et les communautés utilisaient la musique<sup>4</sup> dans des contextes variés, parfois assez éloignés de l'usage actuel de celle-ci. Les Grecs associaient notamment l'harmonie à la religion : l'art musical était une composante fondamentale des cérémonies publiques et des fêtes mais également des processions et des sacrifices. Les Grecs composaient des hymnes pour célébrer le culte de leurs dieux. La musique tenait donc un rôle important dans les rites religieux mais également dans le monde guerrier : en effet, les Crétois et les Argiens se rendaient au combat respectivement aux sons de cithares et de flûtes en entonnant des chants de guerre (tels que le péan, interprété en action de grâce ou pour célébrer le triomphe d'une armée). Lors des jeux publics, les vainqueurs étaient eux aussi célébrés par des chants soutenus par un accompagnement instrumental. À cette époque, la musique est également liée à l'art poétique : en effet, la poésie était récitée ou chantée sur un accompagnement instrumental de lyre ou de flûte (Vadé, 1996). Ces performances orales s'accompagnaient de danses réalisées par le chœur (c'est le cas des odes pindariques, par exemple). Le théâtre antique comptait, lui

---

<sup>4</sup> Cette notion de « musique » apparaît durant la période antique. En effet, cette dernière est issue du latin *musica* signifiant « la musique » ou du grec *μουσική* désignant « l'art des Muses ». Les Muses (*Μοῦσαι*) sont les neuf filles de Zeus et de Mnémosyne et représentent les symboles de l'art.

aussi, sur la présence d'un chœur. Concernant le lien entre musique et politique, il est aujourd'hui bien connu que les oracles et les lois étaient publiquement chantés. De plus, la musique faisait partie du programme éducatif de tout citoyen comme l'ont notamment souligné Aristote et Platon qui ont mis en évidence l'impact de la musique sur l'âme humaine et sa capacité à agir sur les mœurs publiques<sup>5</sup>. À l'époque, la pratique du chant est plus répandue et mieux considérée que la musique instrumentale, étant donné que les musiciens sont souvent des étrangers ou des esclaves. Nonobstant, nous disposons aujourd'hui de peu de traces de cette pratique musicale antique : en effet, les fragments de chants recueillis sont peu nombreux et souvent assez courts. Le seul moyen de se faire une idée de la musique de l'époque repose sur l'étude des écrivains antiques (D'Errico et al., 2003).

Le VI<sup>e</sup> siècle est le siècle d'apparition du chant ecclésiastique appelé aussi plain-chant, codifié par le pape Grégoire le Grand à partir du chant antique grec portant le nom de « mélodie ». Ce genre musical sacré basé sur un chant *a cappella* qui suit une rythmique verbale (c'est-à-dire sans rythme ni mesure) est caractéristique de la musique occidentale médiévale. Ce siècle donne naissance à de nouvelles combinaisons harmoniques et rythmiques. La distinction entre musique plane et mesurée se met progressivement en place et se maintient tout au long du Moyen Âge (Wodon, 2014). En ce qui concerne la musique profane<sup>6</sup>, cette époque est celle de l'apparition des ménestrels et des trouvères (pour la langue d'oïl) ou troubadours (pour la langue d'oc). Ces artistes pouvaient pratiquer l'art musical à la cour (à la demande des seigneurs) ou bien sur la place publique. Durant la période médiévale, la musique sacrée accompagne les offices religieux tandis que la profane mène à l'émergence de la musique comme divertissement.

Les XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles sont les siècles d'apparition des premiers compositeurs occidentaux tels que Guillaume Dufay, Josquin Desprez ou encore Roland de Lassus. Ces compositeurs, pour la plupart français ou flamands, voyagent en Italie, berceau de la Renaissance, pour enrichir leur formation musicale. Leur arrivée n'est pas vue d'un bon œil par les autorités qui les accusent de menacer l'ordre public et religieux. Le reproche majeur formulé à leur encontre repose sur le non-respect de la tradition par leur choix, pour leur composition musicale, de motifs issus des chansons populaires de l'époque. Le Concile de Trente formule d'ailleurs son intention de bannir la musique des lieux de culte. L'intervention du compositeur italien Giovanni Pierluigi da Palestrina permet de sauver la musique

---

<sup>5</sup> Si jusque-là, il était question de pratiques plutôt éloignées de notre usage actuel de la musique, la capacité reconnue de la musique à contrôler les hommes est un aspect que le gouvernement français du XIX<sup>e</sup> siècle mettra en pratique en créant des chorales dans le but d'unifier linguistiquement et politiquement le pays (cf. section 3.2.1.1., p. 20).

<sup>6</sup> Certains genres populaires médiévaux, tels que la chanson de geste ou la poésie lyrique, attestent de la proximité entre musique et poésie, déjà présente à l'époque antique (Vadé, 1996) et dont nous parlerons encore dans la suite de ce travail (cf. 5.1.3., p. 50).

religieuse en lui rendant une forme sobre et sévère. À la Renaissance, la musique incarne une fonction majeure au sein des cérémonies religieuses. Parallèlement à l'art sacré, l'art profane, qui incarne le divertissement, se développe dans toute l'Europe : *canzone*, villanelle, ballade, jeu-parti ou encore madrigal, nombreuses sont les formes musicales qui émergent à cette époque. Claudio Monteverdi, un compositeur italien qui marque le tournant entre Moyen Âge et Renaissance, se révèle maître de la musique religieuse, mais également de la musique profane et en particulier du genre du madrigal (qu'il fera évoluer vers l'opéra moderne). Il est également à la base de changements radicaux qui feront beaucoup évoluer le style musical de son époque : il modifie le système harmonique et l'emploi des accords (création des accords altérés et diminués). De plus, cette époque est celle de l'émergence d'instruments et de technologies nouvelles. Les violes, violons, violoncelles, trompettes et premiers altos intègrent les orchestres, tandis que l'émergence de l'imprimerie permet d'unifier l'écriture musicale occidentale (Wodon, 2014).

Les XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles constituent l'âge d'or de la musique classique européenne. Les deux premiers siècles sont marqués par la domination de deux nations : l'Italie (berceau de l'opéra) et la France qui peut compter sur le talent de Jean-Baptiste Lully et de Jean-Philippe Rameau. Durant ces trois siècles, les courants baroques, classiques et romantiques se succèdent, ainsi que les compositeurs qui les incarnent. La musique est alors associée au divertissement mais surtout au plaisir esthétique (Wodon, 2014).

Aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, le panorama musical est bouleversé par les premiers mouvements musicaux. Les peuples et les cultures se confrontent et s'enrichissent suite au processus de mondialisation. Cette époque voit surgir de nombreuses révolutions sociales et culturelles généralement portées par des mouvements musicaux (c'est le cas du blues, du jazz ou encore du *negro-spiritual*). Ces genres musicaux dominés par la chanson ont une influence considérable qui repose sur leurs paroles revendicatrices et engagées. La musique se révèle être un moyen d'expression fondamental, notamment dans les régions où les hommes ne jouissent pas de la possibilité d'exprimer leurs émotions, leurs besoins ou leurs revendications (Parmentier-Bernage, 2000).

Au XX<sup>e</sup> siècle, la musique populaire connaît de profondes évolutions sur le plan technique : 33 et 45 tours, cassettes, disques compacts puis fichiers numériques mp3 et mp4, les supports ne cessent de se perfectionner. Le développement des différents médias tels que la radio, le cinéma, la télévision et Internet va également faire progresser les conditions de diffusion et de réception de la musique. Les innovations technologiques favorables que connaît la fin du XX<sup>e</sup> siècle mènent à une expansion

massive du monde musical comme moyen de communication et de divertissement. Cette expansion qui s'accélère à partir des années 1960 et 1970 porte le nom de « boom musical » (Donnat, 1994).

## **2.2. Principales fonctions de l'art musical aujourd'hui**

Le parcours historique réalisé dans le chapitre précédent permet d'associer à chaque époque quelques-unes des fonctions musicales qui lui sont propres. Dans son article « Les fonctions fondamentales de la musique », Schubert (2010), professeur à la Faculté des Arts et des Sciences sociales de l'université de Sydney, conseille de s'intéresser à *l'Anthropologie de la musique* (1964) de l'anthropologue et ethnomusicologue américain, Parkhurt Merriam. Ce dernier met en lumière différentes fonctions de la musique, dont certaines viennent d'être évoquées : en effet, si dans ses premiers siècles d'existence, la musique est associée exclusivement à une fonction communicative, l'arrivée de l'Antiquité et des cultes religieux bouleversent le panorama. La musique se développe alors en lien avec la religion et les cérémonies. À cette époque, la musique est liée aux représentations symboliques mais également à l'émotion. Le Moyen Âge et la Renaissance permettent d'associer musique et divertissement, tandis que les siècles suivants pousseront à son paroxysme le concept de plaisir esthétique. Les fonctions de la musique sont donc nombreuses et peuvent varier en fonction des contextes temporels et culturels.

La fonction communicative de la musique se retrouve à chaque époque historique, de la Préhistoire à aujourd'hui. Depuis les années 2000, les chercheurs s'intéressent particulièrement à cette fonction, qui est considérée par beaucoup comme dominante (Schubert, 2010). Cette fonction communicative permet de rapprocher la musique du langage. En effet, la notion de « communication » évoque une interaction entre interlocuteurs, c'est-à-dire une transmission de messages entre un locuteur et son (ses) destinataire(s) (Schubert, 2010). Cette communication repose donc sur un échange d'informations. Si la fonction communicative du langage n'est plus à démontrer, la fonction communicative de l'art musical ne repose pas sur le langage mais bien sur la transmission d'émotions. Pour Schubert, cela fragilise l'association d'une fonction communicative à l'art musical vu que le ressenti ou l'expression d'une émotion n'implique pas nécessairement d'échange, contrairement au langage. Parkhurt Merriam ne considère pas la musique comme un langage universel, étant donné que tout le monde peut la comprendre ou l'interpréter différemment. Cependant, il admet malgré tout que l'écoute de la musique entraîne une réaction chez l'auditeur, ce qui favorise l'idée d'interaction. Une étude (Miell, MacDonald et Hargreaves, 2005) démontre que, malgré l'impossibilité de parler de « communication musicale », la musique permet une compréhension mutuelle entre interlocuteurs. Néanmoins, cette intercompréhension repose sur un système émotionnel connotatif, c'est-à-dire subjectif et personnel, et non dénotatif (Schubert, 2010).

Pour Schubert (2010), il convient davantage d'associer la musique à la fonction qu'il nomme « expérience du plaisir ». Selon lui, l'activation des neurones, qui peut être provoquée par interaction avec l'environnement (comme l'écoute de musique) ou par l'imagination, engendre une réaction de plaisir. La musique suscite donc des émotions qui « permettent de se dissocier par inhibition du centre du déplaisir » (Schubert, 2010, p. 44). Schubert ajoute que la musique a une fonction de dissociation, par l'évocation ou l'expression d'émotions chez l'auditeur, elle permet de gommer « les frontières entre réel et imaginaire » (p. 44). Par exemple, au travail, fredonner une chanson permet d'atteindre une réaction de plaisir par un état de dissociation qui éloigne l'esprit d'une situation stressante, répétitive ou fatigante (Schubert, 2010). Cette fonction d'« expérience du plaisir », apparaît davantage que la fonction de communication comme la fonction fondamentale de la musique aujourd'hui. En effet, comme évoqué précédemment, l'écoute de morceaux de musique (quels qu'ils soient) apparaît comme un divertissement adopté par une large majorité de la population. Cette observation nous permet d'évoquer une nouvelle définition : la musique (populaire ou classique) repose sur une production sonore et mène au plaisir par le phénomène de dissociation. Certains types musicaux, que nous n'aimons pas ou que nous ne connaissons pas, ne nous permettent pas d'atteindre cette dissociation. Il est alors relativement compliqué pour nous de considérer ces enchaînements sonores comme de la musique. Au contraire, certains sons, comme le bruit des oiseaux ou des camions sur l'autoroute, peuvent être considérés par certains comme de la musique : la condition est qu'ils paraissent agréables à l'oreille. Leur écoute provoque alors le phénomène de dissociation, par l'induction de plaisir, au même titre que la musique. De plus, le plaisir provoqué par l'écoute s'accroît quand il est partagé. Cela fait référence à la fonction fédératrice de la musique, qui aurait un impact sur la cohésion sociale. Nous reviendrons, dans la suite de ce travail, sur ce phénomène (cf. 5.2.5.).

Aujourd'hui, si cette fonction de plaisir est communément partagée, il est difficile de savoir, si à la Préhistoire, cette notion de plaisir associée à la musique existait déjà. Notre époque associe donc différentes fonctions à la musique, aux importances variables : induction de plaisir, vecteur de communication ou encore moteur de cohésion groupale, pour en citer les principales. Aujourd'hui, l'institution scolaire n'entend pas seulement être un lieu d'apprentissage pour les jeunes citoyens mais également un espace de socialisation, de communication et surtout d'épanouissement personnel. Les fonctions de la musique permettent de soutenir ces différents objectifs éducatifs. Celles-ci sont nombreuses et permettent de mettre en avant, aussi bien le mystère qu'incarne l'art musical, que l'importance qu'il représente pour l'être humain et la société. Ce rôle fondamental nous pousse légitimement à promouvoir la place de la musique dans la formation culturelle de l'apprenant.

## 2.3. Écoute et pratique musicales aux XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles

### 2.3.1. Quelques chiffres...

Nous venons de voir que la musique joue un rôle important pour l'homme et la société. Cependant, le terme « musique » renvoie autant à la musique classique qu'à la musique populaire ainsi qu'aux comportements réceptifs (écoute musicale) ou productifs (pratique d'un instrument) qu'elle engendre. Il convient d'analyser ces phénomènes de manière indépendante.

Le XX<sup>e</sup> siècle se caractérise par une relation ambiguë à la musique classique : l'offre est abondante et les évolutions technologiques des dernières décennies permettent d'améliorer la qualité de l'écoute (que ce soit dans les salles de concert, à l'opéra ou encore dans la sphère privée). Malgré cela, une étude du Ministère français de la culture et de la communication démontre que « la part de la population ayant assisté au cours des douze derniers mois à un concert de musique classique (hors opéra) » est relativement stable entre 1973 et 2003 (cf. tableau 1). Malgré cette régularité de pratiques, le pourcentage reste peu élevé et socialement très marqué : en effet, en 2003, le taux de participation des « hauts-diplômés » est quatre fois supérieur à celui des « bas-diplômés » (20% contre 5%) (cité par Donnat et Lévy, 2007, p. 17). De plus, ce tableau démontre un marquage générationnel important étant donné que la majorité des spectateurs sont issus des anciennes générations et surtout des tranches d'âge 55-64 et 65-74 qui comptent respectivement 13% et 10% de participants à des concerts classiques.

Tableau 1 – Évolution de la sortie au concert de musique classique

| Date de l'enquête   | 1973 | 1981 | 1988 | 1997 | 2003 |
|---------------------|------|------|------|------|------|
| <b>Ensemble</b>     | 7    | 7    | 9    | 9    | 8    |
| <b>Genre</b>        |      |      |      |      |      |
| Homme               | 8    | 7    | 10   | 9    | 8    |
| Femme               | 6    | 7    | 9    | 9    | 8    |
| <b>Diplôme</b>      |      |      |      |      |      |
| Bas diplôme         | 4    | 4    | 6    | 6    | 5    |
| Haut diplôme        | 21   | 19   | 26   | 18   | 20   |
| <b>Classe d'âge</b> |      |      |      |      |      |
| 15-24               | -    | 8    | 6    | 6    | 4    |
| 25-34               | -    | 9    | 9    | 7    | 4    |
| 35-44               | -    | 9    | 12   | 9    | 6    |
| 45-54               | -    | 7    | 11   | 12   | 9    |
| 55-64               | -    | 7    | 12   | 10   | 13   |
| 65-74               | -    | 3    | 8    | 10   | 10   |
| 75 et plus          | -    | 4    | 5    | 4    | 6    |

DEPS, Ministère de la culture et de la communication/INSEE (2003)

La musique classique peine à obtenir un mécénat d'entreprise étant donné la place peu importante qu'elle occupe au sein des médias contemporains. Cependant, celle-ci ne disparaît pas du panorama

culturel pour autant. Le concours musical Reine Élisabeth de Belgique est, par exemple, un concours de musique classique populaire auprès du grand public. Aujourd’hui encore, il est relayé à la radio et à la télévision. La presse écrite s’intéresse également à cet événement, ce qui en fait un des plus suivis de la vie culturelle belge. De plus, le cinéma et la publicité mobilisent souvent des thèmes de musique classique au sein de leurs productions audiovisuelles (Donnat, 1994).

La musique populaire jouit d’une considération plus importante, notamment auprès des plus jeunes générations, et, contrairement à son homologue savante, elle ne repose pas sur la succession de périodes musicales associées à différents styles. Son panorama, par l’accélération des phases temporelles, se caractérise autant par sa richesse que par sa variété.

Le XX<sup>e</sup> siècle connaît une évolution importante des pratiques d’écoute musicale. Au début des années 1970, le pourcentage de la population qui écoute quotidiennement de la musique enregistrée (qu’il s’agisse de chansons ou de musique classique instrumentale) est de 9% alors qu’en 2003, il s’élève à 33% de la population totale (cité par Donnat et Lévy, 2007, p. 20). Cette évolution majeure est sûrement encouragée par la possibilité qu’ont aujourd’hui les auditeurs d’écouter de la musique en tout lieu, à tout instant et via différents moyens de diffusion.

**Tableau 2 – Évolution de l’écoute de musique enregistrée**

| <b>Date de l’enquête</b>   | <b>1973</b> | <b>1981</b> | <b>1988</b> | <b>1997</b> | <b>2003</b> |
|----------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <b><i>Ensemble</i></b>     | 9           | 18          | 21          | 27          | 33          |
| <b><i>Genre</i></b>        |             |             |             |             |             |
| Homme                      | 10          | 19          | 23          | 29          | 35          |
| Femme                      | 8           | 17          | 20          | 26          | 32          |
| <b><i>Diplôme</i></b>      |             |             |             |             |             |
| Bas diplôme                | 8           | 15          | 20          | 24          | 30          |
| Haut diplôme               | 17          | 29          | 30          | 37          | 42          |
| <b><i>Classe d’âge</i></b> |             |             |             |             |             |
| 15-24                      | -           | 45          | 49          | 59          | 65          |
| 25-34                      | -           | 23          | 29          | 42          | 49          |
| 35-44                      | -           | 17          | 19          | 28          | 37          |
| 45-54                      | -           | 9           | 10          | 14          | 25          |
| 55-64                      | -           | 5           | 9           | 8           | 17          |
| 65-74                      | -           | 3           | 4           | 5           | 12          |
| 75 et plus                 | -           | 2           | 2           | 3           | 8           |

DEPS, Ministère de la culture et de la communication/INSEE (2003)

Les résultats du Ministère français de la culture et de la communication démontrent que la variable la plus déterminante est la variable « classe d'âge ». L'écoute musicale a toujours été associée à la jeunesse, et à juste titre : les jeunes âgés de 15 à 24 ans sont toujours plus nombreux à écouter de la musique que ceux de la tranche d'âge suivante. En 2003, 65% des 15-24 ans écoutent de la musique enregistrée quotidiennement contre seulement 49% des 25-34 ans. Ces chiffres diminuent avec l'âge des intervenants (cf. tableau 2). Les résultats s'inversent cependant en ce qui concerne l'écoute du média radiophonique étant donné que le pourcentage de la population qui écoute la radio est plus important dans les classes d'âge les plus élevées que chez les plus jeunes, même si l'amplitude des résultats est moins grande que pour la musique enregistrée (Donnat et Lévy, 2007, p. 23).

Le XX<sup>e</sup> siècle a donc connu un développement sans précédent de l'écoute musicale, aussi bien sur le plan géographique via le phénomène de mondialisation qu'au sein même de la société (Komiscki, 2006). Ces résultats s'arrêtent à l'année 2003, mais depuis les années 1970, l'évolution que ceux-ci soulignent nous pousse à envisager qu'aujourd'hui, le pourcentage des jeunes qui écoutent de la musique enregistrée est encore plus important, dépassant toujours les pratiques d'écoute musicale des générations précédentes.

Un sondage réalisé par la Fédération Internationale de l'Industrie Phonographique [IFPI] (Panorama de consommation de la musique, 2017) révèle qu'un Belge écoute de la musique en moyenne 17,2 heures par semaine, soit 2,5 heures par jour. Cette étude souligne que la radio est la source de diffusion la plus populaire vu qu'elle représente 47% de la musique écoutée. Ce sondage renforce les résultats précédents, étant donné qu'il souligne que ce sont les 55-64 ans qui consacrent le plus de temps à l'écoute de musique via la radio. Les résultats du deuxième tableau montrent l'attachement particulier des adolescents à la musique (et surtout à la musique populaire, comme nous l'évoquerons dans la suite de ce projet). Toutefois, ces derniers utilisent d'autres moyens d'écoute que l'industrie radiophonique tels que les téléphones portables, les ordinateurs ou encore les baladeurs mp3-mp4.

### 2.3.2. Musique et adolescence

La relation des jeunes générations à la musique a toujours été assez particulière. En effet, cette tranche de la population écoute énormément de musique et cela dès le « boom musical » qui s'est produit dans les années 1960 et 1970 (Donnat, 1994). Glevarec, sociologue du FNRS, consacre ses recherches au lien entre jeunesse et culture. Dans son ouvrage intitulé *La culture de la chambre : Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, il met notamment l'accent sur l'abondance de l'offre musicale accessible à la jeunesse : sur Internet, les jeunes ont accès en quelques clics à des millions de

titres de moins en moins chers, voire gratuits<sup>7</sup>. Ils les collectionnent et en écoutent des centaines sur leurs appareils électroniques. Certains chercheurs qualifient d'ailleurs leur génération de « génération musicophile<sup>8</sup> » (Thibault, 2016).

Une des aptitudes principales de la musique est de permettre aux jeunes générations de confronter leur consommation et leur goût. En effet, les pratiques adolescentes reflètent cette culture du partage : les adolescents s'échangent et s'envoient sans cesse leurs dernières trouvailles musicales via différents canaux comme Bluetooth ou les réseaux sociaux (Thibault, 2016). La globalisation de la culture s'incarne dans cette circulation de fichiers audio aux origines diverses et variées. Par ces échanges de morceaux, les adolescents se situent face aux habitudes musicales et aux goûts des membres de leur groupe d'appartenance (Chaiban, 2011). Pour Glevarec (2009), cet affichage de goûts musicaux apparaît pour l'adolescent comme un moyen de s'intégrer au groupe de pairs ou au contraire de s'en distinguer. Il développe sa théorie au moyen de la notion de « culture de la chambre ». Celle-ci renvoie à « l'appropriation progressive d'un espace propre » dans lequel les enfants et adolescents de moins de 15 ans « expriment ce qu'ils aiment ou sont et à partir duquel ils entrent en relation avec d'autres » (paragr. 2). Les adolescents prennent leur autonomie et se distancient des pratiques de leurs parents. Avec les évolutions technologiques, ils ont notamment l'opportunité d'individualiser leurs pratiques et de développer en autonomie des contacts et des liens sociaux. La musique demeure un facteur<sup>9</sup> d'identité. Cette dernière repose sur la confrontation de trois influences : la culture parentale appelée « l'héritage culturel », « la culture jeune » partagée par les pairs et « l'autonomisation », pôle permettant à l'enfant d'individualiser ses goûts et préférences en matière de musique (Glevarec, 2009).

### 2.3.3. Un paradoxe

Malgré l'importance de l'écoute musicale dans la sphère privée, les adolescents sont peu nombreux à pouvoir pratiquer la musique comme activité extrascolaire. Une étude menée par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (2018) démontre que les activités extrascolaires diminuent au fur et à mesure que les enfants grandissent. En effet, 70% des enfants âgés de 12 ans pratiquent une activité en dehors des cours. A l'âge de 16 ans, seulement 40% sont concernés par des activités de ce type. Il convient de souligner que les activités culturelles comme l'étude du solfège ou l'apprentissage d'un instrument de musique sont peu pratiquées par les adolescents. France Bleu

---

<sup>7</sup> Cette pratique est souvent illégale mais nous reparlerons de la nécessité de sensibiliser les élèves au respect de la loi et en particulier de celle qui régit les droits d'auteur (cf. 6.2.1.).

<sup>8</sup> « Amatrice de musique » selon la définition utilisée dans le *Dictionnaire des dictionnaires* (1892) de Guérin et dans le Larousse du XX<sup>e</sup> siècle.

<sup>9</sup> L'étymologie du mot « facteur » renvoie à l'influence déterminante de l'art musical dans la construction identitaire (du lat. *factor*, *-oris*, « auteur » et *facere*, « faire »).

démontre, au moyen d'une enquête (2014) réalisée auprès de 1350 personnes, qu'un enfant sur quatre joue d'un instrument de musique en France. Ces chiffres reprennent le pourcentage d'enfants inscrits dans une académie ou pratiquant la musique en autodidacte. Ils varient beaucoup sur le plan social (seulement 17% des enfants dans les groupes sociaux inférieurs). Si ces chiffres peuvent paraître élevés, d'autres recherches démontrent qu'à l'âge de 16 ans, ils sont moins de 10% à s'affilier à une académie ou un conservatoire (Adriaenssens et Haine, 2016). En Belgique, en 2018, le pourcentage d'adolescents (entre 12 et 17 ans) pratiquant la musique dans l'enseignement artistique à horaire réduit, c'est-à-dire dans un établissement spécialisé, s'élève à 11% (L'enseignement artistique à horaire réduit, 2018). Ces données mettent donc en avant le fort décalage qui existe aujourd'hui entre écoute musicale et pratique instrumentale, notamment pour les adolescents de l'enseignement secondaire supérieur.

Cette section avait pour dessein d'établir le paradoxe entre réception et production musicales. Cependant, étant donné que nous nous intéressons ici quasi exclusivement aux activités réceptives, il ne sera que rarement question, dans la suite de cette étude, de la pratique instrumentale.

### 3. ART MUSICAL ET ENSEIGNEMENT

Cette section a pour dessein de recenser les principales étapes de l'évolution du lien entre discipline musicale et monde éducatif. Pour ce faire, notre parti pris a été de reconstituer les grands traits de cette évolution de l'Antiquité jusqu'à nos jours, en traitant de façon indépendante la musique instrumentale et la chanson.

#### 3.1. La musique instrumentale

##### 3.1.1. Évolution de la place de la musique dans l'éducation

La musique est présente dans nos civilisations depuis des milliers d'années. Néanmoins, elle ne s'est pas vu attribuer la même considération au fil des époques. Si la musique classique est aujourd'hui unanimement reconnue comme une discipline artistique, ce ne fut historiquement pas toujours le cas.

Les penseurs et les philosophes de l'Antiquité attribuent à celle-ci le statut de science, de technique, au même titre que la géométrie ou encore l'astronomie (Wodon, 2014). Au VI<sup>e</sup> siècle av. J.-C., Pythagore évoque la scientificité de la discipline musicale en mettant en relief le lien entre musique et mathématiques : en effet, il souligne que l'articulation des sons répond à des règles arithmétiques (Gal, 1976). Par son rapprochement avec l'« écrit » et à cause des nombreuses règles qui lui sont associées, l'éducation artistique est alors associée à l'objectivité. Cette scientificité reconnue dès l'Antiquité lui a permis de se rapprocher assez rapidement du monde de l'enseignement. Dès le V<sup>e</sup> siècle, l'éducation du citoyen se base sur différents piliers représentés par les sept arts libéraux : la musique incarne alors un de ces fondamentaux. Dans *La République*, Platon déclare que la musique et l'astronomie sont des « sciences sœurs » et, comme Aristote, il considère la musique comme une des bases de l'éducation citoyenne.

Boèce, philosophe romain du V<sup>e</sup> siècle, partage la tradition musicale de l'époque entre « praxis » et « theoria ». La « vraie musique », c'est-à-dire la musique qui jouit du plus grand prestige, est la musique en lien avec la théorie, appelée à l'époque « harmonique ». La « theoria », qui se base sur l'étude des fondements théoriques de la musique, appartient aux sept arts libéraux et plus précisément au *quadrivium* tout comme l'arithmétique, la géométrie et l'astronomie (Wodon, 2014). La musique considérée comme « praxis », c'est-à-dire comme pratique musicale d'un instrument, jouit d'une moins grande considération car, comme précédemment évoqué, elle est essentiellement pratiquée par les esclaves et les étrangers. Durant l'Antiquité, la pratique instrumentale est d'ailleurs péjorativement qualifiée « d'art mécanique ».

Au Moyen Âge, la musique tient toujours un rôle majeur dans l'éducation chevaleresque. Au même titre que la cavalerie, l'art de manier une épée ou encore l'apprentissage des bonnes manières, la discipline musicale fait partie de l'éducation du chevalier, toujours fondée sur l'enseignement des sept arts libéraux (Gal, 1976). Au XV<sup>e</sup> siècle, l'invention de l'imprimerie mène à une diffusion et reproduction sans précédent des partitions et traités théoriques de musique.

Le XVII<sup>e</sup> siècle se caractérise par la production de nombreux traités d'une influence notoire dans le monde musical. En 1618, Descartes, philosophe et mathématicien français, publie un ouvrage intitulé *Abrégé de la musique*. Quelques décennies plus tard, le compositeur et chanteur Charpentier écrit *Règles de composition*. Ces deux traités définissent les bases de l'harmonie musicale. Rameau est également l'un des plus grands théoriciens de la musique : ses recherches et publications permettent à la discipline musicale d'évoluer (Gal, 1976). Le XVIII<sup>e</sup> siècle voit éclore bon nombre de ses publications théoriques comme *Nouveau système de musique théorique* (1726) et *Génération harmonique ou Traité de Musique Théorique et Pratique* (1737). Dans la préface de son ouvrage intitulé *Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels* paru en 1722, il déclare : « La Musique est une science qui doit avoir des règles certaines ; ces règles doivent être tirées d'un principe évident, et ce principe ne peut guère nous être connu sans le secours des Mathématiques. ». Depuis l'Antiquité, la musique est étudiée comme une discipline scientifique : en effet, elle se compose d'un ensemble de sons additionnés et mathématiquement agencés qui fondent un « matériau sonore ». Rameau et ses prédécesseurs considèrent la musique comme une science ; ils ne font en aucun cas mention de la dimension artistique et subjective qui la compose.

Ansermet est un chef d'orchestre et théoricien suisse du XX<sup>e</sup> siècle qui, dans son ouvrage *Les fondements de la musique dans la conscience humaine*, développe cette conception de la musique comme discipline artistique. Influencé par les conceptions phénoménologiques du philosophe autrichien Husserl, il défend une phénoménologie de la musique et se situe en contraste avec les conceptions positivistes. Il refuse de considérer la musique selon un point de vue essentiellement scientifique et intellectuel, et cherche à démontrer la place fondamentale du ressenti et de l'émotion dans l'expérience musicale (Ansermet, 1989). Par la place que cette dernière réserve à la subjectivité<sup>10</sup> et à la perception des auditeurs, la musique ne peut plus être aujourd'hui exclusivement considérée comme une science.

---

<sup>10</sup> Dans la suite de ce travail, nous verrons en quoi ces impressions et sentiments provoqués par l'écoute de musique pourront être exploités au cours de français.

### 3.1.2. La musique classique dans le système scolaire francophone actuel

Aujourd'hui, l'étude et la pratique de la musique classique reposent aussi bien sur des initiatives privées que publiques (Bonnerly, 2013). En ce qui concerne l'enseignement dit public, l'apprentissage de la musique se déroule généralement au sein d'institutions d'enseignement spécialisé de la musique telles que les académies de musique, les conservatoires ou encore les centres culturels. Au sein de ces établissements, l'apprentissage du solfège peut s'accompagner de la pratique d'un instrument, de la pratique du chant, de la danse ou encore d'un cursus en art dramatique. En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'étude de la musique classique se réalise au sein de l'Enseignement Secondaire Artistique à Horaire Réduit [ESAHR]. Cet enseignement est régi par un décret qui date de 1998 et qui lui confère des objectifs et des structures propres. Aujourd'hui, l'enseignement artistique à horaire réduit est rarement considéré dans une perspective globale d'éducation. La Fédération Wallonie-Bruxelles recense 112 établissements dédiés aux arts et à la musique pour près de 3000 établissements scolaires au total. L'offre est donc assez importante sur notre territoire. Cependant, cet enseignement subventionné n'est pas obligatoire, ce qui lui confère un statut d'activité extrascolaire, de loisir. Étant donné les subventions dont jouissent ces établissements, l'académie de musique a comme mission de permettre à tous les enfants de pratiquer la musique gratuitement. Malgré ce fait, et comme mentionné au début de ce travail (cf. 2.3.3. « Un paradoxe »), peu d'élèves pratiquent des activités extrascolaires et ils sont donc peu nombreux à avoir l'occasion de s'affilier à une académie pour suivre des cours artistiques en dehors de leur cursus habituel (Adriaenssens et Haine, 2016).

Depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, la musique classique a connu peu d'évolutions et le système éducatif de l'époque, par l'intérêt qu'il porte à ce type musical savant, ne permet pas aux élèves d'étudier et de comprendre le monde musical environnant dans son ensemble. Parmentier-Bernage, conseiller pédagogique en éducation musicale, déclare (2000) que « la musique classique est notre évolution, les fondements sur lesquels nombre d'autres styles sont bâtis. Elle est notre histoire culturelle. » (p. 7). Il souligne donc la fonction pionnière et l'importance de la musique classique. Néanmoins, dans cet ouvrage, il met également l'accent sur l'importance d'investir la réalité culturelle pour fournir aux apprenants une éducation culturelle et musicale complète. Selon lui, les musiques sont les fondements culturels d'une société et doivent faire l'objet d'un enseignement. La musique classique tient donc un rôle important dans l'éducation musicale mais cette dernière ne doit en aucun cas s'y réduire (Parmentier-Bernage, 2000).

## 3.2. La chanson

Dans cette section consacrée à l'évolution de la place de la chanson dans l'enseignement, le cas de la Fédération Wallonie-Bruxelles sera mis en relation avec celui de trois autres régions francophones : la France, la Suisse romande et le Québec (Canada).

### 3.2.1. Usage de la chanson dans l'histoire du système éducatif

#### 3.2.1.1. *En France*

Au XIX<sup>e</sup> siècle, le système scolaire français se caractérise par une volonté d'intégrer la musique traditionnelle et populaire à l'école. En 1819, la pratique de la chanson est insérée dans le cursus de différents établissements. Le baron de Gérando est un linguiste, pédagogue et philanthrope français qui confectionne des exercices à partir de chansons. Son but est de travailler l'harmonie, soit l'émission simultanée de sons différents (TLFi), dans les écoles. L'année 1821 marque l'apparition de la « méthode Wilhem » sous l'impulsion du musicien Bocquillon, dit « Wilhem ». Il crée des cours de chant et de solfège qui intègrent différents établissements parisiens au début des années 1930. À l'époque, les leçons de musique sont quotidiennes et se basent sur l'étude de tableaux pédagogiques théoriques, avant de se consacrer à des activités pratiques de chant collectif. Quelques années plus tard, ce musicien publie l'*Orphéon*, un recueil de 288 chœurs d'auteurs divers. Cette publication marque l'intégration du chant choral dans le monde scolaire. Ce mouvement choral se caractérise par deux finalités différentes : tout d'abord, il agit sur le territoire comme arme d'uniformisation linguistique mais il permet également de discipliner et contrôler les mœurs (Combes, 2012). Ce double dessein repose sur des raisons politiques comme l'atteste le rapport de Boulay de la Meurthe publié le 6 mars 1835 :

Tous les vices [des enfants] tiennent à l'absence complète de l'enseignement du chant dans l'instruction primaire. Comblez cette lacune, et [...] le peuple sera policé dans ses chants comme dans son langage. Les organes de tous auront acquis cette sensibilité qui ne laissera pas passer une inflexion vicieuse sans la condamner (cité dans Laborde, 1998, chap. 3).

En 1852, Napoléon III signe un projet visant à la constitution d'un recueil de poésies populaires. Cette entreprise, qui fait appel à plus de 200 acteurs, porte le nom de « Projet Fortoul » en référence au ministre de l'instruction publique de l'époque. Manifestant un attrait particulier pour la chanson de tradition orale, ce dernier interroge la mémoire collective pour recenser et publier les chants populaires du folklore français. Ce projet poursuivi par Millien et Sébillot, deux folkloristes, apparaît comme une des premières manifestations du patrimoine français. Les notes et ouvrages publiés par Millien au cours de sa vie permettent notamment de constituer plusieurs chansonniers (Marcotte, 2011).

Ces recherches déclenchent un remaniement du cursus scolaire français. En 1865, certaines écoles intègrent la pratique du chant à raison de cinq heures hebdomadaires au collège et deux heures au lycée. En ce qui concerne les établissements primaires, aucune loi n'organise jusqu'alors l'enseignement musical. Ce dernier est laissé au bon vouloir des professeurs pourtant formés pour l'enseigner. Le compositeur Bourgault-Ducoudray est à la base d'une loi, mise en place en 1882, promulguant l'introduction de la musique comme matière obligatoire dans l'instruction primaire. En plus de cela, la formation musicale des instituteurs se renforce. En 1918, la musique constitue une des matières facultatives du certificat d'étude avant d'en devenir, six ans plus tard, une des disciplines obligatoires (Laborde, 1998). Au début du XX<sup>e</sup> siècle, la musique a investi l'enseignement français et les autorités du pays comptent sur le pouvoir du répertoire traditionnel pour homogénéiser culturellement le peuple.

Le musicologue et compositeur français Tiersot propose un plan pour reconfigurer la pratique chorale dans les écoles. En effet, dès 1895, il défend un projet qui vise à partir de mélodies populaires et partagées par tous pour créer de nouvelles chansons en modifiant le texte initial. Cette pratique se rapproche de la pratique médiévale du « contra-factum ». Il s'inspire de chansons populaires existantes pour créer de nouveaux hymnes louant la République, la patrie ou encore la famille traditionnelle. Ces chansons françaises se rassemblent en 1925 au sein d'une collection intitulée *Anthologie du chant scolaire et post-scolaire* (publiée aux éditions Heugel). La fonction politique et morale des chansons de cette anthologie et de la pratique générale du chant choral est explicite. Le système scolaire du début du XX<sup>e</sup> siècle se caractérise par la combinaison de la pratique du chant choral et de l'étude théorique de la musique classique, appelée solfège, qui constitue une des matières obligatoires du cursus d'un étudiant français au collège. Après la Seconde Guerre Mondiale, l'apprentissage de la musique connaît encore un nouvel essor. Les professeurs de musique sont mieux formés, étant donné la création d'une agrégation musicale et de chant choral visant à compléter le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré [CAPES]. Les professeurs se basent sur la revue *L'Éducation musicale* pour organiser l'apprentissage de la musique populaire et classique. Cependant, les années 1970 connaissent un recul de l'enseignement théorique au profit de la pratique et de l'apprentissage d'un instrument de musique (Laborde, 1998).

Le baccalauréat français est aussi à mettre en relation avec la discipline musicale (Cibois, 2010). En effet, dans son histoire, une place ponctuelle est accordée à la musique. Si au XIX<sup>e</sup> siècle, il y a seulement le « Baccalauréat ès Lettres », de 1945 à 1967, il laisse place au Baccalauréat de Philosophie. De 1968 à 1983, les lycéens français ont le choix entre sept baccalauréats différents permettant d'associer l'étude de la langue et de la littérature françaises à d'autres disciplines : « Langues

anciennes », « Langues anciennes et Langues modernes », « Langues anciennes - Mathématiques », « Langues modernes - Mathématiques », « Langues modernes », « Arts plastiques » et l'option « Musique » qui associe pratique musicale et apprentissage de la langue et de la littérature françaises. De 1984 à 1994, les options se réduisent et ne sont plus qu'au nombre de trois : « Lettres-mathématiques », « Lettres-Langues » et « Lettres-Arts » qui associe l'étude du français, l'étude d'une langue et des cours d'arts plastiques et d'histoire de l'art. La musique a donc disparu du panorama. Cependant, depuis 1995, le baccalauréat littéraire permet le choix d'une spécialité qui va influencer sur les cours de première et de terminale : en effet, cette spécialité vient compléter le cursus et se caractérise par l'ajout de cours spécifiques à l'horaire de base. La première possibilité est de suivre trois heures supplémentaires en Langues (anciennes ou modernes) ou en Mathématiques. La seconde est d'assister à cinq heures de cours artistiques au choix (danse, musique, arts plastiques, histoire des arts, théâtre ou cinéma audiovisuel). La dernière permet quant à elle de s'initier aux arts du cirque durant huit heures hebdomadaires. Aujourd'hui, ce choix possible de spécialité musicale atteste donc du lien concevable<sup>11</sup> entre la filière littéraire et le domaine musical.

### 3.2.1.2. *En Belgique*

L'enseignement belge, comme tout système scolaire, se définit par la publication de textes politiques et éducatifs fondateurs<sup>12</sup>. Ceux-ci règlent l'organisation et le fonctionnement de l'école et des matières qui la composent. Notre travail relèvera d'abord les multiples traces de l'enseignement culturel repérées lors de notre lecture attentive des documents. Ensuite, il s'attachera à étudier l'évolution de l'éducation musicale en se basant sur certains extraits, ainsi que sur une recherche par mots-clés réalisées au sein de ces derniers.

Au sein de la Constitution belge, il existe différents articles qui traitent de l'organisation de l'enseignement, tels que les articles 24 et 127. L'article 127 évoque tout particulièrement le traitement de l'enseignement et des matières culturelles par les différentes communautés. Chaque communauté représente une des trois cultures belges. La Fédération Wallonie-Bruxelles, qui est la communauté qui nous intéresse le plus du fait de notre situation géographique, a dans ses attributions le monde musical (classique et populaire) au même titre que d'autres matières culturelles telles que les beaux-arts, les bibliothèques, la télévision ou la radio, etc.

---

<sup>11</sup> Ce lien sera tout particulièrement évoqué dans le chapitre 4 intitulé « Place de la musique au sein du cours de français ».

<sup>12</sup> Ces textes sont consultables sur le site de Wallonie Bruxelles-Enseignement, à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=25230&navi=12>

Le Pacte scolaire est une loi belge de 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement. Dans l'article consacré à l'enseignement général (article 8), on précise que l'enseignement à la démocratie a pour objectifs de « sensibiliser (les élèves) aux fondements de la démocratie, de son histoire, de son système, de ses différents pouvoirs et des droits fondamentaux, de l'organisation de ses institutions ; à la citoyenneté politique, sociale, économique et culturelle ». Les grandes manifestations culturelles d'un peuple se retrouvent notamment dans l'art comme dans la musique. Sensibiliser les élèves aux productions culturelles de leur pays revient, entre autres, à parler des différentes disciplines artistiques à l'école.

La Convention relative aux droits de l'enfant est un texte international publié en 1989 sur lequel la Fédération Wallonie-Bruxelles se base pour organiser son système éducatif. L'article 17 de ce document évoque notamment l'importance des médias et leur influence sur les enfants. Ce document encourage donc « à diffuser une information et des matériels qui présentent une utilité sociale et culturelle pour l'enfant » et à coopérer internationalement « en vue de produire, d'échanger et de diffuser une information et des matériels de ce type provenant de différentes sources culturelles, nationales et internationales ». Cet extrait atteste de la volonté de favoriser le développement et les échanges culturels. Même si la musique n'est pas citée explicitement, son statut de média contemporain lui confère une utilité dans le milieu scolaire et éducationnel. L'article 31 de la Convention internationale met également l'accent sur le droit de chaque enfant au repos et aux loisirs, « de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique ». Ce texte favorise « l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles, dans des conditions d'égalité ». Dans cet extrait du texte de loi, il est fait mention de l'intérêt pour les jeunes personnes de pratiquer des loisirs comme les activités artistiques. L'apprentissage du solfège, l'écoute musicale et la pratique d'un instrument sont quelques-unes des activités qui permettent à l'enfant de se former artistiquement.

Au sein du Décret Missions de l'année 1997, l'article 6 insiste sur les objectifs de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles : l'un de ceux-ci est d' « amener les élèves à occuper une place active dans la vie culturelle ». L'article 8 renforce cette idée en soulignant l'importance pour le monde scolaire de susciter le goût de la culture et de stimuler la créativité des apprenants. Le chapitre III est particulièrement consacré aux *Socles de compétences*, c'est-à-dire à l'enseignement fondamental et au premier degré de l'enseignement secondaire. Cet apprentissage commun vise au « développement psychomoteur, intellectuel, social, affectif et artistique de l'enfant ». Les socles de compétences « définissent les habiletés et/ou apprentissages requis en matière de développement de l'autonomie, de la créativité et de la pensée ; de maîtrise de la langue ; d'une approche de la lecture, du calcul et de

différentes disciplines artistiques dont la musique ». Dans le chapitre XI du Décret Missions intitulé « De la gratuité de l'accès à l'enseignement », il est signalé qu'aucun minerval direct ou indirect ne peut être réclamé. Cependant, on sait que les activités sportives (telles que l'accès à la piscine) ou culturelles peuvent être payantes, à l'instar des déplacements qui les accompagnent.

Les extraits des prescrits légaux susmentionnés attestent tous de l'importance de compléter le parcours éducatif d'un apprentissage culturel et artistique. Néanmoins, l'accès aux activités culturelles n'est pas généralisé, étant donné qu'il n'est pas toujours gratuit, notamment dans le cas d'activités liées au projet pédagogique ou d'établissement.

En ce qui concerne les études supérieures, le décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études date de 2013. L'article 3 de ce document fait mention des objectifs poursuivis par ce type d'enseignement : un de ceux-ci repose sur la nécessité de promouvoir, entre autres choses, la curiosité artistique. Cet enseignement entend transmettre « les valeurs humanistes, les traditions créatrices et innovantes, ainsi que le patrimoine culturel artistique, scientifique, philosophique et politique ». L'enseignement supérieur doit donc également favoriser le développement d'un esprit culturel et artistique.

Le Pacte d'excellence, dont l'élaboration a commencé en 2015, souligne l'importance pour l'école de fonder les apprentissages sur des partenariats avec les parents et des institutions extérieures (qu'elles soient culturelles ou sportives). Il souligne également le bénéfice de l'intégration d'une éducation artistique au sein du parcours scolaire en affirmant que « les différentes formes d'expression artistique (l'expression personnelle et la créativité) font aussi partie intégrante de ce cursus commun. C'est pourquoi le Pacte prévoit la mise en place d'un parcours d'éducation culturelle et artistique tout au long de la vie scolaire des enfants ». Ce texte évoque également le fait que de nouvelles compétences transversales telles que l'expression de la créativité<sup>13</sup> viendront s'ajouter aux disciplines traditionnelles qui fondent le cursus scolaire aujourd'hui.

À chaque étape du parcours scolaire, que ce soit en maternelle, primaire, secondaire ou supérieur, il est fait mention, au sein des textes fondamentaux, de la volonté de fournir une formation culturelle et artistique aux élèves et étudiants. Cependant, si ces textes législatifs évoquent tous les mérites d'une éducation culturelle, il est caractéristique que la pratique effective soit quelque peu différente.

---

<sup>13</sup> Comme nous le verrons dans le chapitre suivant du présent travail (cf. 4.1. « Prescrits légaux et ouverture au domaine culturel »), la créativité est travaillée au sein du cours de français suite à l'apparition de deux nouvelles compétences, appelées Unités d'Acquis d'Apprentissage (l'UAA 5 « S'inscrire dans une œuvre culturelle » et 6 « Présenter une œuvre culturelle »).

### 3.2.2. La chanson dans le système scolaire francophone du début du XX<sup>e</sup> siècle à nos jours

#### 3.2.2.1. *En Belgique*

Malgré l'importance du développement culturel et artistique dont il a été question dans la section précédente, le début du XX<sup>e</sup> siècle voit reculer l'intégration progressive du domaine artistique dans l'école (Laborde, 1998). S'il est toujours question d'une élévation culturelle du citoyen, le système éducatif considère, à l'époque, que celle-ci repose davantage sur l'étude des matières telles que les langues, les mathématiques, la géographie ou encore l'histoire, plutôt que sur des matières artistiques comme la musique. L'étude théorique du solfège est la seule matière digne d'intégrer le domaine scolaire vu sa scientificité. En effet, il laisse peu de place à l'expression subjective et à la création, étant donné qu'il repose sur des règles formelles et sur un système organisé et objectif. Cette observation peut être mise en relation avec le monde scolaire qui a parfois tendance à privilégier la scientificité au détriment de la création et de l'expression de l'émotion. Néanmoins, une des difficultés de l'enseignement du solfège vient de la complexité d'organiser des cours de musique classique à l'école, à cause de la barrière technique que représente ce domaine.

Si le début du XX<sup>e</sup> siècle se caractérise par un recul de l'éducation artistique, autrefois centrée quasi essentiellement sur la musique classique et le solfège, l'audition retrouve, dans les années 1940, une place fondamentale dans l'instruction. Progressivement, les cours de musique s'ouvrent à l'écoute de morceaux de différents styles, époques et origines. De plus, l'écoute musicale ne se centre plus exclusivement sur les critères objectifs du matériel sonore (harmonie, rythme, tonalité, instruments, etc.) mais elle laisse une place à l'émotion et à l'expression de la subjectivité. Malgré cette évolution, la musique savante domine jusque dans les années 1970. Cependant, l'époque succédant aux révolutions de 1968 connaît un bouleversement pédagogique grâce à l'ouverture de l'école à la culture populaire (Combes, 2012). De plus, l'État belge encourage la création artistique de l'époque et cela se marque par le soutien des pouvoirs publics à la musique contemporaine. Ces changements mettent la culture populaire sur le devant de la scène, au détriment de la musique classique. L'école s'ouvre sur le monde et cela a une conséquence sur les activités artistiques organisées par celle-ci. Le cours de musique appartient aux matières appelées « disciplines d'éveil ». Ces activités ne correspondent donc plus à l'idéal pédagogique antérieur de transmission du patrimoine culturel, mais reposent davantage sur une « idéologie de la création » (Eloy, 2013). Ces activités mêlent donc réception (par la place accordée à la sensibilité des apprenants) et production (pour la visée créative de l'activité). Les cours d'éducation musicale répondent à la nécessité de rendre les élèves acteurs de l'apprentissage.

De plus, ces cours ont pour dessein de rendre les savoirs plus concrets pour les élèves en utilisant des matériaux qui leur sont connus et qui appartiennent à leur culture. Cette approche a été théorisée par Martinand, professeur des universités en sciences de l'éducation. Ce didacticien utilise le concept « pratiques sociales de référence<sup>14</sup> » pour la désigner. Il souligne notamment les relations qui existent entre contenus scolaires et activités extérieures au monde de l'école et défend l'idée que des pratiques sociales peuvent servir de référence à des activités scolaires. La notion de « pratiques sociales de référence » peut être rapprochée du concept de « transposition didactique » développé par Chevallard. Ce dernier renvoie au processus de transformation d'un savoir savant en savoir enseignable. La préoccupation pour les « pratiques sociales de référence » influence l'enseignement dans le sens d'un élargissement des savoirs et savoir-faire scolaires. Cet élargissement des sources qui repose sur l'inclusion de pratiques sociales de référence mène généralement à un enrichissement des savoirs et savoir-faire scolaires. En plus de proposer des activités authentiques, en lien avec le quotidien des élèves, ces activités sont souvent ludiques et attractives, étant donné qu'elles respectent leurs goûts et inclinations (Bonner, 2013). Dans le cas d'une scolarisation de la musique, l'enthousiasme et la motivation des apprenants sont certainement rencontrés, vu l'attrait de cette tranche d'âge pour cet art en particulier (cf. 2.3.2.).

Durant de nombreuses années, la musique populaire a été maintenue à l'écart du monde scolaire à cause de son association au domaine du divertissement. La culture populaire n'était légitimement pas acceptée par le monde scolaire car les préférences des élèves en termes de musique se révèlent fort éloignées du curriculum traditionnel (Combes, 2012). En effet, ce dernier se fonde essentiellement sur la musique classique et se caractérise par un conservatisme assez important. Longtemps éloignée de la formation commune, la musique populaire y a trouvé, dès les années 1970, une place.

Si l'âge d'or de la musique populaire à l'école se situe dans les années 1970 et 1980, l'importance de l'enseignement des disciplines artistiques et culturelles a été affirmée depuis à différentes occasions telles que la conférence internationale de Lisbonne en 2006 et l'agenda de Séoul en 2010, pour garantir l'accès à un enseignement artistique de qualité et ériger l'art face aux défis sociétaux contemporains. Le cadre européen de stratégie « Éducation et formation 2020 » a également inclus, dans son objectif de créativité et d'innovation, la promotion d'une « sensibilité culturelle ».

---

<sup>14</sup> Les définitions des concepts « pratiques sociales de référence » et « transposition didactique » sont issues de l'ouvrage suivant : Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2014). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck (3<sup>e</sup> édition).

Comme cela a été énoncé à la fin du chapitre précédent, il existe aujourd’hui peu de moments accordés à l’éducation artistique au sein des écoles belges. Les quelques activités musicales organisées reposent soit sur l’organisation d’un unique cours d’éducation musicale, soit sur des projets artistiques particuliers.

Dans les écoles fondamentales, on retrouve, en pratique<sup>15</sup>, peu de place pour la chanson et les chants traditionnels. En Fédération Wallonie-Bruxelles, la musique est au programme de l’enseignement primaire à raison d’une période par semaine. Mais sur le terrain, la présence de l’enseignement musical dépend exclusivement d’initiatives privées. Ces dernières années ont vu surgir plusieurs pétitions pour dénoncer cette situation qui entraîne une forte disparité dans la formation culturelle des élèves. Une de celles-ci (Goldarf, 2014) entend remettre officiellement la pratique musicale au calendrier de l’école primaire. Les signataires de la pétition réclament également que ces cours soient dispensés par des professeurs spécialisés formés pour cette tâche. Avec cette pétition, les professeurs dénoncent la situation actuelle qui pose un problème majeur : comme certains apprenants ne jouissent pas toujours de l’opportunité de recevoir des cours de musique pendant l’enseignement fondamental, ils ne sont parfois pas confrontés à une éducation musicale avant l’âge de 14 ans.

La seule période de musique obligatoire dans le parcours des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles se tient durant le premier degré de l’enseignement secondaire. Certains élèves n’ont alors jamais été confrontés à la musique ou au chant : leur bagage culturel est, sauf exception, assez maigre. Les deux années du premier degré s’organisent autour de deux cours artistiques qui permettent « l’éveil dans son essence : éveil à soi, aux autres, au monde » (Socles de compétences, 1999, p. 67) : un cours d’éducation plastique et un cours d’éducation musicale. Durant toute une année, les élèves sont confrontés à une de ces disciplines à raison d’une période par semaine, soit 50 minutes. Le référentiel correspondant déclare que « même si tous les jeunes ne peuvent devenir des artistes, du moins leur sensibilité peut-elle être éveillée pour provoquer quelque plaisir esthétique et des compétences peuvent-elles être développées pour qu’ils puissent explorer leurs capacités créatrices » (Socles de compétences, 1999, p. 67). Il insiste sur le contact des apprenants avec la matière plastique et la matière sonore, tout en affirmant la nécessité de développer tous les modes de communication et d’expression.

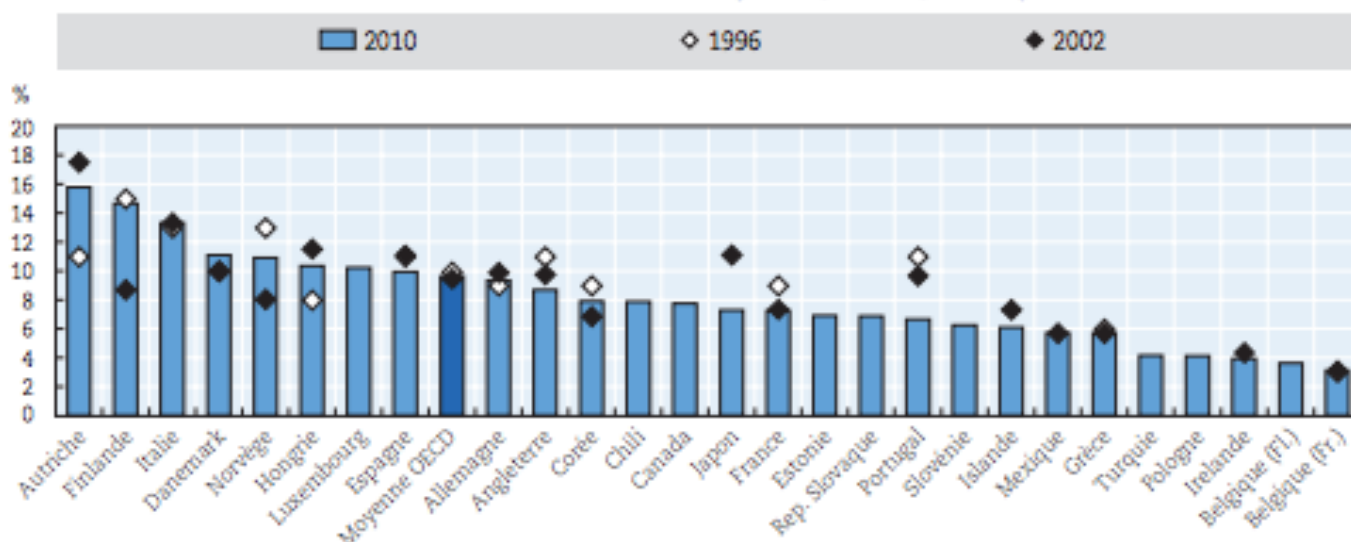
---

<sup>15</sup> «En pratique», car sur le plan théorique, la musique est assez massivement représentée dans l’enseignement maternel et primaire. En effet, dans le référentiel *Socles de compétences*, nous avons identifié 15 occurrences du terme « musique » ou d’un de ses dérivés (ex. « musical », « musiciens », etc.) et huit occurrences de « chant » ou de « chanson ».

En résumé, durant le premier degré de l'enseignement secondaire, les élèves sont confrontés à une période<sup>16</sup> d'éducation artistique par semaine qui peut être une période de musique ou d'éducation plastique.

Les indicateurs de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE] de 2014 montrent qu'en moyenne, dans l'enseignement primaire belge, 9% du programme est consacré aux disciplines artistiques, tandis qu'au premier degré de l'enseignement secondaire, elles représentent 7% du programme. Ces chiffres attestent du peu d'éducation artistique dont jouissent les élèves de notre pays. Une autre étude de l'OCDE (2012) publie un classement des nations reposant sur le temps scolaire accordé à l'enseignement des disciplines artistiques. Cette étude s'intéresse aux apprenants du premier degré de l'enseignement secondaire, âgés de 12 à 14 ans. Les résultats démontrent que la Fédération Wallonie-Bruxelles est la région qui consacrait à l'époque le moins de temps à ces disciplines. Elle se classe donc en dernière position de ce classement, juste derrière son homologue flamande, et assez loin de l'Autriche (16%) et de la Finlande (15%), qui sont les meilleurs élèves en termes de temps consacré à l'éducation artistique (cité par Winner, Goldstein et Vincent-Lancrin, 2013).

**Figure 3 – Durée consacrée à l'enseignement des disciplines artistiques en pourcentage du total des heures d'enseignement obligatoire destiné aux 12-14 ans (1996, 2002, 2010)**



© OCDE 2013 - Image extraite de l'ouvrage : Winner, E., Goldstein, T. et Vincent-Lancrin, S. (2013). *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique*. Paris : Editions OCDE.

<sup>16</sup> Notons toutefois que quelques écoles proposent de choisir une option artistique qui ouvre la porte à des heures d'expression artistique supplémentaires.

Il est fondamental de constater qu'après le premier degré, l'éducation artistique disparaît totalement des programmes de l'enseignement général. La seule opportunité de compléter sa formation culturelle repose alors sur une orientation vers les établissements spécialisés ou sur l'enseignement technique artistique.

Malgré la quasi absence de l'éducation artistique en Fédération Wallonie-Bruxelles, le gouvernement semble prendre conscience depuis peu de ces lacunes en proposant aux écoles différents projets, partenariats et accompagnements financiers<sup>17</sup>. Le gouvernement donne aux écoles l'opportunité de développer des projets artistiques et d'organiser des activités favorisant l'éducation à la musique. Ces projets sont ponctuels et reposent sur le bon vouloir des institutions scolaires et de leurs professeurs, mais ils attestent cependant de l'intégration progressive de l'art musical à l'école.

### 3.2.2.2. *En France*

L'éducation musicale que la France accorde à ses apprenants est plus importante et plus diversifiée qu'en Belgique, que ce soit au niveau de la formation commune ou de l'enseignement artistique spécialisé.

En ce qui concerne l'enseignement commun, l'éducation musicale figure dans les programmes français de la maternelle au collège et se poursuit au lycée sur base facultative. Au collège, la situation est relativement similaire à la Belgique, étant donné que les cours de musique se dispensent à raison d'une période par semaine. Néanmoins, en France, deux heures hebdomadaires sont consacrées à l'enseignement artistique, vu qu'une période est accordée à l'éducation musicale et une à l'éducation plastique. Rappelons qu'en Belgique, les élèves n'ont hebdomadairement qu'une heure de chaque matière avec un changement de discipline après un an. Au niveau des contenus développés au cours d'éducation musicale en France, le programme du cours est assez similaire au programme belge comme l'atteste la citation suivante issue du prescrit intitulé « Les programmes du collège » publié par le Ministère de l'éducation nationale en 2015 :

Comme aux cycles précédents, deux champs de compétences organisent le programme au cycle 4, celui de la production et celui de la perception. Le premier investit des répertoires toujours diversifiés et engage la réalisation de projets musicaux plus complexes par les techniques mobilisées. Le second poursuit la découverte de la création musicale d'hier et d'aujourd'hui, mobilise un vocabulaire spécifique plus précis et développé, s'attache enfin à construire, par comparaison, des références organisant la connaissance des esthétiques musicales dans le temps et l'espace (chap. « Éducation musicale »).

---

<sup>17</sup> Ces derniers seront détaillés dans la section 6.1.2. du chapitre « Comment intégrer la musique au cours de français ? » située dans la suite de ce travail.

Au lycée, les cours de musique reposent sur un choix d'option facultative. Nonobstant, malgré la possibilité de présenter un baccalauréat dans cette option, rares sont les lycées qui la proposent.

Sur ces quelques aspects, le cas français semble se rapprocher du système belge. En effet, dans l'enseignement secondaire inférieur de ces deux pays, l'éducation musicale est dispensée à raison d'une heure par semaine et apparaît comme une matière obligatoire du cursus scolaire. Dans l'enseignement secondaire supérieur, les deux systèmes se caractérisent par l'absence d'un cours spécifique dédié à la musique. Malgré ces aspects similaires, il existe une différence notable entre les deux pays. En effet, le cas français (contrairement au cas belge) est marqué par la volonté de réintégrer des chorales dans l'enseignement primaire et secondaire. En 2002, un nouveau programme scolaire de l'enseignement fondamental est publié en France. La préface de celui-ci évoque le projet de constitution de chorales à l'école en mettant notamment l'accent sur les bienfaits de cette activité :

[La chorale est] source d'équilibre de l'esprit et du corps, la chorale exprime une discipline collective faite du respect de chacun pour l'effort commun. Elle est un excellent remède contre les pulsions agressives. Un élève qui s'épanouit dans chacune de ses facultés se sent mieux avec lui-même comme avec les autres.

En 2012, Aurélie Filippetti, ministre de la Culture et de la Communication, reçoit une lettre signée par les onze fédérations de l'Éducation populaire, suite à la consultation nationale sur l'éducation artistique et culturelle lancée la même année. Ces fédérations soutiennent qu' :

une éducation artistique et culturelle fondée sur la fréquentation des œuvres, des créateurs et sur la pratique artistique et culturelle est un puissant levier de transformation sociale. Elles estiment que cette priorité d'éducation artistique et culturelle doit se penser dans une globalité des temps de vie dans les territoires et doit porter une ambition pour l'ensemble de la population dans sa diversité<sup>18</sup>.

En décembre 2017, cette idée a fait son chemin et deux plans (le « Plan mercredi » et le « Plan chorale ») sont présentés par Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale, et par Françoise Nyssen, ministre de la Culture. En effet, le Président de la République a fait de l'éducation artistique et culturelle une priorité nationale et il s'est fixé comme objectif que la totalité des enfants soit en contact avec la pratique artistique et le champ des arts et de la culture (Blanquer, 2017). Pour ce faire, depuis septembre 2018, le mercredi, qui n'est plus considéré comme une journée de cours dans de nombreuses régions françaises, est dédié à la pratique des activités périscolaires. Les activités proposées sont nombreuses et peuvent être culturelles, artistiques, manuelles, environnementales,

---

<sup>18</sup> Extrait de la Lettre à Aurélie Filippetti, ministre de la Culture et de la Communication, à propos de la consultation nationale sur l'éducation artistique et culturelle, du 28 novembre 2012.

numériques, civiques ou sportives. La chorale n'est donc qu'une partie de ce plan destiné à tous les enfants scolarisés. Cependant, le ministre de l'Éducation nationale a également évoqué un projet de création d'une chorale dans chaque collège français en 2019. Ce projet vise à l'intégration d'une option de deux heures hebdomadaires de chorale dès cette même année. Ce projet culturel permettrait à plus d'un million de collégiens d'approfondir leur engagement vocal et de pratiquer la musique dans un cadre collectif (Le « plan chorale », 2018). De plus, les avantages d'un tel projet sont nombreux : selon les dires de la SACEM (2017), « la pratique de la musique au sein d'un groupe – orchestre ou chorale - entraîne un sentiment fédérateur précieux dans un contexte plus général de fragilisation de la cohésion sociale. » (Toute la musique en statistiques, 2019). Depuis maintenant deux siècles, la France semble avoir compris que la chorale tient un rôle social majeur, étant donné qu'elle permet un engagement collectif et une fédération du peuple.

La chorale n'est toutefois pas le seul projet culturel mis en place par la France. En effet, le 23 mai 2018, Françoise Nyssen annonce un autre plan intitulé « Tous musiciens d'orchestre ». Le but est de permettre à davantage d'élèves, prioritairement issus des zones rurales et des quartiers défavorisés, de rejoindre un orchestre à l'école. Pour ce faire, le ministère de la Culture subventionne le Dispositif d'Éducation Musicale et Orchestrale à vocation Sociale [DÉMOS] qui encourage la création de 250 nouveaux « Orchestres à l'école », ce qui permet d'offrir la possibilité, à près de 44 000 nouveaux apprenants, d'être en contact avec la pratique orchestrale.

Si la France semble avoir perçu les avantages d'intégrer une éducation musicale à la formation commune, elle offre également des possibilités assez variées de spécialisations artistiques en plus des traditionnels établissements spécialisés (académies, conservatoires, etc.). Tout d'abord, il existe les cours Florent qui forment à l'art théâtral depuis cinq décennies et qui, depuis 2012, proposent deux nouveaux parcours : « Musique » et « Comédie musicale ». En plus des cours Florent, il existe à Paris, depuis 2003, une Académie Internationale de Comédie Musicale. IMusicSchool est une école de musique en ligne qui connaît un grand succès depuis sa création en 2010. Le principe est de suivre des cours de musique (chant ou instruments) devant son ordinateur avec des personnalités notoires telles que Maxime Leforestier, André Manoukian ou encore Jean-Félix Lalanne. Enfin, depuis 2010, il existe une « Licence en chanson d'expression française » à l'université de Bordeaux III. Son objectif pédagogique est de former des auteurs-compositeurs-interprètes de chanson française. Ces quatre exemples attestent de cette offre de spécialisation qui semble plus importante que dans notre pays.

Ces observations, qui concernent aussi bien la formation scolaire commune que l'enseignement artistique spécialisé belge et français, vont maintenant être mises en contraste avec les cursus scolaires de deux autres territoires francophones : la Suisse romande et le Québec.

### 3.2.2.3. *En Suisse romande*

Dans la partie francophone de la Suisse, les programmes diffèrent en fonction des cantons. Cependant, les cours de musique deviennent facultatifs pour tous à partir du Lycée cantonal (c'est-à-dire dans l'enseignement secondaire supérieur). Le cours de musique est alors optionnel et laissé au choix des élèves, mais il existe bel et bien, contrairement aux cas belge et français. Les disciplines artistiques qui reposent sur la sélection de la section « arts visuels » ou « musique » ont pour but d'offrir à l'élève, candidat à la maturité suisse, des éclairages différents mais complémentaires sur le monde. Elles entendent contribuer à l'épanouissement de l'individu en développant ses capacités émotionnelles et son sens esthétique. Ces cours sont organisés dans une perspective pluridisciplinaire étant donné qu'ils permettent une évocation du contexte historique et socioculturel. Cette approche permet l'établissement de liens avec d'autres branches enseignées comme les arts visuels, l'histoire, la littérature, etc. Les courants et genres musicaux abordés lors de ce cours d'éducation musicale sont variés dans le but de travailler la curiosité, le sens critique et les connaissances aussi bien culturelles qu'artistiques des apprenants (Lycée cantonal, s.d.).

En Suisse, il existe également des établissements spécialisés comme des académies de musique qui offrent des cours extrascolaires de chant, de pratique instrumentale ou encore d'arts de la parole. Cependant, il existe également des institutions formelles qui proposent des formules « sport-art-études » avec option musique. La division santé-social-arts [DIVSSA] est une des cinq divisions du Centre Jurassien d'Enseignement et de Formation [CEJEF]. Ce dernier se définit selon les divisions lycéenne, technique, commerciale, artisanale et la division santé-social-arts qui réunit deux filières de formation principales : l'École de Culture Générale [ECG] et l'École des Métiers de la Santé et du Social. L'École de culture générale permet d'obtenir un Certificat de culture générale. Il existe différentes voies principales : arts-visuels, santé, social-musique, pédagogie, théâtre et sport. Chaque voie est suivie d'une possible « Maturité spécialisée » moyennant une année supplémentaire. Il y a plusieurs options dans cette année dont une en musique (CEJEF, s.d.).

#### 3.2.2.4. *Au Québec*

Dans l'enseignement canadien francophone, l'enseignement artistique est également présent dans le secondaire inférieur sous forme de cours obligatoires de deux heures hebdomadaires (musique, arts dramatiques, danse et arts visuels). Dans le secondaire supérieur, les cours artistiques font partie de l'offre de cours proposés mais sont facultatifs, tout comme en région helvétique romande. Au Canada, les élèves ont aussi la possibilité de participer à la chorale ou à l'harmonie de l'école, qui peut être rapprochée d'un orchestre scolaire. L'harmonie prend la forme d'un cours extrascolaire qui est toutefois crédité (Éducation et Enseignement supérieur – Québec, 2010).

Depuis 1967, la Fédération des associations de musiciens éducateurs du Québec (qui compte en son sein près de 2000 musiciens éducateurs) a pour mission de développer un enseignement de la musique de qualité auprès des étudiants, du préscolaire à l'université. Elle entend offrir un cadre adéquat et favoriser le développement professionnel des enseignants. Son but est d'enrichir l'éducation musicale offerte aux jeunes.

### **3.3. Conclusion intermédiaire**

Si la musique savante, considérée pendant longtemps comme une science, a souvent été en lien avec le monde scolaire, l'intégration de la musique populaire à l'école est plus tardive. Durant l'Antiquité et le Moyen Âge, la musique savante faisait partie de l'apprentissage de l'élève, alors que la musique populaire restait totalement en dehors de ce monde. Aujourd'hui, les rôles se sont quelque peu inversés, étant donné que la musique classique est davantage présente dans l'enseignement non formel que dans l'enseignement formel. Ce dernier se caractérise, au contraire, par une présence majeure de musique populaire (soit sous forme de chorale, de projets culturels propres à l'école ou de cours d'éducation musicale). Malgré cela, les cours de musique entendent aujourd'hui offrir une formation complète et intègrent tant que possible des activités mobilisant la musique classique à une éducation musicale majoritairement populaire. En Belgique, l'offre de cours d'éducation musicale est minime, étant donné qu'ils se donnent à raison d'une heure hebdomadaire en première ou en deuxième secondaire. Les projets artistiques et culturels reposent donc essentiellement sur des initiatives des établissements ou des enseignants. Face à l'éducation artistique dispensée dans les autres pays dont il a précédemment été question, la Belgique apparaît comme le parent pauvre de l'éducation musicale.

Au sein de la Belgique même, il y a une différence entre la Fédération Wallonie-Bruxelles et la Communauté flamande, étant donné que cette dernière se distingue par une présence plus importante de cours artistiques pour les élèves de 12 à 14 ans, même si elle reste malgré cela parmi les pays qui accordent le moins de temps à l'enseignement de la discipline musicale (cf. Figure 3, p. 28). La

singularité du système scolaire belge repose sur l'absence de cours artistiques (plastiques ou musicaux) durant l'enseignement secondaire supérieur, alors que les textes et les prescrits soulignent l'importance d'une formation artistique complète et continue. En effet, l'école revendique une ouverture sur le monde (et notamment le monde culturel) mais la musique apparaît peu dans les programmes. Malgré tout, cette dernière décennie voit naître l'intégration du numérique en classe pour rester en accord avec l'évolution technologique de la société. On assiste, par exemple, à l'installation d'ordinateurs et de tableaux interactifs en classe. Les nombreuses recherches en pédagogie et en didactique démontrent l'importance d'adapter les apprentissages aux apprenants ainsi que de diversifier ceux-ci. C'est dans cette optique que les moyens audios et vidéos ont envahi les apprentissages scolaires. Et pourtant, au milieu de cet environnement moderne qui marque sa volonté de s'ouvrir aux domaines culturels, et alors que les instruments de diffusion sont de plus en plus disponibles, l'éducation musicale reste relativement figée (Parmentier-Bernage, 2000).

Léon, professeur agrégé de musique au collège, déplore le manque de musique au sein des institutions scolaires. Il propose d'intégrer la musique à d'autres matières, ce qui permettrait de donner à chaque cours une « entrée rythmique » et inciterait la musique à trouver sa place dans l'école (Léon, 2017). C'est dans cette optique que ce travail va s'attacher à démontrer en quoi le cours de français peut constituer une de ces portes d'entrée de la musique au sein du monde scolaire.

## 4. PLACE DE LA MUSIQUE AU SEIN DU COURS DE FRANÇAIS

Le cours de français est un cours marqué par une évolution importante des prescrits légaux ces dernières années. En effet, le référentiel en vigueur pour l'enseignement de transition (général et technique de transition) était jusqu'à peu le prescrit publié en 1999. Depuis 2014, l'enseignement qualifiant (technique de qualification et professionnel) dispose d'un nouveau référentiel qui se nomme *Compétences terminales – humanités professionnelles et techniques*. En ce qui concerne la filière de transition, le référentiel à suivre s'intitule aujourd'hui *Compétences terminales et savoirs requis – humanités générales et technologiques*. Publié en 2018, il sera adopté par tous en 2021. En comparant les prescrits légaux officiels du cours de français, ce chapitre témoigne de la place particulière de la créativité et de la subjectivité en son sein. Il sera ensuite question de l'ouverture progressive au monde culturel qui le caractérise. À partir de ces deux observations, ce chapitre a pour dessein de démontrer en quoi le cours de français est un cours adapté à l'intégration de l'éducation artistique et tout particulièrement musicale.

### 4.1. Prescrits légaux et ouverture au domaine culturel

#### 4.1.1. Entre rationalité et subjectivité

Le prescrit légal publié en 1999 fait déjà mention de cet espace particulier dédié à l'expression et à la subjectivité au sein même du cours de français. En effet, ce dernier s'articule jusqu'à aujourd'hui (rappelons que nous sommes dans une période de transition) autour de l'apprentissage de trois macro-compétences (lire, écrire, parler-écouter) et de savoirs disciplinaires (littéraires, artistiques et culturels). Le référentiel développe les trois compétences tout en mettant l'accent sur l'importance de laisser de l'espace à la créativité des élèves. De plus, il insiste sur la nécessité de travailler la réception et l'expression des sentiments et émotions. Malgré cette volonté d'accorder une certaine place à la créativité et à la subjectivité des élèves, les références aux autres domaines artistiques sont minimales face à la prégnance du domaine littéraire.

En 2014 est publié le référentiel du qualifiant qui propose de nombreux changements au sein du cours. Les séquences s'articulent maintenant autour de sept Unités d'Acquis d'Apprentissage [UAA]. Parmi celles-ci, on retrouve les compétences « Justifier, expliciter » (UAA 0), « Rechercher l'information » (UAA 1), « Réduire, résumer, synthétiser » (UAA 2), « Défendre une opinion par écrit » (UAA 3), « Défendre oralement une opinion et négocier » (UAA 4), « S'inscrire dans une œuvre culturelle » (UAA 5) et « Relater et partager des expériences culturelles » (UAA 6). L'UAA 5 symbolise la nouveauté face à l'ancien référentiel. Grâce à elle, il existe maintenant un espace dédié à la création artistique. De plus, cette UAA, à l'instar de l'UAA 6, accordent une place importante à la réception

des œuvres culturelles : du temps est maintenant consacré à l'appréciation de l'œuvre et à l'évocation du plaisir et des émotions éprouvées face à celle-ci (référentiel de qualifiant, 2014).

Le référentiel de 2018 s'inscrit dans la lignée du référentiel de 2014 étant donné qu'il fonctionne également selon le système des UAA. Une des différences majeures entre les deux référentiels repose sur la mobilisation de savoirs requis au sein du référentiel de transition, c'est-à-dire des références linguistiques, culturelles et littéraires (comme l'étude des courants littéraires et artistiques, par exemple).

Le cours de français est un cours qui laisse place à la subjectivité, à la créativité et à l'expression des sentiments et émotions. Passeron, sociologue et épistémologue français, développe une théorie (1990) selon laquelle l'apprentissage culturel repose sur la mobilisation de deux notions : « l'esthèse » et « l'ascèse ». La première renvoie à la « sensorialité » et à la sensibilité qu'entraîne l'expérience artistique, tandis que « l'ascèse » renvoie à l'esprit qui travaille cette sensibilité. Selon lui, la confrontation des élèves à des œuvres culturelles et artistiques mène à un rapport ascétique aux objets du monde ainsi qu'à une appréciation esthétique (Passeron, 1990). La musique est un domaine artistique qui sollicite l'émotion et l'appréciation des auditeurs. En effet, sa réception est souvent exprimée par les amateurs sous la forme de « l'emprise ». Cette dernière renvoie au fait de se laisser emporter par le rythme ou la mélodie de la forme musicale. L'apprentissage de la musique et de l'écoute musicale permet donc la stimulation du registre de l'appréciation (Bonnery, 2013).

En résumé, le cours de français, contrairement à d'autres cours basés uniquement sur une compréhension objective des expériences, accorde une place à l'émotion, au ressenti et à la définition du beau. Cette subjectivité vient s'ajouter à la rationalité déjà présente dans de larges pans du curriculum.

#### 4.1.2. Évolutions des objectifs du cours et du corpus mobilisé

Comme susmentionné, le cours de français accorde une place importante à l'expression et à la subjectivité des élèves. Cependant, cette première évolution entre anciens et nouveaux programmes s'accompagne d'une seconde, caractérisée par un élargissement des corpus (Privat, 2015).

Jusque dans les années 1990, le cours de français se base sur l'acquisition de savoirs littéraires étant donné qu'il suit la logique du Lagarde et Michard : les différents textes et auteurs patrimoniaux sont alors étudiés chronologiquement au travers des courants. Ce cours se structure exclusivement autour de l'étude d'un objet culturel légitime : la littérature française. Le discours du professeur ou du manuel constitue la référence culturelle majeure : les élèves doivent communier avec ces œuvres et avec les

discours les encadrant. Ce système, assez conservateur sur le plan aussi bien pédagogique que culturel, combine autorité des textes et autorité du discours du maître. Pour Privat, professeur de littérature et d'anthropologie de la culture à l'université Paul Verlaine de Metz, ce fonctionnement n'encourage pas les élèves à lire : il parle d'ailleurs de « crise de l'enseignement de la lecture » (2015, p. 121). De plus, il souligne le décalage qui existe entre les œuvres étudiées au cours de français et les pratiques culturelles des apprenants. La didactique des pratiques culturelles a pour quête l'épanouissement culturel des jeunes : cela suggère, selon lui, d'abandonner de temps en temps « la morale du devoir » pour atteindre « le devoir de plaisir ». Dans ce but, cette didactique connaît une ouverture importante du corpus littéraire à d'autres genres tels que la BD, la littérature de jeunesse ou encore les romans policiers. Privat considère que l'enseignant doit également endosser le rôle d'animateur culturel et considérer les élèves comme des acteurs sociaux et culturellement polymorphes (Privat, 2015).

Les années 1990 montrent un élargissement des corpus littéraires qui ne fera que s'accroître durant les deux décennies suivantes. Le cours de français ne se base plus sur le respect d'un corpus imposé et commun, ce qui traduit la fin du concept de « canon » littéraire (Dufays, 2010). Au contraire, aujourd'hui, le cours de français permet aux élèves d'accéder à une variété et une quantité importante de textes ou d'extraits, tout en s'intéressant aux différentes lectures et interprétations que ces derniers peuvent en faire (Legros, 2015 ; Falardeau et Sauvaire, 2015 ; De Croix et Ledur, 2016). Ces textes sont sélectionnés par le professeur selon plusieurs caractéristiques comme le goût des élèves ou encore leurs capacités de lecteurs. Cette sélection peut, selon Legros (2015), être rapprochée du « discours de bibliothécaire », qui n'est pas incompatible avec un « discours d'école ». Néanmoins, si une œuvre peut être choisie en fonction de son caractère pédagogique ou du goût des apprenants, celle-ci doit également pouvoir être glosée et analysée par le professeur en classe<sup>19</sup>. En outre, le cours de français ne se caractérise plus par l'étude chronologique et exclusive des auteurs patrimoniaux mais par l'intérêt porté également aux œuvres contemporaines. Comme le soulignait Barthes dans *Le bruissement de la langue – Essais critiques IV* (1984), la lecture ou l'écoute d'œuvres contemporaines permet de « retourner le classico-centrisme » en vigueur jusqu'alors et de faire de « l'histoire de la littérature à reculons » (cité par Privat, 2015).

---

<sup>19</sup> Dans le cas présent, Legros et Dufays se sont intéressées à la didactique de la lecture mais leurs idées peuvent être transférées à l'art musical. La musique peut être exploitée par le professeur de français en classe parce qu'elle permet de travailler différents savoirs et compétences du cours mais également parce qu'elle rencontre l'intérêt des élèves. Cependant, le critère de glosabilité dont il est ici question, généralement associé à la didactique de la lecture, peut être rapproché à la capacité du professeur à analyser et à expliquer des œuvres musicales. En effet, certains professeurs dépourvus de connaissances musicales pourraient ressentir un certain embarras face à l'analyse de ce type d'œuvres culturelles. Nous amplifierons cette idée dans la section 5.3. intitulée « Désavantages de l'emploi d'extraits musicaux en classe ».

Enfin, cette décennie se caractérise par une modification supplémentaire de l'enseignement qui n'est plus seulement basé sur l'acquisition de savoirs mais également sur l'acquisition de compétences.

Dès 1999, le référentiel repose sur l'articulation des macro-compétences et des savoirs disciplinaires. Dans cette partie consacrée aux savoirs, et plus précisément aux savoirs sur la littérature et sur l'art, l'accent est mis sur le rôle du cours de français pour mener à la connaissance d'une culture contemporaine, variée et ouverte sur le monde. Outre l'élargissement des corpus littéraires, ce prescrit fait ici mention de la volonté de fournir à l'élève un enseignement culturel riche et varié. Le référentiel évoque « l'alphabet culturel de l'homme contemporain » (p. 17) pour faire référence à cet objectif.

Le référentiel *Compétences terminales et savoirs requis* de 2018 précise également cette idée : dans son introduction est évoquée la volonté de convertir les élèves en acteurs culturels. Le cours de français repose sur la combinaison de deux visées : la première est la visée d'intégration qui se base sur la maîtrise des usages discursifs et sociaux ainsi que sur la construction et l'appropriation d'une culture commune. La visée d'émancipation constitue la deuxième visée du cours, étant donné que ce dernier entend former des « apprenants réflexifs, des acteurs culturels mais aussi des citoyens critiques et engagés » (p. 3). Les unités 5 et 6 constituent une des principales nouveautés de ce référentiel et du référentiel du qualifiant publié quelques années plus tôt. Elles sont particulièrement tournées vers la culture car elles travaillent les compétences « s'inscrire dans une œuvre culturelle » et « relater des œuvres culturelles ». Elles visent toutes deux au même objectif : « développer le goût et la maîtrise de la lecture d'œuvres culturelles » (p. 35). Dans la partie consacrée aux connaissances langagières, littéraires et artistiques, il est mentionné que le cours de français, en plus d'être un « lieu privilégié d'enseignement, d'apprentissage de savoirs langagiers et de réflexion sur la langue » (p. 56), a également pour objectif « de donner accès à la diversité de la culture littéraire et artistique d'hier et d'aujourd'hui, et de fournir des clés pour la comprendre et se l'approprier » (p. 61). Ces quelques citations attestent d'un élargissement important du corpus étant donné que les œuvres qui le constituent ne sont plus seulement littéraires mais aussi artistiques, comme le confirme le nouveau programme du SeGEC (réseau libre) pour l'enseignement qualifiant (2015) :

En les confrontant à des œuvres représentatives des patrimoines national, européen, mondial ainsi qu'à des créations actuelles susceptibles d'enrichir les élèves, le professeur éveille leur créativité, nourrit leur imaginaire, les sensibilise aux richesses des variétés de la langue, leur permet de se forger une identité en s'ancrant dans diverses communautés de culture qui partagent les valeurs promues par l'institution

scolaire. C'est pourquoi la discipline « français » privilégie comme objets de communication les productions culturelles, lesquelles ne se cantonnent pas dans le domaine littéraire, tant s'en faut<sup>20</sup> (p. 53).

#### 4.1.3. Références au domaine musical

En ce qui concerne le champ musical, la présence de références à la musique ou à la chanson connaît elle aussi une évolution entre les différents prescrits légaux.

Dans le référentiel *Compétences terminales et savoirs requis* publié en 1999, et plus précisément dans la partie « savoirs disciplinaires », il y a peu de références au domaine musical : en effet, à la page 18, dix courants littéraires sont évoqués. Selon ce document, ces courants peuvent être abordés au départ de textes ou de productions artistiques qui peuvent être picturales, architecturales ou encore musicales. Malgré le fait que ce référentiel souligne l'importance d'une formation culturelle riche et complète, il contient seulement une référence à la musique et une à la peinture. Le domaine musical est donc, tout comme l'art pictural, assez peu représenté au sein du prescrit.

En ce qui concerne le référentiel de l'enseignement qualifiant, publié près de quinze années plus tard, le nombre de références à l'art musical est plus important : le terme « musique » se retrouve mentionné à trois reprises tandis que le terme « chanson » apparaît à cinq endroits du document. Cette observation atteste notamment d'une ouverture au champ musical mais également d'une prise en compte importante de la musique populaire, au même titre que la musique classique.

Cette évolution se confirme avec la publication du nouveau référentiel de l'enseignement de transition. Ce dernier mentionne à six reprises le terme « musique » tandis que neuf occurrences de « chanson » ont pu être identifiées. Une fois de plus, la musique au sens large est représentée au sein du prescrit. Dans ce texte, on retrouve un tableau recensant cinq grandes périodes littéraires et artistiques (p. 63). La chanson, le rap et le slam y sont présentés comme des genres littéraires, ce qui atteste d'une ouverture à la musique populaire ainsi qu'à la culture juvénile.

Ces résultats permettent d'envisager l'idée d'une progressive ouverture du cours de français à d'autres domaines artistiques que la littérature. En presque 20 ans, le nombre de références au domaine musical est passé d'une à près de 15 occurrences. Cela va de pair avec l'idée d'élargissement des corpus (Dufays, 2010). Malgré la réticence du monde scolaire et des cours généraux vis-à-vis d'une culture différente de la culture patrimoniale et légitime, on voit que la grande littérature française est de plus en plus concurrencée par les cultures juvéniles, populaires ou médiatiques. Cette récente prise en compte traduit une progressive ouverture à d'autres domaines culturels dont l'art musical.

---

<sup>20</sup> Nous insistons particulièrement sur cette dernière phrase.

Le professeur de français, n'est plus seulement un professeur de littérature : il devient un professeur de culture (Bonnery, 2013).

#### **4.2. Comparaison par rapport aux autres pays**

La présente section du travail s'attache à confronter le cas belge au fonctionnement des autres régions francophones dont il a précédemment été question.

En France, le professeur de français est tenu de faire référence à l'histoire des arts, en faisant notamment des liens avec la littérature. Les textes officiels de nos voisins du sud évoquent à diverses reprises les liaisons qui peuvent être établies entre le cours de français et la discipline artistique qu'est la musique (Programme de l'enseignement commun de français, 2010). Par exemple, en classe de première littéraire (5<sup>e</sup> année secondaire), la poésie des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles est au programme. Le prescrit correspondant déclare :

Le professeur amène les élèves à s'interroger sur les fonctions de la poésie et le rôle du poète. Il les rend sensibles aux liens qui unissent la poésie aux autres arts, à la musique et aux arts visuels notamment. Il leur fait comprendre, en partant des grands traits du romantisme et du surréalisme, l'évolution des formes poétiques du XIX<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle (chap. « Les objets d'étude », paragr. 2).

En ce qui concerne la Suisse romande, la musique est présente de façon sporadique au sein du cours de français langue première : elle repose notamment sur l'étude de textes et la mobilisation de paroles de chanson. Si, dans la pratique, de nombreux professeurs utilisent des textes de chansons en classe, cet usage n'est pas mentionné dans les prescrits légaux. En effet, comme l'indique le site officiel du Lycée cantonal, le programme helvétique francophone manifeste une ouverture au monde culturel, aux arts et à une sensibilisation esthétique. Malgré cette volonté de favoriser l'émergence d'une conscience culturelle artistique, seuls quelques domaines sont cités tels que le cinéma, la peinture ou l'iconographie, mais la musique n'y apparaît pas<sup>21</sup>.

Enfin, au Canada, la musique populaire est bien représentée dans les programmes au travers de certaines unités portant sur la chanson. Par exemple, en 9<sup>e</sup> année (3<sup>e</sup> année secondaire), une unité sur la chanson francophone est au programme-cadre. Les prescrits légaux du cours de français incitent les professeurs à voir des textes franco-ontariens, dont des poèmes ou des chansons, durant l'ensemble de l'enseignement secondaire (Programme de formation de l'école québécoise, 2009).

La Belgique, sur ce point, semble aller dans la même direction que la France, la Suisse et le Canada, étant donné que ces quatre nations se caractérisent par la volonté d'intégrer la musique au cours de

---

<sup>21</sup> Cette observation pourrait éventuellement être expliquée par l'existence d'un cours d'éducation musicale à part entière.

français à différents niveaux. Si la Belgique est à la traîne par rapport aux autres nations en ce qui concerne l'intégration de cours d'éducation musicale au sein du parcours scolaire, cette dernière semble prendre progressivement conscience, depuis peu, du rôle que peut jouer le cours de français dans l'intégration d'une éducation musicale.

Cependant, en Belgique, comme dans les autres régions francophones, la chanson est aujourd'hui mobilisée quasi exclusivement dans le cadre d'une analyse de textes. Pourtant, la chanson est un objet hybride composé à la fois de texte, de son et, dans certains cas, d'images. Les arrangements musicaux et visuels participent donc eux-aussi à la création de l'objet chanson et au sens qui lui est associé. Ils ont, comme le texte, un rôle à jouer dans la narration (Nizet, 2008). Malgré cela, ce dernier est souvent l'unique composante analysée en classe. En effet, l'intégration de la musique est généralement suivie d'une analyse exclusivement textuelle. Ce phénomène porte le nom de « dé-formation<sup>22</sup> ». La chanson est un objet sonore dans lequel les paroles, la musique et les images sont dans un rapport de dépendance (Tatit et Lopes, 2015). Les activités qui considèrent la chanson comme un genre textuel renvoient à une négation de la forme de la chanson dans son ensemble. Les accompagnements musical et visuel (pochette, clip vidéo<sup>23</sup>, etc.) sont alors considérés comme de simples ornements et ils ne sont pas exploités pour l'intérêt qu'ils peuvent représenter dans la constitution du sens de l'objet chanson.

#### **4.3. Conclusion intermédiaire**

Ce chapitre de notre travail entend montrer, au travers des différentes observations dégagées des prescrits, en quoi la porte est aujourd'hui bien ouverte pour permettre à la musique et à la chanson de pénétrer dans le cours de français de l'enseignement secondaire supérieur. S'il a notamment été question d'un intérêt particulier et croissant pour la subjectivité et l'expression créative des élèves (au travers de la création de deux unités d'apprentissage), ces recherches ont également montré l'ouverture majeure aux disciplines artistiques que rencontre aujourd'hui ce cours, autrefois exclusivement centré sur la littérature. En effet, cette discipline entend désormais s'intéresser à la culture juvénile ainsi qu'aux référents culturels de cette dernière.

Malgré cette évolution, il a été également question de l'importance de ne pas dénaturer les genres à exploiter en classe et d'en exploiter toutes les composantes. Dans le chapitre 6 intitulé « Comment intégrer la musique et la chanson dans le cours de français ? », nous mentionnerons différentes activités qui permettent de traiter l'objet chanson dans sa complexité.

---

<sup>22</sup> Ce concept de « dé-formation » sera mobilisé et développé par Delbrassine à Lyon, en août 2019, dans le cadre d'un exposé au colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français [AIRDF].

<sup>23</sup> Nouvelle forme au carrefour de l'image, de l'électronique et de la vidéo, apparue dans les années 1980.



## **5. AVANTAGES ET DÉSAVANTAGES DE L'EMPLOI DE LA MUSIQUE ET DE LA CHANSON EN CLASSE**

L'effet Mozart est un phénomène qui met en avant les différents bienfaits de la musique instrumentale sur le développement cognitif et intellectuel. Don Campbell, chercheur et membre du conseil d'administration de l'American Music Research Center de l'université du Colorado, a développé cette théorie. Celle-ci fait l'objet de nombreuses controverses au sein du monde scientifique. Si les chercheurs reconnaissent que la musique peut stimuler le développement intellectuel de l'individu, la stimulation de ses habiletés cognitives ne repose pas exclusivement sur l'écoute des œuvres musicales de Mozart. En effet, il est préférable d'appréhender de façon générale les bienfaits de l'écoute musicale, plutôt que de se référer à un seul et unique compositeur (Bolduc, 2007).

En 2008, un symposium international de recherche, à l'initiative des ministres français de l'Éducation et de la Culture, démontre que nombreux sont les avantages cognitifs que présente l'emploi de la musique : l'éducation artistique est un moyen de développer notamment la pensée critique et créative. Elle permet également « d'acquérir des compétences qui améliorent le niveau scolaire dans les matières théoriques non artistiques telles que les mathématiques, les sciences, la lecture et l'écriture, mais aussi de renforcer la motivation scolaire, la confiance en soi et la capacité à communiquer et à coopérer efficacement » (Winner, Goldstein et Vincent-Lancrin, 2013, p. 7). Peu d'autres disciplines semblent agir aussi positivement sur une si large palette de compétences ; toutefois, la pérennité de ces effets cognitifs dépendrait de la durée de l'enseignement reçu (Winner, Goldstein et Vincent-Lancrin, 2013). Dès lors, l'absence de cours musicaux en secondaire supérieur est un fait assez interpellant.

Il existe de multiples liens entre apprentissage artistique et performances cognitives. La pratique d'un instrument présente, par exemple, des avantages universellement reconnus quoique difficilement chiffrables tels qu'une influence positive sur la réussite scolaire, sur le développement des aptitudes sociales et sur l'estime de soi, mais également sur la motivation, la persévérance et le sentiment d'appartenance. La pratique musicale permet aussi de remédier aux difficultés scolaires d'enfants souffrants de Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité [TDAH] (Essiambre, Côté et Chevalier, 2007).

Nonobstant, ce chapitre du travail s'intéressera aux avantages et aux désavantages de l'emploi d'extraits musicaux ou de chansons au sein d'activités réalisables au cours de français ou au niveau interdisciplinaire. Il ne traitera donc pas de la pratique concrète d'un instrument, étant donné que cela relève des compétences d'un enseignant spécialisé dans ce domaine.

## 5.1. Avantages cognitifs

Ce sous-chapitre s'intéressera aux principaux avantages cognitifs de l'éducation musicale en cours de français. Il sera tout d'abord question de l'avantage de l'apprentissage par l'ouïe. Dans cette optique, la présente section étudiera l'origine de la musique ainsi que le lien unissant musique et langage. Ensuite, le rôle de l'émotion dans l'apprentissage sera mis en lumière afin d'étudier l'impact que cette dernière peut avoir sur l'enseignement du français.

### 5.1.1. Musique : produit biologique ou culturel ?

La musique s'apparente aux langues. En effet, le langage permet la constitution d'une multitude de messages tandis que la musique est à la base de multiples séquences. Néanmoins, tous deux contrastent sur différents aspects tels que le plan fonctionnel ou encore la problématique des origines.

Darwin est un de ceux qui a défendu une singularité de la musique face au langage. Dans *La filiation de l'homme et la sélection liée aux sexes*, qu'il publie en 1872, il déclare : « comme ni la capacité d'apprécier les notes musicales, ni celle de les produire ne sont de la moindre utilité par rapport aux habitudes de vie quotidiennes, on peut les classer parmi les plus mystérieuses dont il [l'homme] est doté » (Darwin, 1872/1999, p. 350). Il défend ici l'idée que l'art musical n'a pas réellement de fonction. Une telle conception nous permet de compléter notre précédente réflexion sur les différentes fonctions de la musique. Selon Darwin et d'autres spécialistes tels que le compositeur russe Stravinsky ou le musicien et docteur en musicologie Warszawski, la musique n'a pas de fonction particulière. Ils considèrent que la musique, au même titre que les autres activités artistiques, ne sert pas à grand-chose (Warszawski, 2005). Cette idée met en lumière le mystère associé à la musique et pose une distinction fondamentale entre musique et facultés langagières.

Le langage est une faculté due à la biologie de l'être humain mais le cas de la musique est plus complexe, étant donné que les scientifiques ne s'accordent pas toujours sur le rôle joué par la biologie et par la culture dans le développement des capacités musicales (Petit, 2016). Parmi eux, certains soutiennent que la musique n'est pas une activité innée ou biologiquement humaine, étant donné que sa pratique et une connaissance approfondie de cette dernière nécessitent de longues heures d'entraînement. Les musicologues et les compositeurs la considèrent généralement comme un produit de la culture humaine. Un exemple illustrant cette observation repose sur les préférences musicales qui dépendent d'une culture : la musique apparaît comme une construction sociale et varie en fonction du monde culturel dans lequel elle émerge. Cette idée fait plutôt penser à la musique comme produit culturel et non biologique et éloigne ce domaine artistique du langage, considéré lui comme une faculté biologique de l'être humain. D'autres chercheurs (Peretz et Fidji, 2006) remettent en cause cette

conception et considèrent que la musique dépend de mécanismes innés. Ceci revient à déclarer que les différentes cultures musicales du monde peuvent partager des principes communs. Pour Petit, médecin spécialisée dans la génétique humaine et professeure au Collège de France, « la musique pourrait faire partie de la nature humaine [...] Les humains sont, par définition, des organismes biologiques. Par conséquent, tout ce que le cerveau humain crée pourrait être considéré comme biologique. » (Petit, 2016, introd.). Cette remarque atteste de la complexité d'appréhender l'art musical mais aussi de la difficulté de le considérer avec certitude comme un produit culturel ou biologique.

Néanmoins, il ne faut pas confondre l'expression musicale et la pratique instrumentale ou professionnelle de la musique. Cette dernière apparaît comme un « fait culturel » très ancien, étant donné que la pratique d'un instrument n'est pas innée mais repose sur un apprentissage progressif. Il en va tout autrement pour l'expression musicale. Les neuropsychologues considèrent que 96% des humains présentent une expression musicale « spontanée » (Bigand et Poulin-Chardonnat, 2006). Le cerveau d'autres êtres vivants comme les mammifères ou les oiseaux montre des compétences innées en termes de rythme, utilisées pour la communication entre espèces. Le comportement des humains peut être rapproché de celui des animaux, étant donné que tous les humains peuvent quasi spontanément chanter et danser sur de la musique. Cette observation renforce l'idée de capacités musicales et rythmiques universelles<sup>24</sup>. Cela peut donc évoquer des bases biologiques et encourager une bio-musicologie et donc rapprocher, par son caractère inné et universel, l'expression musicale du langage (Peretz et Fidji, 2006).

### 5.1.2. Musique, langage et cerveau

Dans cette section, nous allons nous intéresser au rôle du cerveau dans le traitement de la musique, tout en continuant notre progressive construction du lien entre musique et langage.

Bigand, professeur de psychologie cognitive à l'université de Bourgogne et directeur du Laboratoire d'études de l'apprentissage et du développement, déclare (2013) que le cerveau traite un objet musical à une vitesse de 250 millièmes de seconde. Selon lui, ce processus renvoie à une « véritable symphonie neuronale ». Le son est tout d'abord capté par l'homme au moyen du système auditif. Ensuite, intervient le cerveau et plus précisément les différentes aires cérébrales qui touchent à la mémoire, à la motricité (volonté de bouger et de battre la mesure en rythme) ou encore aux émotions. L'écoute de musique peut également activer les circuits de la dopamine, ce qui provoque une sensation de bien-être (Louart, 2016).

---

<sup>24</sup> Au sein du présent travail, nous choisissons d'adhérer à cette conception.

Platel, professeur de neuropsychologie à l'université de Caen, est l'un des premiers chercheurs, dans les années 1990, à avoir observé le cerveau humain exposé à la musique. Grâce à l'imagerie par résonance magnétique (IRM), il a identifié les réseaux du cerveau impliqués dans la perception et la mémoire musicales. Il a pu conclure que la musique a pour caractéristique de faire travailler les deux hémisphères cérébraux. Le rythme et la mesure sont assimilés par le cerveau gauche, tandis que la mélodie, le timbre et le ton sont pris en compte par le cerveau droit. Il y a une asymétrie de fonctions entre les hémisphères cérébraux. Cependant, si la musique permet de faire travailler les deux régions du cerveau, elle en mobilise davantage le côté droit. En ce qui concerne le lien entre musique et langage, cette observation permet de mettre en contraste les deux composantes : en effet, le langage est traité par le cerveau gauche (et plus précisément les régions de Broca et de Wernicke), tandis que le cerveau droit est celui des émotions (Israël, 1994). Entrent en jeu différents facteurs lors de l'écoute musicale : l'attente de la note juste, le respect du rythme, la richesse harmonique, les effets de timbre, de hauteur, le plaisir de la répétition (Groccia, 2015), etc. Cela peut entraîner des réactions physiologiques de plaisir associées au cerveau droit et appelées « frissons musicaux ». Ce phénomène est lié à une excitation de l'ouïe qui provoque une sensation de bien-être, à cause de l'action des endorphines (Goldstein, 1980). Le cerveau gauche rationalise quant à lui cette réponse physiologique sous les espèces du beau, de l'idéal platonicien.

L'homme est marqué par la présence de certaines aptitudes innées (qui peuvent être langagières ou musicales). Néanmoins, le cerveau présente une certaine plasticité avec des zones à développer ou à stimuler et des capacités à acquérir. Le stimulus esthétique est important car sans cela, le cerveau droit pourrait dépérir, comme le gauche sans le langage. Cette observation atteste de l'importance de nourrir l'imaginaire des élèves et d'activer leurs sens de façon harmonieuse pour développer au maximum leurs capacités cérébrales (Israël, 1994).

### 5.1.3. Points communs entre musique et langage

Les travaux de Darwin, Stravinsky et Warszawski ont notamment mis en lumière le mystère de la musique relatif à la difficulté d'en fournir une définition ainsi qu'à son (in)utilité. Lévi-Strauss assimile également la musique à un mystère dans son ouvrage *Mythologiques. Le cru et le cuit* :

Mais que la musique soit un langage, par le moyen duquel sont élaborés des messages dont certains au moins sont compris de l'immense majorité alors qu'une infime minorité seulement est capable de les émettre, et qu'entre tous les langages, celui-là seul réunisse les caractères contradictoires d'être tout à la fois intelligible et intraduisible, fait du créateur de musique un être pareil aux dieux, et de la musique elle-même le suprême mystère des sciences de l'homme, celui contre lequel elles butent, et qui garde la clé de leur progrès (1964, p. 26).

Dans cet ouvrage, si Lévi-Strauss met l'accent sur l'énigme qu'incarne la musique, il établit aussi un lien entre musique et capacités langagières. De nombreuses recherches se sont également intéressées à ces points communs entre musique et langage. Précédemment, ce travail a fait mention du caractère biologique de l'expression musicale : la musique s'adresse aux oreilles de la majorité des humains et chacun, peu importe son âge ou sa culture, est, dans une certaine mesure, musicien. En ce qui concerne la population, 4% seulement souffre d'amusie et n'est pas capable d'apprécier la musique. Cette portion réduite de la société concerne les hommes qui n'ont pas l'oreille musicale, appelés « tone-deaf » par les scientifiques anglophones. La grande majorité des humains possède donc un penchant pour la musique et ce, dès le plus jeune âge. L'expression musicale apparaît comme aussi naturelle que le langage, étant donné qu'elle repose aussi sur un apprentissage implicite : en effet, les compétences musicales se développent de manière inconsciente. Dès les premiers mois de sa vie, le nourrisson assimile les structures de la langue sans même avoir conscience de ce que sont les mots, les verbes ou les structures de phrases. Il en va de même pour la musique. Ce type d'apprentissage présente des avantages cognitifs que ne permet pas l'apprentissage explicite : les résultats de ces enseignements se caractérisent par une durabilité et une stabilité importante en mémoire (Israël, 1994).

En plus du caractère biologique et universel associé à la musique, il existe d'autres points communs entre musique et domaine linguistique. Ci-dessous, nous retrouverons plusieurs de ces liaisons réparties entre les niveaux structurel et rythmique. Ces différentes observations laisseront place aux bénéfices de l'écoute et de l'expression musicales pour l'apprentissage du français.

#### *5.1.3.1. Plan structurel*

Au niveau structurel, la musique et le langage partagent différentes similitudes (Hansen et Bernstorff, 2002). Ces points communs permettent de travailler, avec les élèves, différentes compétences linguistiques (phonologiques, syntaxiques ou encore orthographiques<sup>25</sup>), ce qui peut avoir un impact sur leurs compétences scripturales et lectorales.

Tout d'abord, l'écoute analytique de morceaux de musique peut influencer la conscience phonologique des élèves (Ribière-Raverlat, 1997 ; Darrow, Swedberg, Register et Standley, 2007). Cette dernière se définit comme la capacité à percevoir et à découper les unités sonores du langage en phonèmes, soit pouvoir reconnaître et manipuler les sons (Fitzer et Hale, 2018). Entre également en jeu la conscience phonémique qui renvoie à la conscience des différents composants d'un mot. Si le langage repose sur

---

<sup>25</sup> La conscience orthographique des élèves peut évidemment être travaillée à partir de la chanson. L'étude des paroles permettrait d'élargir le lexique des élèves en se basant sur le travail du vocabulaire, l'étude des champs lexicaux ou encore des différents registres de langue (Darrow et al., 2007). Cependant, cet apprentissage apparaît comme un « allant-de-soi » commun à tout genre textuel et nous n'avons donc pas jugé intéressant de le traiter davantage au sein de ce travail.

la capacité à assembler correctement les unités sonores (les phonèmes), la musique repose quant à elle sur l'art de combiner les sons de façon créative. Les activités d'écoute musicale qui stimulent l'identification auditive des sons facilitent une prise de conscience de l'existence d'unités inférieures. Le traitement explicite de ces unités et l'apprentissage des correspondances entre unités orthographiques et phonologiques (conscience grapho-phonétique) sont essentiels à l'acquisition de la lecture et de l'écriture (Essiambre et al., 2007).

Von Humboldt, philosophe et linguiste prussien dont l'œuvre se situe entre les XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, évoque notamment le lien étroit entre audition, pensée et appareil phonatoire (Dilberman, 2006). Dans ses *Gesammelte Schriften* (1903-1936, p. 154), il est un des premiers linguistes à défendre la fonction cognitive du langage en affirmant que « la liaison indissoluble de la pensée, des organes de la voix et de l'ouïe avec le langage se trouve irrévocablement dans l'organisation originnaire de la nature humaine, qui ne peut être expliquée davantage. » (cité dans Bourassa, 2010, paragr. 35). En lien avec la conscience phonologique et phonémique, Humboldt développe le phénomène de l'articulation (*Artikulation* ou *Gliederung*<sup>26</sup>). Ce procédé unit activités intellectuelle et langagière qui sont régies selon les principes de division et de composition des différents niveaux du discours. Il rejette toutefois le « dualisme du signe », c'est-à-dire une conception binaire de ce dernier qui repose sur la séparation du signifiant et du signifié<sup>27</sup>. En effet, il considère que le fonctionnement du langage « attache un monde de pensée à des sons » (Bourassa, 2010, paragr. 37). Bien avant Martinet, linguiste français du XX<sup>e</sup> siècle, il met sur pied le principe de double articulation. Ce principe théorique postule que le monde repose sur un ensemble d'unités sémantiques, comme le langage est constitué d'un ensemble d'unités phonologiques, d'un ensemble de phonèmes : ces deux ensembles sont profondément liés étant donné la dimension conceptuelle de la parole. Humboldt va développer ce postulat :

À l'acte de l'entendement qui produit l'unité du concept correspond, comme son signe sensible, l'unité du mot ; et tous deux dans la pensée doivent être associés par le discours aussi intimement que possible. Car comme la puissance de la réflexion produit la séparation et l'individualisation des sons au moyen de l'articulation, celle-ci doit, à son tour, agir sur le contenu de la pensée de façon séparatrice et individualisante ; l'articulation doit lui permettre, partant de l'indissocié et aspirant à l'indissocié, à l'unité absolue, de refaire ce trajet à travers la séparation (cité dans Bourassa, 2010, paragr. 7).

---

<sup>26</sup> Les deux mots renvoient au phénomène de l'articulation chez Humboldt, qui les emploie parfois dans des contextes différents : le premier renvoie généralement à la phonation tandis que le second qualifie le découpage intellectuel ou le phénomène d'articulation dans son ensemble (Bourassa, 2010).

<sup>27</sup> Meschonnic défend également cette conception, ce qui permet de mettre en relation les recherches des deux linguistes (Bourassa, 2010). Nous reviendrons sur ce point dans la suite de notre réflexion.

Dans cet extrait, ce dernier défend l'idée que la double articulation repose sur un ensemble de tensions associatives et séparatives entre sons et sens.

Ce lien entre écoute, activité intellectuelle et prise de parole que postule von Humboldt semble donner du crédit à notre théorie qui prône l'impact de l'écoute musicale sur la perception linguistique des élèves. Notre travail met notamment en lumière l'influence de l'écoute sur la conscience d'unités inférieures régies selon un principe de fusion et de dissociation. Cependant, les recherches de von Humboldt nous invitent également à prendre en compte la dimension sémantique de ces unités et à traiter, avec les élèves, cet aspect de la langue.

Cet intérêt pour la sémantique nous conduit aussi à considérer l'influence de l'écoute musicale sur la conscience syntaxique, c'est-à-dire la conscience d'un mot mais également d'une phrase syntaxique ou musicale (Darrow et al., 2007). En effet, les mots, à l'instar des notes, fonctionnent rarement seuls. Ceux-ci apparaissent dans un contexte qui peut être une phrase ou une mélodie. Il convient de rapprocher le traitement du langage et de la musique, en étudiant comment le cerveau traite les structures sonores, qu'elles soient verbales ou musicales. Le concept « d'amorçage » est un concept fondamental mobilisé dans de nombreuses disciplines dont la linguistique et la musique. Il fait référence à la réalisation d'inférences par le cerveau des auditeurs entre un élément (une note, un accord ou un mot) et son contexte. Chaque auditeur, après avoir écouté un mot ou un accord, conçoit certaines attentes concernant la suite de la séquence. En linguistique, l'amorçage peut être non seulement phonologique (comme la relation entre l'amorce « miroir » et la cible « tiroir ») mais également sémantique (entre « chat » et « chien »). Dans le domaine musical, cette attente se base sur le respect des règles harmoniques (comme, par exemple, l'enchaînement des accords Do M et Sol M) (Kolinsky, Moray et Peretz, 2010). L'effet d'amorçage impacte la vitesse de traitement : un amorçage positif permet d'accélérer le processus de traitement alors qu'un amorçage négatif entraîne une diminution de la vitesse. Différents exercices d'écoute et de lecture autour de séquences linguistiques et musicales peuvent encourager le développement d'un processus d'amorçage positif au sein des deux domaines. Ce type d'exercices pourrait avoir alors une influence sur les compétences musicales des élèves ainsi que sur le décodage et la fluidité de la lecture, c'est-à-dire sur leur prosodie, étant donné qu'il favoriserait les procédés d'inférence réalisés par l'apprenant (Darrow et al., 2007). De plus, il établit un lien entre l'ouïe, la pensée et l'appareil phonatoire dont von Humboldt avait souligné l'importance (Bourassa, 2010).

### 5.1.3.2. Plan rythmique

Ces similitudes entre langue et musique ne se retrouvent pas uniquement sur le plan structurel mais également au niveau rythmique, étant donné la présence de rythme dans les entités langagières comme dans la musique. Il existe différentes conceptions du rythme<sup>28</sup> : une conception plus étroite défendue par des spécialistes tels que de Cornulier, Roubeau ou Lusson et une conception plus large soutenue par Meschonnic.

Roubaud, poète, écrivain et mathématicien français, est à la base d'une théorie du rythme abstraite qu'il définit comme « la théorie de la combinatoire séquentielle hiérarchisée d'évènements discrets considérés sous le seul aspect du même et du différent » (1988, p. 70). Cette théorie a été mise en pratique au travers de nombreuses études poétiques. Il attribue un rôle particulier à la métrique et à la versification dans la construction de ce dernier. En effet, dans son ouvrage *La vieillesse d'Alexandre* (1988), il déclare que « tout rythme suppose une organisation métrique dans le vers » (p. 111). Roubaud définit d'ailleurs le vers par son caractère d'énoncé rythmé et mesuré, en soulignant le rôle notoire de l'accentuation. Le rythme repose donc notamment sur le retour des accents toniques.

De Cornulier, linguiste français spécialiste de la métrique, propose une définition du rythme en accord avec la conception de Roubaud :

S'emploie parfois restrictivement de formes jugées intéressantes ou agréables, ou bien régulières (par exemple chez les stylisticiens qui caractérisent le « rythme » par le « retour régulier » des accents). Dans les études stylistiques et métriques, l'analyse du « rythme » se limite parfois à l'étude de la division du discours, d'un point de vue essentiellement morpho-phonologique, en parties successives et en fonction des paramètres qui caractérisent les structures métriques dans la langue envisagée. (De Cornulier, 1998, p. 269)

Roubaud étudie le rythme des poèmes notamment à partir de la métrique. Il s'est particulièrement intéressé à l'alexandrin dans ses études. Si dans sa structure classique, l'alexandrin contient deux accents principaux situés sur la 6<sup>e</sup> et la 12<sup>e</sup> syllabes définissant les deux hémistiches séparés par la césure, de nombreux poètes ont expérimentés d'autres constructions et structures rythmiques (comme les structures binaire, ternaire, croissante ou encore accumulative) (Roubaud, 1988). Si la métrique

---

<sup>28</sup> Le mot rythme est issu du grec *ῥυθμός* (*rhuthmos*), composé de la base lexicale *ῥεῖν* (*rhein*), associée au paradigme de la forme et signifiant « couler » (en référence, « au mouvement régulier des flots »), et du suffixe *-μός* (*-thmos*) qui indique la « modalité particulière d'un accomplissement » (Benveniste, 1951). Le *rhuthmos* renvoie à la « manière particulière de fluer » (Benveniste, 1951, p 333). Il s'agit donc de l'idée d'organisation d'une forme dynamique. Cette notion renvoie à un objet complexe que notre travail n'a pas pour prétention de cerner dans toutes ses subtilités. Notre parti pris est ici de recenser, en quelques lignes et de façon assez générale, le postulat des deux camps, tout en continuant à tisser le lien entre musique et langage que nous soutenons dans ce travail.

d'un vers joue un rôle fondateur dans la construction du rythme, le groupement des vers, tout comme la disposition des rimes ou encore la présence de refrain sont autant de facteurs qui rentrent également en jeu (Roubaud, 1988). Le rythme est donc également lié à la versification.

Meschonnic, théoricien du langage du XX<sup>e</sup> siècle, a développé sa conception du rythme durant des décennies. Il remet notamment en question les conceptions humaines qui définissent le rythme exclusivement par l'ordre et la métrique. Bourassa (2010), professeur de littérature à l'Université de Montréal et spécialiste du travail de Meschonnic, déclare qu'il s'oppose notamment à une conception du rythme comme simple ornementation, sans aucun lien avec l'aspect sémantique du discours. À ce sujet, il définit le rythme :

C'est une organisation (disposition, configuration) d'un ensemble. Si le rythme est dans le langage, dans un discours, il est l'organisation du discours. Et comme le discours n'est pas séparable de son sens, le rythme est inséparable du sens de ce discours. Le rythme est une organisation du sens dans le discours. (Cité par Bourassa, 2010, p. 187)

Dans cet extrait, le théoricien considère rythme et sens comme deux composantes interdépendantes du langage. Cette conception lui permet de se placer dans le sillage du travail de von Humboldt qui, lui aussi, rejetait la conception dualiste du signe.

Dans l'extrait suivant, Bourassa met en avant l'influence du rythme sur le sens du discours, tout en soulignant le lien entre le rythme et l'oralité :

Le rythme meschonnicien procède de la composante orale du langage mais ne dépend plus directement d'une vocalisation effective. Il est « organisation, disposition » d'éléments qui à l'oral pourraient être des marques, mais qui sont inséparables de la configuration du sens : les accents et pauses sont liés à la syntaxe, au mot, ou à une organisation phonique spécifique. Irréductible au « sonore », donc, le rythme d'un texte est en fait constitué, selon Meschonnic, de « la somme des scansions<sup>29</sup> possibles, pertinentes, significatives » (2010, p. 194)

Sur le plan rythmique, l'utilisation d'extraits musicaux en cours de français permet de se centrer sur le rythme du morceau, sur son phrasé. En effet, l'étude de la rythmique d'une chanson, d'une phrase musicale ou d'un poème permettrait à l'élève de se rendre compte qu'il y a, en musique, comme en poésie, un phrasé et une cadence à respecter. Cependant, là où le rythme d'un morceau de musique

---

<sup>29</sup> La scansion renvoie à l'action de scander un vers, c'est-à-dire d'en analyser la métrique ou, par extension, de le déclamer pour faire ressortir ce schéma métrique. Si normalement, cette appellation apparaît dans le contexte des langues aux mètres quantitatifs (comme le latin, le grec ancien ou le sanskrit), elle peut être rapprochée de la langue française et renvoyer à la diction (individualisation de pieds, marquage de césures et de fin de vers, etc.) (Scansion. (1832-1835). *Dictionnaire de l'Académie française* (8<sup>e</sup> édition). Paris.).

classique se situe exclusivement dans la structure mélodique, dans le cas de la chanson, le rythme intervient également au niveau textuel. La structure rythmique d'un texte repose, pour Meschonnic, sur les marques liées aux frontières métriques et formelles et sur les accents (Bourassa, 2010). En ce qui concerne ces marques, on retrouve, par exemple, la ponctuation qui a un rôle à jouer sur le caractère musical de la lecture ou de l'écriture : la présence dans un texte d'une virgule ou d'un point renvoie à la fin d'un groupe rythmique. La ponctuation indique également les silences, les pauses et les respirations à ajouter aux textes, ce qui influence l'organisation rythmique (Leprêtre, 2009). Les diverses formes d'accents constituent le second élément participant à la structure rythmique d'une phrase (Meschonnic, 1982 ; Ribière-Raverlat, 2010). Dans la langue française, l'accent principal est syntaxique et se marque généralement à la fin des groupes linguistiques. Néanmoins, il existe également des accents dits « initiaux » qui se traduisent au début d'un mot ou d'un groupe. Meschonnic qualifie ce type d'accents de « prosodiques » : il y range notamment les accents d'attaque (qui marquent les groupes syntaxiques), les accents d'insistance (intellectuelle ou affective) et les accents spécifiquement « prosodiques » (constitués par la répétition de phonèmes et plus particulièrement de consonnes) (Bourassa, 2010). Pour Meschonnic, et contrairement aux partisans de la conception plus étroite du rythme, ce dernier ne repose cependant pas uniquement sur le texte et sur ses différents aspects (tels que la ponctuation, la métrique ou les accents) (Cordingley, 2014). En effet, le rythme renvoie également à une « organisation du sens », « de la force » et « du sujet dans et par son discours » (Dessons et Meschonnic, 1998, p. 75). Il dépend donc de la prise de parole et est lié à une subjectivité :

Le rythme inclut alors non seulement les alternances mesurables d'accents, mais toute la prosodie, effets d'échos consonantiques et vocaliques, ainsi que l'intonation, pour le parlé. Il reprend, dans leur relation empirique, le corporel et le social que la linguistique de l'énoncé et de la phrase, même la linguistique du discours, jusqu'ici abandonnaient à l'extra-linguistique (Cité par Bourassa, 2010, p. 187).

Cette influence du sujet sur le discours vient compléter la définition du rythme donnée par Meschonnic et Dessons : elle mêle les différents aspects énonciatifs, corporels et sociaux de la prise de parole (Bourassa, 2010). Il y a donc une relation entre rythme, langage et corps qui se traduit par la mobilisation de la voix, de l'ouïe et des organes de la parole<sup>30</sup>. Le rythme est donc associé à la fois à une dimension corporelle (marche, danse, battement, etc.) et affective, car il influence le ressenti de l'expressivité du morceau (excitation, apaisement, etc.) (Ribière-Raverlat, 1997). Dans cette citation, Meschonnic évoque une intervention du social par le phénomène de la « subjectivation du discours »,

---

<sup>30</sup> Ce qui soutient le parallélisme entre Meschonnic et von Humboldt développé par Bourassa et repris dans ce mémoire.

qui peut être mis en relation avec le concept d'« énonciation<sup>31</sup> » soutenu par Benveniste (Cordingley, 2014). Une telle conception de la subjectivité du langage nous permet d'établir un second lien avec les théories de von Humboldt, étant donné qu'il défend aussi la dimension sensible et perceptive de l'articulation (Chabrolle-Cerretini, 2007). Cette dimension subjective associée aussi bien au rythme qu'à l'articulation nous invite à revenir sur le phénomène de l'esthèse, dont nous avons déjà fait mention (cf. 4.1.1., p. 36). Le rythme, par exemple, peut être appréhendé par la sensorialité (par les sens) lors d'une expérience, sans que cela soit réalisé consciemment (Bourassa, 2010). Cette esthèse est soutenue par le phénomène de l'ascèse lorsque l'esprit est mobilisé et réfléchit à ce phénomène. Lors d'une expérience artistique, l'esthèse et l'ascèse entrent en jeu. Il y a donc un lien entre subjectivité et cognition dans la construction du sens de l'objet mobilisé, qu'il soit musical ou textuel.

### 5.1.3.3. *Lien entre poésie et musique*

Les recherches des linguistes nous invitent à nous intéresser aux relations entre les domaines poétique et musical étroitement liés depuis l'Antiquité. Si auparavant et comme l'indique l'étymologie du terme « lyrique », les œuvres poétiques étaient accompagnées d'une instrumentation (comme la lyre) ou même chantées<sup>32</sup>, depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, il y a une séparation quasi nette entre texte poétique et accompagnement musical<sup>33</sup> (Vadé, 1996). Malgré cela, les œuvres poétiques se caractérisent toujours par une importante musicalité. Ce concept se définit par la transposition des propriétés de l'objet « musique » aux autres disciplines artistiques, comme la poésie ou encore la peinture. Mallarmé, dans *Crise de vers*, déclare que « ce n'est pas de sonorités élémentaires par les cuivres, les cordes, les bois, indéniablement mais de l'intellectuelle parole à son apogée que doit avec plénitude et évidence, résulter, en tant que l'ensemble des rapports existant dans tout, la musique » (1897, p. 249). La musicalité ne dépend pas exclusivement d'un accompagnement vocal ou instrumental mais se traduit par l'enchaînement sonore ou encore par le rythme des mots de la langue orale ou écrite qui participent à l'émergence d'images et de thématiques (Zumthor, 2008 ; Pollicino, 2011).

Valéry déclare que « la poésie est l'ambition d'un discours qui soit chargé de plus de sens, et mêlé de plus de musique, que le langage ordinaire n'en porte et n'en peut porter » (Valéry, 1921, p. 710). Ce concept de « musicalité », associé à l'art poétique, se rapproche de la notion d'« oralité » développée

---

<sup>31</sup> « L'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard, 80.)

<sup>32</sup> La lyrique était donc naturellement associée à la musicalité ainsi qu'à l'oralité, étant donné qu'elle désigne une œuvre mise « en musique pour être chanté[e], joué[e] sur une scène » avant d'être par la suite associée à un « genre poétique caractérisé par l'expression de sentiments ou d'émotions » (« lyrique », TLFi).

<sup>33</sup> Notons néanmoins l'existence d'exceptions telles que le lied romantique qui fait encore la part belle à un lien texte-musique. En outre, aujourd'hui, cette séparation n'est plus aussi nette étant donné que certains poèmes sont mis en musique pour former des chansons (cf. Annexe, Liste non-exhaustive de chansons et de morceaux de musique, pp. lxxviii-lxxxii).

par Meschonnic. En effet, il considère que l'oralité repose sur des primats rythmique et prosodique associés à l'énonciation (Cordingley, 2014). Ce concept d'énonciation associé à la poésie repose sur l'idée qu'un poème n'est jamais un « texte pur », essentiellement lié à l'écriture, étant donné que la voix et le corps s'impliquent dans sa réalisation<sup>34</sup>.

Dans son *Art poétique*, Verlaine (1884/1962, p. 326) prône « de la musique avant toute chose », tout comme Mallarmé (1862-1871/1995, p. 614) qui déclare lui aussi « faire de la musique<sup>35</sup> ». Tout poème est donc un « objet sonore » (Bertrand et Durand, 2004) qui repose, entre autres, sur une structure mélodique, c'est-à-dire sur un « agencement de sonorités portées par les phonèmes qui deviennent alors des véritables notes de musique et qui ont la possibilité de s'organiser entre eux dans une véritable composition de type musical » (Barrucand, 2009, p. 29). En poésie, la musicalité repose sur l'enchaînement des vers et sur un travail des sonorités qui y sont mobilisées, au travers des figures de style. Ces sonorités qui sont agencées peuvent être cacophoniques ou euphoniques. Dans le cadre de l'euphonie, l'objet poétique est alors en lien avec le concept musical d'harmonie. Dans une composition musicale classique, pour plaire à l'oreille, il faut « forcer l'oreille à suivre des passages obligés » (Barrucand, 2009, p. 28), c'est-à-dire certaines règles du système tonal. Ce dernier repose sur un ensemble de normes qui règle l'enchaînement des sons en fonction de l'harmonie (Estay Stange, 2011). Cependant, la musicalité d'un objet poétique repose également sur la cacophonie ou le principe de dissonance<sup>36</sup>. La poésie n'est pas l'unique domaine artistique touché par cette musicalité : il en irait de même dans la peinture. Il existerait une musique du tableau qui repose sur une composition de type harmonique ou cacophonique mêlant ombres, lumières et couleurs (Estay Stange, 2011).

Cette composante mélodique qui caractérise les œuvres poétiques et musicales s'accompagne d'une structure rythmique qui participe elle aussi à la musicalité de l'ensemble (Zumthor, 1982). Ce facteur rythmique renforce la stabilité de la composition musicale en assurant l'alternance entre points forts et faibles de la structure (Barrucand, 2005). En poésie, le rythme joue également le rôle de stabilisateur comme cela a déjà été mentionné dans la section précédente (cf. 5.1.3.2.). Dürrenmatt, professeur de

---

<sup>34</sup> L'énonciation est d'autant plus importante dans un poème lyrique (notamment durant la période romantique) et cela est dû à la mise en scène du « je ». À cette époque, la musicalité est profondément liée à l'intimité du poète (Vadé, 1996).

<sup>35</sup> Dans les années 1850 à 1870, l'art pour l'art et le Parnasse remettent la représentation visuelle et les arts décoratifs sur le devant de la scène, au détriment de la musique en rupture avec la poésie. Cependant, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, Mallarmé, Verlaine et les autres symbolistes, renouent avec la musique et établissent une correspondance entre les arts et notamment entre disciplines musicale et poétique. Mallarmé défend que ces disciplines se rejoignent car elles mêlent interprétation et exécution, c'est-à-dire l'intervention d'une structure d'exécution et d'un exécutant (que nous pouvons rapprocher d'une figure énonciative). Enfin, Mallarmé postule que la musicalité d'un poème ne repose pas uniquement sur l'euphonie d'un poème mais sur une organisation d'ensemble plus complexe (Bertrand et Durant, 2004).

<sup>36</sup> La musique atonale est un mouvement qui se caractérise par un principe d'atonalité et par l'émancipation des dissonances au sein des compositions musicales. Il s'est particulièrement illustré dans la phase expressionniste de la seconde école de Vienne marquée par des musiciens tels que Arnold Schönberg et Alban Berg.

stylistique et poétique à l'université Paris-Sorbonne, le définit comme « un mouvement organisateur » (Dürrenmatt, 2005, p. 119) : selon lui, il apparaît comme un mouvement constitué par la « répétition organisée de séquences similaires ». Ces séquences peuvent être des phonèmes, des pieds, des mots ou des vers entiers. La réitération d'unités n'est toutefois pas le seul facteur qui participe à la rythmique d'une séquence : le système de ponctuation ainsi que l'agencement métrique renforcent également cet effet (Zumthor, 1982). Ce postulat défendu par Dürrenmatt invite à le situer dans la lignée des défenseurs de la conception plus étroite du rythme. Meschonnic, dont nous avons précédemment expliqué le postulat théorique, considère aussi que le rythme participe à la construction du sens de la séquence. Pour lui, « la poésie, et plus largement la littérature, possède plus que toute autre forme d'écriture la capacité de signifier la façon dont le rythme organise le sens d'un texte » (Cordingley, 2014, p. 51). De plus, il prône que le rythme est une organisation par le sujet de la parole dans l'écriture. Le rythme subit donc l'influence d'une subjectivité (un rythme intérieur) et du monde qui nous entoure (un rythme extérieur). Ces structures mélodique et rythmique associées à l'objet poétique invitent naturellement à le considérer comme un fragment de musique.

Il y a 50 ans déjà, Meschonnic déplorait l'absence notoire d'intérêt de l'école pour une conception plus large du rythme. En effet, il déclare : « Le rythme isolé du sens dans la théorie traditionnelle ne produisait que des problèmes de métrique, dont tous les écoliers ont subi des commentaires sur la versification savent quelque chose. » (1998, p. 76). Il reproche au cours de français de se centrer exclusivement sur l'étude de la métrique et de la versification, tout en évacuant trop souvent la structure sémantique et la dimension subjective associées également à l'objet poétique.

La musicalité, par l'organisation sonore et rythmique qu'elle convoque ainsi que par les images et les thèmes auxquels elle fait appel, apparaît comme le trait d'union entre les disciplines musicales et poétiques. Le travail, en classe de français, de la musicalité du texte peut avoir entre autres un impact positif sur les capacités lectorales et scripturales (par l'étude de la métrique et de la versification) mais également sur la prosodie des élèves, tout comme sur leur capacité à construire du sens (par la dimension subjective et l'intérêt accordé à la sémantique). Meschonnic, toujours inspiré par le travail de von Humboldt, défend un rapport entre audition, articulation, écriture et lecture : il considère donc la prosodie comme un moyen d'intégrer individuellement et socialement le sujet dans le langage. Il déclare, en effet, que « le rythme, le sens, le sujet sont dans un rapport d'inclusion réciproque » (Meschonnic, 1982, p. 72).

#### 5.1.3.4. Sommaire et présentation d'expériences

En résumé, la musique et le langage ont de nombreux points communs outre le fait que ce sont deux activités liées à la compétence « écouter ». Comme notre démonstration l'a souligné, l'écoute musicale peut avoir un impact sur les capacités langagières, sémantiques et prosodiques des élèves (Ribière-Raverlat, 2015). Le tableau ci-dessous présente une comparaison synoptique de ces différents aspects communs à la langue et à la musique.

**Tableau 4 – Tableau de comparaison des paramètres sonores dans les domaines linguistique et musical**

|                        | <b>Écoute linguistique</b>   | <b>Écoute musicale</b>  |
|------------------------|--|---|
| <b>Hauteur</b>         | Variations d'intonations (expressif, interrogatif, etc.)   | Motifs mélodiques ( <i>nuances</i> ) et intervalles   |
| <b>Durée</b>           | Découpage temporel, pauses, accentuations, impulsion, groupes rythmiques et <i>vitesse d'exécution</i>                                       | Rythme (binaire ou ternaire) : <i>pulsation, accent, tempo et mesure</i> <sup>37</sup>                                  |
| <b>Timbre</b>          | Reconnaissance de différentes voix, variantes vocales (situation, émotion, région, etc.)   | Voix et instruments, registres et tessitures, modes d'attaque <sup>38</sup>   |
| <b>Séquence sonore</b> | Découpage du flux sonore, prise de conscience de la différence entre langues écrite et orale (liaisons, élisions, redondances, jeux de mots) | <i>Découpage du flux sonore</i> , sens de la forme : phrases musicales, thèmes (exposés, développés, réexposés, variés) |

Tableau adapté de Ribière-Raverlat, J. (2015). *Développer les capacités d'écoute à l'école*, Paris : PUF-Presses universitaires de France.

Il existe donc des mécanismes de traitement de la hauteur, de la durée, du timbre et des séquences sonores communs à la musique et à la parole. La pratique de l'écoute musicale en classe permet de faire travailler ces composantes et d'en améliorer l'efficacité, ce qui peut avoir une influence sur la pratique linguistique des élèves. Cet impact positif peut se marquer sur les capacités de lecture des apprenants (et notamment de lecture à voix haute) (Ribière-Raverlat, 2015).

Lösener, professeur à la Pädagogische Hochschule de Heidelberg, parle de « lecture-écoute » pour faire référence à la lecture à voix haute. Il oppose cette dernière à la « lecture-information » et insiste lui aussi sur la nécessité d'en travailler les différents aspects : le rythme, la hauteur, la vitesse mais

<sup>37</sup> Dans cette section du tableau, il est fait mention de quelques termes techniques que nous nous devons d'explicitier. Pour ce faire, nous avons utilisé l'ouvrage : Siron, J. (2002). *Dictionnaire des mots de la musique*. Paris : Outre-Mesure. La *pulsation* est le battement régulier sur lequel est basée la musique (musique pulsée) tandis que le *tempo* renvoie à la vitesse de pulsation. Ce qu'on nomme communément *mesure* fait référence au groupement des pulsations par 2, 3 ou 4.

<sup>38</sup> Le *mode d'attaque* renvoie à la manière de jouer un son (Siron, 2002).

également « l'articulation vocale » (Lösener, 2018). L'écoute musicale permet, comme nous venons de l'évoquer, de travailler ces différents éléments associés à la performance. Influencé par le travail des linguistes allemands von Humboldt et Trabant, Lösener considère qu'il existe une articulation de l'audition ainsi qu'un lien entre appareil phonatoire, ouïe et pensée. Ces observations nous permettent de défendre l'intégration de la musique dans l'apprentissage de la lecture à voix haute. Lösener considère que le principe-clé de cet enseignement réside dans la théâtralisation du texte et pour cela, il propose différents principes pouvant faire appel à la musique. Il conseille entre autres de créer une atmosphère sans peur, ce qui peut se réaliser selon lui au moyen d'exercices de mobilisation de la voix et du corps. Cette finalité peut également être atteinte, à notre sens, par l'utilisation de musique calme et apaisante pour l'esprit. Lösener recommande également d'accompagner chaque prise de parole d'une mise en scène minimale. Nous pourrions toutefois imaginer que le groupe prendrait la parole sur une musique de fond. Il reconnaît que la musique peut apporter beaucoup à la lecture à voix haute mais il faut en réguler l'utilisation car la présence de musique peut également empêcher d'entendre une voix et donc gêner l'articulation vocale. Si la musique fait partie de la mise en scène, Lösener recommande d'en réglementer l'usage : cette dernière peut participer à la libération de la voix et déstresser l'élève pendant sa prestation mais elle peut également rendre l'exercice plus complexe (Lösener, 2018). Les pauses doivent être organisées et donc préalablement travaillées, pour respecter la pulsation, les accents, la mesure et le tempo de l'accompagnement musical (cf. Partie « durée » du tableau 4).

Ces différentes observations relatives au lien entre langage et musique peuvent être illustrées au travers de nombreuses recherches. Au Québec, par exemple, deux méta-analyses regroupant plus de 30 études ont démontré la forte corrélation entre étude musicale et compétences en lecture (FHOSQ, 2008). Bolduc, titulaire de la Chaire canadienne de recherche en « Musique en apprentissages », a notamment démontré l'influence positive de la musique sur le développement cognitif des élèves de l'enseignement maternel et primaire. Selon lui, l'éducation musicale permet de développer, dès le début du parcours scolaire, le nerf auditif ainsi que les nerfs de transmission de l'audition au cerveau. Ce lien entre l'ouïe et la pensée nous renvoie aux recherches de von Humboldt effectuées deux siècles auparavant. Bolduc considère que l'enseignement de la musique permet de stimuler de façon ludique l'expérience sensitive et motrice (Bolduc, 2007). Dans le domaine du français en particulier, le chercheur canadien s'est intéressé au cas des enfants. Il étudie le lien pédagogique entre apprentissages musical et linguistique et notamment comment des connaissances musicales peuvent être mises au service du développement de la conscience phonologique (Bolduc, Montésinos-Gelet et Boisvert, 2014). Ses recherches s'accompagnent de conseils pratiques et d'activités spécifiques destinés aux

enseignants pour améliorer notablement les capacités de leurs élèves en lecture et en écriture, et ce, par la musique. Il propose notamment l'enseignement de comptines en classe. Celles-ci sont répétées en utilisant une grande feuille où figurent des paroles et des images afin d'encourager à associer symboles et sons. Chaque chanson repose sur la répétition de rimes et sur des allitérations fréquentes, en mobilisant un vocabulaire riche ainsi que deux « pseudo-mots », c'est-à-dire des mots inventés. Ces activités permettent, selon lui, de travailler deux voies de lecture automatisées qui doivent être utilisées par l'élève lorsque ce dernier lit des paroles de chanson.

Lors du processus de lecture, tout lecteur mobilise les voies d'assemblage et d'adressage (Bolduc, 2007). La voie d'assemblage, appelée également voie phonologique, fonctionne à partir de la conversion graphème-phonème. Elle est utilisée pour la lecture de mots inconnus ou inventés et repose sur un décodage des graphèmes suivi d'un codage de phonèmes. Il est ici question du phénomène de conscience grapho-phonétique : les élèves travaillent la conversion des symboles du langage (les graphèmes) en sons (Fitzer et Hale, 2018). Après avoir isolé et repéré les lettres et les groupes de lettres, ces derniers sont convertis par l'apprenant en sons avant d'être assemblés en syllabes et en mots, et ensuite dotés de sens (Gadré et Meugniot, 2012). Cette voie d'assemblage permet donc aux élèves d'apprendre à segmenter les mots en phonèmes et à reconnaître les syllabes et les lettres qui les composent (c'est-à-dire de travailler également la conscience phonologique et phonémique). La voie d'adressage ou voie lexico-sémantique ne renvoie pas à la même procédure, étant donné qu'elle est mobilisée lors de la lecture de mots que les élèves connaissent déjà. Ils identifient visuellement les mots et font appel à un lexique interne construit au fil des expériences lectorales. Ce processus se base sur un traitement analogique car le lecteur se sert, pour traiter des nouveaux mots, de ses connaissances précédemment acquises et relatives à l'orthographe et à la prononciation d'autres mots phonologiquement proches. En résumé, nous pouvons réduire la voie d'assemblage au déchiffrement des syllabes et des mots, tandis que la voie d'adressage permet de se libérer de cette étape pour accéder directement au sens. Il est donc intéressant de travailler les deux voies de lecture car l'utilisation automatique et économique de ces dernières entraîne une amélioration des capacités lectorales des élèves concernés<sup>39</sup> (Gadré et Meugniot, 2012).

Pour Bolduc, ces capacités peuvent notamment être travaillées à travers l'art musical et au moyen d'exercices de perception : il considère que de meilleures habiletés musicales peuvent améliorer le traitement des unités sonores par l'élève (Bolduc et al., 2014). Ce type d'activité mobilisant des comptines permet de favoriser le développement de divers aspects de la structure sonore du langage

---

<sup>39</sup> Cette idée convertit Bolduc en un héritier des théories d'Humboldt : en effet, en évoquant l'importance de travailler les deux voies de lecture, il insiste lui aussi sur l'importance de mêler signifiant et signifié, son et sens.

chez les apprenants, ce qui les aide à améliorer leur capacité d'écoute et à développer leurs aptitudes métacognitives et métalinguistiques. Ces recherches démontrent donc, au travers des points communs entre musique et langage, les avantages de l'éducation musicale exploitables au cours de français de l'enseignement fondamental. Néanmoins, si les études de Bolduc s'intéressent exclusivement aux élèves de l'enseignement maternel et primaire, de tels résultats peuvent être également transférés à l'enseignement secondaire. À cette étape de leur vie, les élèves ont déjà acquis de solides bases langagières. Cependant, leurs capacités lectorales, scripturales et métalinguistiques peuvent se voir malgré tout renforcées, à l'instar de leurs compétences rythmiques et orthographiques. Nous développerons, dans la suite de cette étude, des propositions concrètes d'activités visant à travailler ces différentes compétences.

D'autres études entendent également montrer en quoi l'intégration de la musique peut faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère. L'étude de Lowe (1995) démontre notamment en quoi un apprentissage qui mobilise de la musique peut faciliter l'apprentissage de la prononciation orale, de la lecture ou encore du vocabulaire d'une nouvelle langue. Cette étude confronte deux groupes d'élèves anglophones qui apprennent le français comme seconde langue. Le premier groupe est confronté à un enseignement traditionnel du français (apprentissage par répétition), tandis que le second dispose d'une formation qui intègre la musique : le groupe expérimental recevait 15 minutes d'un programme musique-langue par jour pendant huit semaines (lecture de livres, travail sur le vocabulaire, musique en réception, etc.). Au terme des recherches, le second groupe présente des résultats supérieurs au groupe composé d'élèves n'ayant pas joui d'une éducation musicale associée au cours de langue. Ces résultats confirment que la musique est un moyen efficace d'améliorer la perception auditive d'une langue et donc l'apprentissage d'une langue étrangère (Winner et al., 2013).

#### 5.1.4. Apprendre par l'émotion

Dans la section précédente, il a été question des avantages de l'apprentissage par l'ouïe et de l'impact de l'écoute musicale sur les facultés langagières des élèves. Nous allons nous intéresser ci-après au lien entre musique et émotions, ainsi qu'au rôle que ces dernières peuvent jouer dans l'apprentissage.

Dans son ouvrage intitulé *Quand je pense que Beethoven est mort alors que tant de crétins vivent...*, Schmitt (2010, pp. 32-33) évoque le pouvoir émotif de l'art musical :

Les musiciens n'insufflent pas que des notes, des accords, des rythmes et des timbres en nous ; ils nous communiquent une dynamique, un tempérament, une vision. Ils consolent, ils ébranlent, ils allègent ; ils consolident la joie, la fureur, l'impatience ; ils effraient, apaisent, relancent. Rien ne nous touche plus profondément ni plus vite que la musique.

En ce qui concerne les réactions physiologiques que peut entraîner l'écoute de musique, elles sont en lien avec le cerveau émotionnel, également appelé système limbique. Ce dernier est relié aux hémisphères cérébraux au moyen de nombreux noyaux et réseaux. Des stimuli de l'environnement interprétés par le cortex cérébral provoquent des réactions émotionnelles au niveau de ce système limbique. Les morceaux de musique classique ou populaire apparaissent comme des perceptions auditives capables d'induire larmes, silence, contemplation ou encore exaltation dans le chef de l'auditeur. De plus, ces émotions peuvent s'accompagner d'une modification des rythmes respiratoire et cardiaque, d'une augmentation de la température cutanée ou encore du diamètre des pupilles (Israël, 1994). Certains morceaux peuvent également mener au phénomène du frisson musical dont il a précédemment été question (cf. 5.1.2.).

Ces observations renforcent l'idée que la musique constitue, pour la plupart des humains, plus qu'un simple divertissement : elle peut avoir un impact sur les auditeurs comme sur ceux qui la pratiquent. L'expérience musicale se définit par l'émergence d'émotions. La musique est un domaine abstrait et difficile à cerner, ce qui confère à son pouvoir émotif un caractère assez mystérieux. Pourtant, ce même caractère attribue à l'art musical différentes facultés. La première force se révèle dans la modulation des émotions et de l'humeur qu'entraîne l'écoute musicale. En effet, l'écoute de musique peut avoir un impact sur l'état émotionnel des auditeurs. Une seconde propriété de l'aspect émotionnel de la musique apparaît dans cette citation de Debussy qui déclare que « la musique commence là où la parole est impuissante à exprimer ; la musique est écrite pour l'inexprimable<sup>40</sup> ». Cette citation du compositeur français atteste du fort pouvoir émotionnel et communicationnel de la musique qui apparaît, sous cet aspect, comme supérieure au langage. De plus, la musique peut encourager à l'action : en effet, certains morceaux donnent envie de chanter ou de danser, poussent à partir combattre, encadrent des défilés ou encore encouragent à travailler ensemble (Israël, 1994). La mobilisation par les élèves de certaines émotions peut également encourager et favoriser leur expression et leur prise de position. En résumé, la musique et le pouvoir expressif qui lui est associé peuvent influencer positivement l'apprentissage. Néanmoins, et de la même façon, la musique peut avoir différents effets pervers : certains morceaux, par l'énergie ou par les messages qu'ils véhiculent, stimulent des sentiments négatifs, comme la peur, la tristesse ou encore la colère.

---

<sup>40</sup> Ces paroles adressées à son ancien professeur Guiraud en 1889 sont rapportées par son condisciple Emmanuel dans *Pelléas et Mélisande de Claude Debussy : étude et analyse*. Debussy s'inscrit dans la veine symboliste. Ses premières grandes œuvres s'appuient sur les textes des grands poètes symbolistes comme Verlaine, Mallarmé et Maeterlinck.

La musique est donc la source d'une expérience privilégiée au cours de laquelle sensations, puis émotions et jugement esthétique se combinent. Les émotions ressenties par les élèves peuvent stimuler leur potentiel créateur, étant donné que les apprenants peuvent se servir de ces mêmes émotions pour faire passer des messages et pour s'exprimer. En conclusion, en plus de permettre aux apprenants de travailler leurs habiletés à s'exprimer et à communiquer et, à condition de sélectionner les morceaux avec attention, la musique amène les élèves à développer leur potentiel créateur, leur sensibilité artistique mais également leurs qualités d'interprètes et de spectateurs.

## **5.2. Avantages physiques**

S'il a précédemment été question des avantages cognitifs de l'éducation musicale au cours de français, intéressons-nous maintenant aux avantages physiques de la musique qui peuvent influencer le comportement des élèves à l'école.

Les bienfaits physiques de l'écoute de musique sont nombreux et aujourd'hui scientifiquement reconnus. Cette dernière peut notamment provoquer une diminution de l'hypertension ainsi qu'une régulation du rythme cardiaque proportionnelle au tempo de la musique. La musique est également utilisée pour ses effets thérapeutiques dans le cas de la maladie d'Alzheimer, de Parkinson ou encore dans le traitement des victimes d'un accident vasculaire cérébral. Elle est également une aide pour réveiller des patients d'un coma. Il existe plusieurs cas avérés de réveil suite à l'écoute d'une musique familière (Santi, 2014). Il n'est évidemment pas question ici de se servir de la musicothérapie dans le traitement de pathologies graves mais ces quelques observations nous poussent à nous intéresser aux avantages de la musique exploitables par le professeur dans la gestion du groupe-classe. Ces bénéfices sont nombreux mais il sera ici particulièrement question de l'impact positif de l'écoute musicale sur cinq aspects : la concentration, la mémoire, le calme, le bien-être et la cohésion du groupe.

### 5.2.1. Concentration

La musique peut avoir un effet positif sur la concentration des élèves en classe. Certains chercheurs se sont intéressés à l'impact de l'écoute de musique sur certaines actions. Il en ressort cependant que tous les types de musique ne renforcent pas la concentration et ne sont pas propices au travail. Geluck a notamment déclaré lors d'une émission radiophonique (Radio France, 2016) :

C'est un problème, quand on écrit ou quand on dessine et qu'on doit inventer des gags, d'écouter de la radio ou de la chanson française. Je ne peux pas, parce que ça s'entrecroise dans la tête et on ne peut pas se concentrer comme il faut. En revanche, la musique classique sans parole est inspirante, elle est une amie quand on doit créer les images.

Le dessinateur et humoriste belge met ici l'accent sur la nécessité de privilégier une musique instrumentale à une chanson lors d'une tâche de dessin. Platel, chercheur en neuropsychologie à l'université de Caen, insiste lui aussi sur la nécessité de choisir une musique instrumentale : « Les paroles nous distraient cognitivement. Étant donné que le travail nécessite de manipuler par le langage notre réflexion intérieure, notre réflexion linguistique sera bien évidemment perturbée par le texte. » (Radio France, 2016).

Le chercheur français met également en garde contre l'effet excitant de certaines musiques. Des morceaux au tempo rapide pourraient, au terme d'une longue écoute, épuiser l'auditeur. Pour éviter ces effets négatifs, il recommande l'écoute de morceaux instrumentaux au tempo plutôt lent (soit entre 50 et 70 pulsations par minute). Ces derniers permettent une synchronisation neuronale et émotionnelle entre corps, esprit et mélodie, ce qui peut avoir un aspect positif aussi bien sur la concentration, que sur le bien-être de l'auditeur.

Levitin, musicien et chercheur en psychologie cognitive, défend l'idée selon laquelle toutes les activités ne se prêtent pas à l'écoute de musique. Il considère que lorsque l'homme est impliqué dans une tâche comme lire, écrire ou encore communiquer, l'écoute de musique peut selon lui « parasiter les circuits actifs » (Levitin, 2006). L'attention se partage entre la tâche en cours et l'écoute musicale et donc cette dernière baisse, même si nous n'en avons pas toujours conscience (Samier, 2018). Cependant, lorsque nous sommes absorbés dans une tâche répétitive et monotone, qui ne mobilise pas de façon importante les facultés cognitives, la musique peut agir comme un stimulant et favoriser alors la concentration. Platel déclare que le cerveau se synchronise naturellement sur la musique présente dans son environnement et il ajoute :

Les voies d'entrée de la musique dans le cerveau sont beaucoup plus complexes que celles de la parole, par exemple, et sollicitent différentes régions cérébrales : la musique stimule, relaxe, calme la douleur, mais a aussi la capacité d'augmenter la plasticité du cerveau et de provoquer les modifications au niveau des connections synaptiques (France musique, 2016).

Selon le spécialiste, la musique apparaît dans ce cas comme une stimulation pour le cerveau. Selon lui, elle permet également pour l'auditeur de se placer dans une bulle individuelle. Ces deux observations renforcent l'idée d'un impact de la musique sur l'attention et la concentration de l'auditeur qui peut, grâce à elle, se focaliser sur la tâche à réaliser.

En ce qui concerne le monde scolaire, l'écoute de musique lors de certaines activités ou temps scolaires pourrait avoir un impact réellement positif sur les élèves et leur implication dans certaines tâches. Dès lors, il pourrait être intéressant de repenser l'usage des moyens techniques d'écoute qui sont, encore aujourd'hui, parfois interdits dans certains établissements scolaires.

### 5.2.2. Mémoire

En plus de son impact sur la concentration, l'écoute de musique a une influence positive sur la mémoire des auditeurs. En 2010, Platel et Groussard ont pour la première fois mis en évidence l'effet de la pratique musicale sur la mémoire. Ils ont notamment observé chez les musiciens une plus forte concentration de neurones dans l'hippocampe, c'est-à-dire dans la région cérébrale consacrée aux processus mnésiques. L'écoute de musique et de chanson fait intervenir la mémoire dite « implicite » (Louart, 2016). En effet, la musique est traitée de manière automatique par les zones cérébrales. Sur le même sujet, Bigand affirme :

Bien avant de naître, le bébé mémorise les œuvres musicales et est capable de les reconnaître un an après sa naissance, sans les avoir réentendues. À l'autre extrémité de la vie, même lorsque les activités linguistiques disparaissent, notamment aux stades avancés de la maladie d'Alzheimer, la musique reste accessible. Non seulement, elle redonne le goût de communiquer, de sourire et de chanter, mais elle parvient à réveiller la mémoire et les événements qui lui sont associés (cité par Louart, 2016, paragr. 3).

Comme souligné dans le chapitre précédent, le langage est traité exclusivement par une seule zone cérébrale qui est l'hémisphère gauche, tandis que la mémoire musicale sollicite aussi bien l'hémisphère gauche que le droit. C'est pour cela qu'on observe chez certains malades souffrant de déficit langagier, une capacité à percevoir, mémoriser et apprécier la musique (Essiambre et al., 2007). Étant donné que l'inscription de la musique se fait dans la mémoire « implicite » que Platel nomme « mémoire à long terme musicale » ou encore « mémoire sémantique musicale », elle a comme particularité de s'inscrire durablement dans le cerveau des auditeurs, contrairement à la littérature ou à la poésie, dont elle se trouve pourtant proche (Platel et Groussard, 2010).

La musique a donc un véritable pouvoir qu'il semble intéressant d'exploiter en classe. Bigand souligne l'importance de l'écoute musicale dès le plus jeune âge mais il déclare que « les bénéfices sur le fonctionnement cognitif global du cerveau peuvent être observés à tous les âges, y compris chez les personnes âgées qui débute tardivement la musique » (cité par Louart, 2016). Dans l'enseignement belge, les élèves n'ont pas l'opportunité d'enrichir leur formation par un cours d'éducation musicale tout au long de leur parcours scolaire. Cependant, comme le soutient Bigand, la mobilisation tardive de morceaux musicaux peut encore influencer positivement le développement des élèves.

### 5.2.3. Calme

En outre, l'écoute de certaines musiques provoque une diminution du stress et de l'anxiété, ce qui constitue un autre de ces bénéfices. Elle permet de désamorcer des situations stressantes et de lever certaines inhibitions. L'écoute musicale permet à l'apprenant de se sentir soutenu et porté par la mélodie et par le rythme d'un morceau, ce qui peut notamment apaiser l'élève mais également encourager l'expression de ce dernier (Essiambre et al., 2007).

Encore une fois, tous les genres musicaux ne peuvent évidemment pas calmer les auditeurs. Le corps humain est lui-même constitué de sons, de rythmes et de mouvements : battements du cœur, rythme cérébral, gonflement des poumons, vitesse de circulation du sang, etc. Le fonctionnement de cet organisme qualifié par certains de « symphonie » (Bigand et Poulin-Charronnat, 2006) peut être rapproché de celui d'un orchestre. Cet « orchestre intérieur » pourrait être perturbé par des extraits musicaux extérieurs, dans le cas où ceux-ci seraient plus rapides ou plus agressifs (Pigani, 2015). En effet, notre corps cherche à s'adapter et à suivre le mouvement de l'environnement et de ses stimuli que constituent ici les extraits musicaux. Dans le cas d'un tempo plus rapide ou d'un mouvement plus « violent » du morceau, cela peut entraîner l'augmentation du stress et de la tension. Au contraire, si la musique correspond à nos rythmes corporels et biologiques, l'harmonie peut régner. Certaines musiques ont donc des vertus apaisantes et relaxantes : elles permettent, comme l'affirme le proverbe populaire, d'adoucir les mœurs.

### 5.2.4. Bien-être

Un autre bénéfice de la musique est son impact majeur sur le bien-être des auditeurs. Selon Platel, l'écoute musicale stimule les circuits de la récompense dans notre système cérébral. Ces mêmes circuits produisent de la dopamine, neurotransmetteur responsable du sentiment de bien-être (Platel, Lechevalier et Eustache, 2006). Levitin reconnaît également ce pouvoir de la musique : il l'illustre en considérant l'écoute musicale comme un excellent moyen de se préparer pour sa journée de travail ou pour se ressourcer lors d'une pause. Pour lui, l'écoute de morceaux que nous aimons a autant d'effet, voire plus, sur notre bonne humeur, qu'une séance de sport ou encore qu'une balade dans la nature (Levitin, 2006).

Outre les explications physiologiques, ce sentiment de bien-être provoqué par l'écoute de musique peut également être expliqué, dans le cas des élèves de l'enseignement secondaire, à partir de trois facteurs principaux.

Premièrement et comme mentionné au début de ce travail (cf. 2.3.2.), la musique est l'une des activités préférées des adolescents aujourd'hui. L'intégration de ce divertissement au sein du monde scolaire

donne beaucoup plus d'attrait à ce dernier. En effet, certaines recherches démontrent que l'école paraît plus attractive aux yeux des élèves quand l'art fait partie du programme des études (Essiambre et al., 2009). En 2001, une enquête de grande envergure menée aux Etats-Unis par la Music Teachers National Conference [MTNC] démontrait l'importance de la musique pour les jeunes étudiants américains. Ces derniers étaient questionnés sur ce qui constituait leur « antistupéfiant », c'est-à-dire l'activité qui leur permettait d'atténuer leur problème et donc de réduire leur consommation de drogues. Parmi les 85 000 votes, plus de 11 000 élèves ont choisi l'écoute de musique, faisant de cette activité la plus mentionnée par les participants.

De plus, l'intégration de la musique en classe apparaît comme une pratique pédagogique novatrice. Bolduc met l'accent sur l'importance du plaisir dans l'apprentissage et il défend l'idée que, quel que soit le niveau d'étude, les élèves apprennent davantage en s'amusant. L'utilisation de la musique dans les activités d'enseignement renvoie à une approche différente. Ce type de pratiques interdisciplinaires permet notamment de diversifier, au sein du cours de français, les activités d'écriture et de lecture proposées tout en rencontrant le goût des apprenants. Cela peut avoir un impact sur leur motivation, mais également sur leur bien-être à l'école (Bolduc, 2007).

Enfin, l'intégration de la musique dans les cours permet d'encourager l'expression créative des élèves. Lesiuk, chercheuse de l'université de Windsor, a notamment observé des ingénieurs en informatique au travail. Elle a analysé et étudié en quoi l'écoute de musique pouvait influencer leur manière de travailler. Elle a finalement constaté que ceux qui écoutaient de la musique terminaient leur tâche avant les autres et proposaient de meilleures idées. Selon elle, les sentiments positifs auxquels sont confrontés les auditeurs de musique leur permettent d'avoir une meilleure organisation cognitive ainsi qu'une créativité davantage stimulée et développée (Lesiuk, 2005).

Dans le domaine de l'enseignement du français en particulier, cet impact positif sur la créativité a été démontré par les recherches de Boultif (2012). Cette enseignante québécoise a mené une expérience qui vise à souligner l'apport de l'intégration du slam<sup>41</sup>, produit de la culture populaire, en classe de français. Pour ce faire, elle a comparé les productions créatives d'une classe d'élèves de la ville d'Alger en amont et en aval d'un parcours sur l'écriture créative. Ce dernier a été ponctué par des ateliers autour du slam, d'abord imitatifs et puis libres, tout en organisant des phases de correction des productions des élèves. En comparant leurs deux créations, Boultif a pu souligner une amélioration de

---

<sup>41</sup> Entre la chanson proprement dite et le poème, notre époque a inventé le slam, genre particulièrement prisé des adolescents, où une mélodie sert d'arrière-fond à des paroles qui ne sont pas chantées, mais psalmodiées. Faire écouter du slam en classe, puis expliciter la démarche des artistes qui le pratiquent peut réconcilier les élèves avec la poésie dans ce qu'elle fut à l'origine, un genre oral. Ce lien entre slam et poésie peut notamment renforcer l'idée que la musique constitue une des « voie d'accès à la littérature » (Dufays, 2013).

la « créativité linguistique » des élèves, soit de leur fluidité, de leur productivité scripturale (usage de mots variés, tournures ou figures stylistiques, etc.) ou encore de leur originalité (par rapport au modèle imité). En plus de cette libération de la créativité, ce parcours sur le slam a également stimulé l'intérêt des apprenants pour le cours de français (Boultif, 2012), ce qui renforce encore la plus-value de l'intégration de la culture médiatique dans les apprentissages.

#### 5.2.5. Cohésion du groupe

Un autre bénéfice de la musique repose sur sa capacité à promouvoir la cohésion groupale<sup>42</sup> entre ses auditeurs. L'écoute de musique, par les émotions qu'elle entraîne, encourage les humains à entrer en contact les uns avec les autres. Le phénomène qui se manifeste ici est appelé « contagion émotionnelle ». Il s'agit de la tendance à synchroniser ses vocalisations et ses mouvements avec ceux d'une autre personne et, par conséquent, à vibrer ensemble aux mêmes émotions (Hatfield, Hatfield, Cacioppo et Rapson, 1994). Cette situation et les bienfaits qui l'accompagnent pourraient être transférés au monde scolaire et permettraient, par exemple, le développement d'une cohésion au sein du groupe-classe. Bigand renforce cette idée en encourageant le développement d'ateliers musicaux à l'école. Selon lui, ces derniers permettraient d'apprendre aux élèves à communiquer leurs émotions et leur ressenti aux membres de leur groupe et cela pourrait favoriser la construction d'une « école du vivre ensemble » (Bigand et Poulain-Charronnat, 2006). Blacking, anthropologue et ethnomusicologue anglais, rapproche l'art musical de la danse et renforce les idées précédemment développées. Selon lui, le pouvoir de ces deux disciplines artistiques tiendrait dans cette capacité à faire interagir les individus. Elles ont toutes deux pour facultés de favoriser la coopération et d'affiner l'expression des sentiments et émotions (Blacking, 1987).

En résumé, différents spécialistes démontrent l'impact positif que la musique peut avoir sur le monde scolaire, étant donné qu'elle constitue un moyen efficace d'engendrer une conscience sensorielle plus importante ainsi qu'une coopération sociale entre les élèves (Peretz et Fidji, 2006).

### **5.3. Désavantage**

Dans cette section du travail, il sera question des deux obstacles principaux de l'intégration de la musique au sein du cours de français que sont le manque de formation du professeur et, dans certains cas, son inhabileté à dispenser des cours d'éducation musicale.

---

<sup>42</sup> Le présent travail a déjà précédemment mentionné cet aspect particulier de la musique dont s'est notamment servie la France pour unifier linguistiquement et socialement son peuple au XIX<sup>e</sup> siècle (cfr. 3.2.1.1.).

Aujourd'hui, le système demande aux professeurs d'être polyvalents : ils doivent maîtriser puis enseigner aux élèves des disciplines multiples et variées (Massot-Leprince, 2014). Le cas du professeur de français (degré supérieur) n'échappe pas à cette remarque : ce dernier doit avoir une haute maîtrise des règles linguistiques et grammaticales mais également une connaissance approfondie du domaine littéraire. De plus, sa nouvelle qualification de professeur de culture l'invite également à dominer plusieurs domaines artistiques comme la musique, la peinture, l'architecture, le théâtre ou encore le cinéma. À cette formation, viennent s'ajouter les enseignements transversaux comme les Technologies de l'Information et de la Communication [TIC] ainsi qu'une culture générale importante (Massot-Leprince, 2014). Les enseignants sont des professionnels de l'enseignement, ils doivent disposer de compétences pédagogiques et didactiques pour initier aux savoirs disciplinaires. Cornu, professeur honoraire de l'université de Grenoble, déclare à ce sujet :

Enseigner c'est un métier. Ce n'est pas seulement un art, il ne suffit pas d'en avoir le don ou la vocation. C'est un métier qui requiert des compétences nombreuses, complexes, c'est un métier auquel il faut se former, avant de l'exercer, mais aussi tout au long de sa carrière (2000, p. 6).

Le professeur est appelé à gérer simultanément, au sein de la classe, l'apprentissage, les contenus et les stratégies contextualisées tout comme à maîtriser le domaine concerné et ses outils (Massot-Leprince, 2014). Si tous ces éléments sont aujourd'hui abordés lors du parcours didactique de l'universitaire réalisant l'agrégation, un point d'interrogation survient au niveau de la maîtrise de certains contenus comme la musique, par exemple. En effet, ce domaine artistique possède un statut particulier. Étant donné sa disparition des curricula après le premier degré de l'enseignement secondaire, la majorité des futurs enseignants maîtrise assez peu l'art musical, et ce malgré une consommation importante. Si ces derniers n'ont pas joui d'une formation musicale au sein d'un établissement spécialisé comme une académie de musique ou un conservatoire, ils sont peu familiarisés avec cette discipline artistique et ont donc peu de connaissances spécifiques et techniques s'y rapportant.

Outre cela, l'éducation musicale dispensée par le professeur repose sur certaines facultés physiologiques. Rappelons-le, une petite frange de la population (4%) n'a pas les capacités d'écoute nécessaires pour apprécier l'art musical. En plus de cette faculté physiologique, il nous paraît nécessaire que le professeur soit également doté d'une sensibilité artistique ainsi que d'une ouverture artistique à ce domaine, étant donné que l'analyse de la musique mêle critères objectifs (étude du rythme, du timbre, du ton, du texte, etc.) et subjectifs (qui font notamment appel à l'imagination, à l'émotion et au ressenti des auditeurs).

La formation culturelle du professeur peut, et ce malgré l'absence de cours en établissement artistique spécialisé, être stimulée au sein du monde universitaire. La musique, au même titre que d'autres disciplines artistiques comme la peinture, l'architecture, le théâtre et le cinéma sont présentes dans la formation du romaniste et futur professeur de français. Ces cours sont généralement facultatifs et reposent sur le choix d'une mineure. Néanmoins, les futurs enseignants qui le désirent ont l'occasion d'enrichir leur bagage culturel. De plus, il existe aujourd'hui différentes formations pour familiariser les professeurs de français à l'art musical. En effet, l'Association Belge des Professeurs de Français, comme l'association Action Médias Jeunes, ont déjà en mis en place des journées de formation à la chanson dans le cadre de la formation continuée des enseignants (Nizet, 2008). En cas d'inconfort trop important vis-à-vis du domaine musical, il est aussi envisageable de faire appel à des acteurs culturels professionnels extérieurs au système scolaire (tels que des compositeurs, des slameurs, des artistes, etc.) qui pourraient eux aussi transmettre des connaissances musicales aux élèves. Ce phénomène existe dans le domaine littéraire notamment au travers de la mise en place de programmes tels que « Écrivains en classe ». Il nous semble que le même type d'interventions pourrait donc être organisées avec d'autres disciplines artistiques comme la musique.

S'il existe des solutions, telles que l'appel à un intervenant ou l'existence de formations (universitaire et continuée) qui permettent de familiariser le (futur) professionnel aux domaines culturels, il faut garder à l'esprit qu'un bon professeur n'est pas seulement un enseignant qui maîtrise sa matière<sup>43</sup>, mais aussi un passionné de celle-ci qui met tout en œuvre pour arriver à la transmettre à ses élèves (Leloup, 2003). La maîtrise des connaissances musicales de base ainsi qu'une inclination pour la musique semblent constituer deux éléments fondamentaux d'une bonne intégration, par le professeur de français, de la musique au sein de son cours.

#### **5.4. Conclusion intermédiaire**

Dans cette section, différents avantages de l'éducation musicale ont été mis en lumière. S'ils peuvent avoir un impact sur le cours de français, certains atouts mentionnés peuvent être également exploités dans l'ensemble de la formation scolaire.

Dans le cas du cours de français, il a d'abord été question de l'influence positive de la musique sur les capacités langagières des élèves, aussi bien au niveau structurel que rythmique. Nous avons ensuite abordé l'impact favorable de l'écoute de musique sur les consciences phonologique, phonémique,

---

<sup>43</sup> Ce type d'activités ne requiert pas du professeur qu'il soit un expert confirmé de la discipline. En ce qui nous concerne, nous faisons aveu de modestie car, malgré la formation complète à l'académie, nous sommes loin de nous considérer comme spécialiste du domaine. Malgré cela, nous avons pu mettre sur pied différentes activités que nous présenterons dans la suite de ce document (cfr. 6.2 et 7.1.).

grapho-phonétique, syntaxique et orthographique. Différentes études (comme celles de Bolduc ou de Lowe) ont pu appuyer notre réflexion théorique. Ensuite, cette partie s'est intéressée aux différents avantages de l'emploi de la musique comme vecteur d'émotions au cours de français : en effet, si cette dernière module les sentiments et peut influencer l'humeur de ses auditeurs, elle a un pouvoir d'influence particulier qui peut encourager les apprenants à agir mais également à communiquer. La musique favorise l'expression des élèves, elle les incite à prendre parti, à donner leur avis, mais aussi à mettre des mots sur leur ressenti et leurs émotions, ce qui peut être exploité sans peine au cours de français, comme nous le verrons dans la suite de cette étude.

Au niveau interdisciplinaire, nos recherches ont souligné l'impact de l'écoute musicale sur différents aspects comme la concentration, la mémoire, le calme, le bien-être et la cohésion du groupe. Cependant, tous les extraits musicaux ne provoquent pas les mêmes effets et bénéfiques : les recherches ont notamment montré qu'il fallait sélectionner les morceaux en fonction de leurs tempos ou encore des émotions ou énergies qu'ils convoquent. Un autre élément important à prendre en compte est le contexte de travail dans lequel s'inscrit l'activité, étant donné que tous ne sont pas nécessairement propices à l'écoute de musique.

Enfin, il a été question des deux principaux freins de l'éducation musicale qui reposent sur l'absence de formation musicale des professeurs de français ainsi que sur l'embarras que certains d'entre eux peuvent ressentir face à cette matière qu'ils maîtrisent peu ou à laquelle ils craignent de s'exposer. Malgré ces deux obstacles, l'influence de la musique sur ces différents aspects du développement cognitif et social de l'élève, convertit, à notre sens, l'usage de la musique en une piste d'action intéressante pour les différents acteurs éducatifs, et particulièrement pour le professeur de français.



## 6. COMMENT INTÉGRER LA MUSIQUE ET LA CHANSON AU COURS DE FRANÇAIS ?

Cette partie du travail aura pour dessein de recenser différentes manières d'intégrer la musique et la chanson au sein du cours de français. Dans un premier temps, il sera question d'activités proposées par la Fédération Wallonie-Bruxelles, que ce soit au travers des différents manuels ou des appels à projets qu'elle propose. Ensuite, nous soumettrons des propositions d'activités musicales qui permettent de travailler plusieurs compétences, ainsi que des savoirs linguistiques et culturels.

### 6.1. Activités autour de la musique au sein du cours de français aujourd'hui

#### 6.1.1. Manuels scolaires

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les professeurs peuvent s'aider, pour constituer leurs séquences, de différents manuels scolaires et outils pédagogiques agréés. Pour l'enseignement secondaire supérieur du cours de français, il existe neuf collections différentes de manuels constituées elles-mêmes de numéros répartis selon les années (4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup>) ou degrés (2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup>), les domaines artistiques (théâtre, roman, poésie, etc.) ou encore selon les versions élèves/professeur. Ces neuf collections ont été parcourues afin d'y rechercher des traces de musique populaire et de musique classique. Le compte-rendu que nous proposons maintenant repose sur un inventaire de ces différentes occurrences du domaine musical mêlé à quelques observations analytiques.

Tableau 5 – Neuf collections de manuels scolaires pour le cours de français<sup>44</sup>

|   |
|---|
| <i>Clic &amp; Français</i> (2D-3D : FQ)                 |
| <i>Parcours &amp; Références</i> (2D-3D : FT)           |
| <i>Texto</i> (1D + 2D : FT)                             |
| <i>Point-virgule</i> (2D-3D : FT)                       |
| <i>Français pour se qualifier</i> : (2D-3D : FQ)        |
| <i>Français voie active</i> (2D : FT)                   |
| <i>Objectif Français pour se qualifier</i> (2D-3D : FQ) |
| <i>Un passé pour aujourd'hui</i> (2D-3D : FT)           |
| <i>Repérages</i> (1D + 2D : FT)                         |

<sup>44</sup> FT : Enseignement de transition (général et technique de transition)

FQ : Enseignement qualifiant (technique et professionnel de qualification)

D : degré

Les manuels *Clic & Français* et *Texto* ne font aucune allusion au domaine artistique qu'est la musique, contrairement aux sept autres collections.

En ce qui concerne la musique classique, même si sa présence est moindre face à son homologue populaire, elle apparaît dans différents manuels avec deux visées principales. La première renvoie à l'utilisation de la musique instrumentale pour stimuler la créativité des élèves. En effet, dans le *Parcours et référence* du 3<sup>e</sup> degré portant sur les récits et la poésie, le manuel propose de faire suivre la lecture d'un récit d'une réflexion à propos d'un éventuel accompagnement musical. En effet, la question suivante est posée : « Quel morceau musical choisiriez-vous pour servir de fond à la lecture de ces passages ? Justifiez votre choix. » (p. 45). De plus, une séquence issue du manuel intitulé *Français pour se qualifier 6* porte sur la rédaction d'un jugement de goût, à partir d'un court-métrage. L'atelier 5 qui s'intitule « Apprécier la bande-son d'un film » permet de travailler l'imagination des élèves à partir d'extraits musicaux ou de bruitages. Suite à leur diffusion, les apprenants doivent imaginer une histoire et des personnages. Une activité similaire peut être observée dans *Objectif Français pour se qualifier – 6* : la bande-son d'un court-métrage y est également analysée. Dans les trois cas, la musique classique est mobilisée dans les séquences pour son pouvoir suggestif.

La seconde visée majeure de l'emploi de la musique instrumentale en cours de français est d'illustrer un courant littéraire particulier : le romantisme. Étant donné que le référentiel de transition fait mention de cette matière au programme de la 4<sup>e</sup> année, les trois manuels dans lesquels nous avons pu identifier cette visée s'adressent au 2<sup>e</sup> degré de l'enseignement secondaire. Dans le *Français voie active*, une séquence qui porte le nom « Amour, violon et violet » vise à apprendre aux élèves à écrire un poème romantique. Dans cette séquence, les élèves étudient différents auteurs et compositeurs tels que Musset, Baudelaire, Nerval, Wagner ou encore Liszt. Ce manuel vise, au travers de différentes activités, à l'émergence de caractéristiques du romantisme à partir de textes, de tableaux et de morceaux de musique. Cette section permet donc de faire des liens entre littérature, peinture et art musical. Dans *Repérages*, le projet 4 vise à la mise sur pied d'une lecture-spectacle. La deuxième phase de ce projet se nomme « Quelques notes romantiques » : les élèves écoutent des extraits de musique classique (Chopin, Schumann, Beethoven, Berlioz, etc.) avant de répondre à la question suivante : « Quelles émotions, quelles images ces musiques sollicitent-elles en toi ? ». Enfin, le parcours 6 intitulé « Quand les cœurs s'épanchent » du manuel *Point-virgule* traite également du romantisme dans l'art. L'introduction de ce parcours repose sur l'analyse de deux chansons : *Je saigne encore* de Kyo et *À quoi je sers* de Mylène Farmer (pp. 168-169).

Cet exemple nous permet de passer au second ensemble qu'est la musique populaire, assez bien représentée au sein des manuels du cours de français. Tout d'abord, deux séquences mentionnent le monde musical de façon sporadique au sein de leurs activités : les manuels *Français voie active* et *Références* du 2<sup>e</sup> degré traitent respectivement des émissions musicales de télé-réalité (Star Academy, Nouvelle Star, X Factor, etc.) (p. 246) et du téléchargement de musique en ligne (p. 165).

Ensuite, la plupart des mentions faites à la musique populaire apparaissent dans des séquences traitant de la poésie. En effet, différents ouvrages permettent d'établir ce lien entre littérature (et plus précisément domaine poétique) et musique : c'est le cas du *Parcours et Références* (le référentiel de littérature et le manuel de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> secondaire sur les récits et la poésie), du *Point-virgule* (3<sup>e</sup> degré), du *Français pour se qualifier* (4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>) ainsi que du *Français voie active* (2<sup>e</sup> degré). Ces parcours permettent d'étudier la versification et la rhétorique de différents textes poétiques (dont certains sont des chansons). On retrouve par exemple les chansons *On existe encore* de Pierre Rapsat, *Nous consommons* de Marka et *L'argent c'est bien* de Jérôme Mardaga au sein du parcours 6 du *Point-virgule*. En plus des deux aspects précédemment évoqués, certains textes de chanson permettent également une étude pragmatique ainsi qu'un travail d'éloquence. Dans le *Parcours et référence* du 2<sup>e</sup> degré sur le théâtre et les textes d'idées, est travaillée la mise en voix à partir d'une étude des pauses, des variations de tempos et des accents de la chanson *À bout de souffle* de Claude Nougaro (p. 88). Le *Français voie active* permet quant à lui de découvrir le concept de registre littéraire et notamment le registre lyrique à partir de deux documents textuels : un extrait d'*Hernani* de Victor Hugo et *Ne me quitte pas* de Jacques Brel.

Rappelons que la chanson est un genre hybride composé à la fois de texte, de performance sonore (instrumentation, voix et scansion) et, dans certains cas, de performance scénique (diffusion via clip-vidéo ou encore représentation en direct). Néanmoins, la majorité des manuels considère uniquement l'aspect textuel de la chanson. Deux collections confirment particulièrement cette observation. La première est le manuel *Parcours et référence* du 3<sup>e</sup> degré sur les récits et la poésie. Dans ce dernier, l'idéologie des textes est étudiée à partir de différents documents dont *Les deux oncles* de Georges Brassens (p. 117). La seconde collection est *Point-virgule* et plus précisément le manuel du 3<sup>e</sup> degré. Dans cet ouvrage, on retrouve une représentation du chanteur belge Stromae (p. 178) et près de neuf chansons mentionnées (recensées dans le tableau ci-dessous). À partir de l'analyse textuelle de ces quelques chansons, différentes thématiques peuvent être abordées comme la liberté, l'art ou encore la belgitude.

Tableau 6 – Chansons issues du manuel *Point-virgule* du 3<sup>e</sup> degré

| Parcours   | Chansons  | Pages  |
|--|---|--------|
| <b>Parcours 1 : Des idées derrière les mots</b>                  | <i>Le retour à la terre</i> des Fatals Picards                | p. 29  |
|  | <i>Plus rien</i> des Cowboys fringants                        | p. 31  |
|  | <i>Foule sentimentale</i> d'Alain Souchon                     | p. 33  |
| <b>Parcours 3 : Art</b>  | <i>Cézanne peint</i> de Michel Berger                         | p. 135 |
| <b>Parcours 5 : Étude de la belgitude</b>                        | <i>La muette de Portici</i> (extrait d'opéra)                 | p. 167 |
| <b>Parcours 6 : La liberté au prix de l'enfermement</b>          | <i>Diego</i> de Michel Berger                                 | p. 229 |
| <b>Parcours 7 : Dis-moi qui tu es, je te dirai d'où tu viens</b> | <i>Les corons</i> de Pierre Bachelet                          | p. 275 |
|  | <i>La brabançonne</i>   | p. 287 |
| <b>Parcours 8 : Sens... dessus dessous</b>                       | <i>La mer et l'enfant</i> de Grand Corps Malade (Céline Dion) | p. 272 |

D'autres collections permettent d'également de s'intéresser à différents thèmes à partir de l'analyse des paroles de la chanson. Dans *Un passé pour aujourd'hui*, la figure d'Arthur Rimbaud est illustrée à partir de deux morceaux : *En cloque* de Renaud et *Arthur* des Garçons Bouchers. Le parcours du manuel *Repérages* qui a pour visée l'organisation d'un voyage à Paris permet de découvrir cette ville à partir de quatre chansons. Les élèves doivent analyser le texte et répondre à des questions avant de chercher eux-mêmes d'autres chansons sur ce thème. Enfin, dans le manuel *Objectif pour se qualifier* de la 5<sup>e</sup> année, l'analyse porte sur le concept de parodie à partir non plus des paroles mais du clip vidéo de la chanson *Nuit de Folie* du groupe Début de soirée. Malgré cette dernière exception, les manuels envisagent l'analyse des chansons à partir de l'étude exclusive du versant textuel de cette dernière.

Seules deux séquences étudient les différents composants de la chanson et non uniquement ses paroles. La première est issue du *Parcours et référence* du 2<sup>e</sup> degré sur les récits et la poésie. Cette séquence mène les apprenants à l'analyse d'une chanson sous différents aspects : textuel, mélodique et visuel (*Solaar pleure* de MC Solaar). De plus, elle consacre également une partie à l'évolution du contexte historique et culturel de la musique populaire<sup>45</sup> (du Moyen Âge à la fin du XX<sup>e</sup> siècle). La séquence 7

<sup>45</sup> Cette séquence apparaît aujourd'hui comme obsolète, étant donné qu'elle ne fait pas mention du XXI<sup>e</sup> siècle ni de l'évolution des pratiques de consommation musicale. En outre, elle mentionne plusieurs propositions de tâches finales. Parmi celles-ci, l'ouvrage propose de « composer une affiche à partir d'une chanson ». Un commentaire évoque le fait que cette activité sort du cadre du cours de français mais, aujourd'hui, cette conception n'est plus exacte. En effet, cette activité

du manuel *Français pour se qualifier* de 4<sup>e</sup> année, intitulée « La clé des champs » permet également de travailler les différentes composantes de la chanson en vue d'argumenter.

Deux observations nous permettent de clore cette section : tout d'abord, nous avons remarqué que la musique était présente dans une moindre mesure par rapport à d'autres domaines artistiques comme la peinture, par exemple. Ensuite, nous avons mentionné une différence de représentativité au sein même du domaine musical, étant donné la présence plus importante de la musique populaire par rapport à son homologue classique. La musique instrumentale apparaît sporadiquement pour stimuler la créativité des élèves ou pour illustrer le courant romantique, tandis que la musique populaire se traduit par davantage d'occurrences dans les manuels scolaires et au travers d'ambitions différentes. À part quelques projets particuliers, elle est surtout exploitée en lien avec la poésie et donc généralement dans le cadre d'une analyse formelle (rhétorique ou stylistique) du texte qu'elle contient. Le concept de « dé-formation », dont il a précédemment été question (cf. 4.2.), entre ici en jeu, étant donné que la chanson est utilisée seulement pour ses paroles, alors qu'il s'agit en réalité d'un genre hybride.

#### 6.1.2. Projets subventionnés en Fédération Wallonie-Bruxelles

Outre la représentativité de l'art musical au sein des manuels dont il a précédemment été question, nous allons ici présenter les différents projets proposés par la Fédération Wallonie-Bruxelles et plus précisément par sa cellule Culture-Enseignement. En 2006, est publié le décret Culture-École qui entend promouvoir et soutenir les activités culturelles et artistiques organisées dans les établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans la capitale, la Commission Communautaire Française [COCOF] propose également une aide financière et un accompagnement pédagogique, au travers d'un appel à projets intitulé « La culture a de la classe ».

La Fédération Wallonie-Bruxelles subventionne des projets favorisant les échanges entre mondes scolaire et culturel. Ces collaborations entre écoles et institutions culturelles peuvent être durables ou ponctuelles. Les professeurs intéressés doivent au préalable remplir une candidature en développant leurs idées. Suite à l'appel à projets, la Fédération décide de l'attribution des subventions. Ces propositions, qui reposent sur l'entreprise du corps professoral, sont assez variées. Les secteurs culturels visés sont multiples : parmi eux, les arts de la scène, les lettres, les arts plastiques, le patrimoine culturel, l'artisanat et, évidemment, l'expression musicale (musique, chant, mouvement). Les projets entendent permettre aux élèves de rencontrer des artistes ou encore de découvrir des

---

renvoie à ce qu'on appelle une transposition, c'est-à-dire à une activité au cours de laquelle un objet est transformé linguistiquement (le temps, la personne, le nombre) ou change de genre ou de domaine artistique (dans le cas présent, une chanson, genre textuel, devient une affiche, genre iconographique).

établissements culturels tels que des académies de musique, des centres culturels ou des salles de spectacle (théâtre, opéra, concert, etc.). La collaboration a pour objectif que les élèves se confrontent à des formes d'expressions et à des œuvres culturelles ou artistiques relevant des domaines précédemment cités (Appel à projets, 2019). La Fédération Wallonie-Bruxelles a déjà appuyé économiquement différents projets artistiques d'établissements scolaires de la Communauté. En voici quelques exemples : le développement d'une chorale au sein d'écoles primaires, « S'lâme fait du bien » à Molenbeek ou Koekelberg, « Héroïsme anonyme : mise en récits et en voix » à Lessines, « Poésie urbaine ; street art, slam et photographie », etc.

La cellule Culture-Enseignement organise également deux concours proposés chaque année en alternance : un concours inter-écoles de slam et les « Quartz de la chanson ». Cette année, la cellule Culture-Enseignement organise la deuxième édition du concours de slam à destination de tous les élèves des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés. Ce projet propose aux classes inscrites de créer leurs textes durant des ateliers d'écriture animés par des slameurs belges professionnels. Si le projet d'une classe est retenu, les apprenants auront l'occasion de déclamer publiquement leur création. Ce projet repose sur différents objectifs : s'il permet notamment une rencontre entre monde scolaire et monde culturel, cette activité entend également faire la promotion des auteurs-interprètes de chanson d'expression française de notre fédération. Enfin, ces activités sont très efficaces pour encourager l'expression créative des élèves mais également pour travailler leurs capacités scripturales et leur maîtrise de la langue (Décret Culture-École, 2006). En ce qui concerne le concours « Quartz de la chanson », il sera organisé l'année prochaine, soit en 2019-2020. Ce concours, comme le concours de slam, s'adresse à tous les élèves de l'enseignement secondaire supérieur. Les objectifs que ce projet entend poursuivre sont les mêmes que ceux du concours de slam, excepté qu'il a également pour objectif de sensibiliser les jeunes au monde de la création, de la production ainsi qu'au système de diffusion musicale. À travers ce concours, les élèves auront l'occasion de découvrir cinq artistes ainsi que trois titres musicaux leur appartenant. Leur but est d'élire leur chanson préférée au terme d'activités pédagogiques mises en place par leur professeur (Décret Culture-École, 2006).

De plus, différentes associations telles qu'Actions Médias Jeunes dispensent des formations pour les professeurs dans le but de leur apprendre à « éduquer aux médias ». Certaines formations s'intéressent particulièrement au domaine musical. En ce qui concerne l'impact de l'éducation aux médias en Fédération Wallonie-Bruxelles, il existe également un Conseil supérieur de l'éducation aux médias. Une des missions principales de cette institution est de stimuler les initiatives visant à développer l'esprit critique et citoyen des jeunes face aux médias qui les entourent. Elle dispose d'un budget de 20 000 euros pour apporter un soutien économique à des projets scolaires axés sur l'éducation aux

médias. Le décret relatif à cette offre de financement a été promulgué en 2008 et concerne les établissements scolaires de l'enseignement fondamental et secondaire tous réseaux confondus. Pour l'année scolaire 2018-2019, le thème spécifique de l'appel à projet est « Musique(s) et message(s) », soit le thème qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de ce travail.

## **6.2. Propositions de tâches propres au cours de français**

Ce sous-chapitre entend formuler différentes propositions de savoirs et savoir-faire à travailler au départ de l'art musical. Nous ne prétendons pas présenter ici des activités profondément novatrices mais ces quelques suggestions ont pour but d'innover par rapport aux activités dont il est question dans les programmes, les manuels scolaires ou dans les différents projets subventionnés par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cet exercice créatif n'a pas non plus pour visée d'aboutir à une liste définie d'activités. Il permet cependant d'esquisser quelques lignes de force didactiques d'un mouvement qui vise à introduire chanson et musique au sein du cours de français.

### **6.2.1. La chanson**

En 2008, la revue *Français 2000* publie un numéro intitulé « Des chansons à lire, à écouter, à voir et à écrire ». Dans ce document rédigé par l'Association belge des professeurs de français, il est question de l'importance de la chanson dans la sphère didactique. Dufays est un fervent défenseur de l'introduction de la musique au cours de français langue première : il considère notamment qu'un moyen pédagogiquement efficace d'accéder aux œuvres patrimoniales est de partir de la culture des jeunes et plus précisément des objets culturels mixtes qui la composent (Dufays, 2013).

Ce numéro met particulièrement l'accent sur le caractère hybride de la chanson. Aujourd'hui, si les professeurs consacrent du temps à la chanson, c'est sur l'étude exclusive du versant textuel et littéraire de cette dernière qu'ils se concentrent<sup>46</sup> (Nizet, 2008). Cependant, cette revue insiste sur la nécessité d'appréhender la chanson non seulement à partir de ses paroles mais également à partir des effets de sens que produisent l'instrumentation, la voix et la scansion. Ces trois éléments constituent la structure musicale d'une chanson. De plus, l'iconographie d'une pochette, au même titre que les jeux de lumière, de positionnement ou d'expression d'un artiste dans un clip ou lors d'une prestation scénique, participent également à la construction du sens du morceau. Dufays considère (2013) que tout dans une chanson, au-delà du sens grammatical, converge pour aider à comprendre et à interpréter le texte. Il propose d'ailleurs un cadre structurel qui tient compte de ce facteur pour analyser les chansons en

---

<sup>46</sup> Ce problème fait écho au phénomène de la « dé-formation » (Delbrassine, 2019), précédemment développé dans ce mémoire.

classe. Son analyse, dont nous nous sommes inspirée dans cette section, ainsi que dans les séquences didactiques sur la chanson, repose sur trois étapes : écouter, lire et voir la chanson (Dufays, 2004).

Dufays considère la chanson comme un « cheval de Troie didactique ». Pour expliciter son propos, il déclare :

Elle constitue le moyen d'expression et le lieu de projection préféré des jeunes [...] Elle se présente comme un genre mixte qui permet de croiser étude du texte, du son et de l'image, comme une médiation vers la poésie (comme le sont aussi le slam et les poèmes mis en chanson), comme une part importante du patrimoine francophone, comme un genre pratique – en raison de ses dimensions brèves – à traiter en contexte scolaire, comme un corpus de choix pour l'étude de certains phénomènes formels et thématiques, et encore comme un support d'approches externes (historique, institutionnelle, etc.) structurantes (Dufays, 2013, p. 19).

En résumé, la chanson requiert peu de moyens et de temps d'appropriation, tout en offrant assez rapidement matière à observations poétiques, thématiques, expressives, mais aussi contextuelles (Louis, 2008). Dans un premier temps, nous évoquerons donc différentes compétences qui peuvent être abordées au départ de la musique, avant d'évoluer vers les différents savoirs linguistiques et puis culturels que l'art musical permet de développer en classe de français.

#### 6.2.1.1. *Exploitation de compétences*

Les deux derniers référentiels en date, intitulés *Compétences terminales - humanités professionnelles et techniques* (2014) et *Compétences terminales et savoirs requis - humanités générales et technologiques* (2018), fonctionnent, comme préalablement explicité, selon le principe des Unités d'Acquis d'Apprentissage [UAA]. Rappelons que ce système vise à organiser sept ensembles cohérents qui entendent chacun travailler une ou plusieurs compétence(s) disciplinaire(s). En ce qui concerne la musique populaire, nous avons imaginé que cinq UAA se prêtaient particulièrement à l'inclusion d'activités autour de la chanson. Nous avons volontairement écarté l'UAA 1 (« Rechercher l'information ») et l'UAA 2 (« Réduire, résumer, synthétiser ») qui, à notre sens, semblaient moins adaptées à la mobilisation de la chanson.

Ci-après, différentes propositions de tâches vont être soumises : il va de soi que de telles activités requièrent une préparation importante en classe, à partir d'une ou de plusieurs séquence(s), en fonction des différentes compétences qu'elles mobilisent. Il n'est donc pas question d'envisager que les élèves réalisent correctement un exercice de cette complexité sans parcours formateur préalable.

La première est l'UAA 3, consacrée à la défense d'une opinion par écrit. Centrée autour de l'argumentation, cette UAA peut notamment, à partir de la musique populaire, permettre de travailler différents genres, tels que le jugement de goût<sup>47</sup> (sur une chanson et ses aspects) ou encore le texte argumentatif (à partir d'une question de société développée dans la chanson ou au travers d'un morceau écrit par l'élève qui défend lui-même une idée particulière<sup>48</sup>).

L'UAA 4 « défendre une opinion et négocier » est, étant donné son lien étroit avec l'argumentation, la version oralisée de l'UAA précédente. De la même façon, l'élève peut être amené à exprimer une appréciation, lors d'une prestation orale, concernant une chanson. Si l'UAA 3 permettait de travailler différents procédés argumentatifs et créatifs d'écriture, l'UAA 4 se centre sur la prestation orale et ses différents fondamentaux, que ce soit en vue d'un débat (relatif à une chanson ou à une question de société) ou de la mise en voix d'une chanson (rédigée ou non par l'apprenant).

Notre travail a déjà souligné le caractère culturellement novateur des deux UAA suivantes qui ont pour objectif de confronter les élèves à des œuvres culturelles (et particulièrement l'UAA 5, étant donné qu'elle invite les élèves à s'y inscrire). Dans le cas de l'unité 5, l'inscription au sein d'une œuvre culturelle peut être réalisée via différents procédés de création que sont la transposition, l'amplification et la recomposition. En ce qui concerne la transposition, l'élève peut développer sa créativité en changeant la focalisation du texte ou en la parodiant. Étant donné l'hybridité de l'objet chanson, cette unité propose également d'expérimenter les liens entre les différents composants en organisant, par exemple, des activités pour permettre à l'élève de transposer une œuvre picturale ou cinématographique en une chanson ou l'inverse (imaginer une pochette de CD ou un clip vidéo à partir d'un morceau). D'autres exemples du procédé relatif à l'amplification permettent également d'articuler les paroles de la chanson aux structures musicale et visuelle de cette dernière. En effet, il est possible de travailler l'amplification d'une chanson aussi bien au niveau textuel (cf. Annexe, séquence 1, pp. i-xxiii) qu'au niveau de ses aspects visuels. Enfin, dans le cadre du processus de recomposition, différentes activités peuvent être mises sur pied, telles que la confection des paroles d'une chanson à partir de différents morceaux ou en mélangeant les vers d'une même composition. Il peut également être question de la création du visuel d'un album ou d'un clip à partir d'images choisies par les apprenants. Ces quelques exercices reposent sur différentes maîtrises : outre l'articulation de différents constituants de la chanson, une compréhension fine de l'objet musical est primordiale.

---

<sup>47</sup> Les UAA 3 et 4 peuvent être reliées à la ligne « Appréciation » de l'outil présenté dans la suite de ce travail (cf. 7.2.).

<sup>48</sup> Un type particulier de chanson peut se voir aisément associé à cette compétence : la chanson engagée. Cette dernière est définie par Despesse, en 2013, comme une chanson qui « se met au service d'une cause ; sociale, économique ou politique, pour dénoncer des abus ou des injustices ». En résumé, la chanson engagée prend parti, incite à l'action ou encore défend une cause, au travers de divers arguments : son rapport au texte argumentatif est donc explicite.

Dans l'unité 6, l'élève doit faire part de différentes rencontres avec des œuvres culturelles. La chanson peut évidemment constituer un de ces objets artistiques et faire l'objet d'une présentation par l'élève (cf. Annexe, séquence 2, pp. xxiv-li). Cette unité est en lien avec les unités 3 et 4, précédemment développées, étant donné que cette présentation (écrite ou orale) s'accompagne généralement d'une dimension argumentative. Au troisième degré, l'élève est invité à constituer le bilan de sa formation culturelle. Le référentiel suggère donc la création d'un portfolio qui recense une sélection d'œuvres. L'élève peut utiliser la chanson et rassembler différents morceaux dans un dossier basé sur une question de société, une époque, un chanteur, une zone géographique ou encore un courant artistique. Dans le cadre d'une initiation au domaine des arts, il peut être intéressant de mettre en relation l'objet chanson avec d'autres disciplines artistiques telles que la littérature, la peinture ou encore le cinéma.

Enfin, l'UAA 0 qui touche à la compétence « justifier, expliciter » peut s'articuler à l'ensemble des compétences précédemment évoquées. En effet, elle vise à travailler la justification et l'explicitation des procédures par les élèves. Cette unité, par sa dimension « méta », est une unité à la dimension intradisciplinaire, mais également pluridisciplinaire. C'est donc naturellement qu'elle se prête également, en lien avec les autres unités, au traitement des activités musicales.

Ces cinq unités, associées à la musique populaire, permettent de travailler des compétences assez variées qui touchent à la fois à la lecture, à l'écriture, à la prise de parole et, naturellement, à l'écoute.

#### *6.2.1.2. Acquisition de savoirs linguistiques et culturels*

Nombreuses sont les connaissances que les élèves peuvent acquérir au travers de la chanson. Une éducation musicale de base permettrait notamment aux apprenants de découvrir le fonctionnement du monde culturel. La création d'une chanson implique l'intervention de trois acteurs différents : l'auteur, le compositeur et l'interprète. En plus de la découverte du procédé créatif et de ses différents intervenants, le cours de français peut également sensibiliser aux mécanismes du marché musical. Dans le cadre d'une éducation aux médias, nous pourrions imaginer sensibiliser les élèves à l'illégalité du téléchargement, d'autant plus que ces derniers sont aujourd'hui considérés comme les plus grands consommateurs de musique. Quelques explications permettraient aux élèves de comprendre les raisons pour lesquelles les droits d'auteurs doivent être respectés et la musique estimée à sa juste valeur. Les élèves réaliseraient pourquoi les artistes, auteurs-compositeur et producteurs de disque doivent être rémunérés équitablement lorsque leur musique est exploitée par d'autres (Sabam, 2016).

Nous allons maintenant mentionner différents savoirs linguistiques et culturels qui peuvent être acquis au travers de l'étude de l'objet chanson et de ses différents constituants : le texte, l'accompagnement musical et la structure visuelle.

## *Le texte*

L'analyse textuelle de la chanson peut se structurer entre étude de la forme et du fond. Au niveau de l'aspect formel, l'étude de la structure d'une chanson permet de confronter les élèves à certaines notions telles que « couplet », « refrain » ou « pont ». De plus, sa proximité avec le genre poétique mène à une étude des différents aspects de la versification : en se centrant sur les vers de la chanson et leur enchaînement, les élèves y repèrent les assonances et les rimes (et plus précisément leur structure, nature et qualité). La chanson, par l'importante ressource textuelle qu'elle constitue, peut évidemment faire l'objet de nombreuses explications relatives à la grammaire ou à la linguistique, mais aussi à l'étymologie, à la rhétorique (au travers de l'analyse des figures de style), à la métrique (par le calcul du nombre de pieds), à la diglossie (par l'étude des registres de langue), à la lexicologie (par le repérage des différents champs lexicaux) ou encore à la narratologie (au travers de l'identification de la focalisation employée dans le texte). Ce facteur narratologique se trouve à la rencontre des domaines formel et sémantique, ce qui nous permet d'évoquer maintenant cet ensemble consacré au sens de la chanson.

L'étude du sens est, comme le déclare Todorov (2007, pp. 24-25), une composante primordiale de toute œuvre littéraire :

En règle générale, le lecteur non professionnel, aujourd'hui comme hier, lit des œuvres non pas pour mieux maîtriser une méthode de lecture, ni pour en tirer des informations sur la société où elles ont été créées, mais pour y trouver un sens lui permettant de mieux comprendre l'homme et le monde, pour y découvrir une beauté qui enrichisse son existence ; ce faisant, il se comprend mieux lui-même.

Des activités autour de la chanson permettent aux élèves d'en découvrir différents aspects et de se centrer sur la compréhension, sur le sens de cette dernière, ainsi que sur le lien qu'elle tisse avec le monde qui nous entoure. En plus du jeu phonique et grammatical, il y a un important jeu sémantique : cette activité doit conduire l'élève à construire du sens. L'étude du fond d'une chanson se base, tout d'abord, sur une compréhension fine de cette dernière qui repose sur l'identification des personnages, sur le déroulement de l'histoire (accompagné d'une étude particulière du dénouement et du titre) ainsi que sur une analyse rhétorique fine<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> Il est ici question d'évidences sur lesquelles nous avons choisi de ne pas nous attarder au sein de ce projet.

Ensuite, l'étude des différentes thématiques mobilisées par la chanson doit évidemment faire l'objet d'un échange entre élèves et professeur. Nombreuses sont les thématiques abordées par la musique populaire aujourd'hui. Le chanteur peut faire appel à des thèmes personnels, qui ont du sens à ses yeux mais qui touchent également le public. Il peut aussi recourir à des thèmes parlant davantage à telle ou telle couche de la population ou aborder des sujets universaux et prendre position. Effectivement, de nombreuses chansons traitent de faits de société (tels que la pauvreté, les conflits armés, l'écologie ou encore le harcèlement de rue, pour n'en citer que quelques-uns). Dans certains cas, la chanson transmet des valeurs, partage des idéaux et participe à la transmission d'une idéologie. La chanson apparaît parfois comme un discours sur l'homme et sur le monde qui l'entoure : la chanson est donc, comme la littérature, le produit d'une culture (Renard, 2008). Ces thématiques qui apparaissent dans la musique populaire peuvent aisément mener à un rapprochement entre différents domaines artistiques. En effet, l'art musical populaire, par les thématiques qu'il convoque, pourrait constituer le point de départ à l'étude de textes littéraires classiques<sup>50</sup>. La musique populaire apparaît ici comme ce que Dufays (2013) nomme une des « voies d'accès multimodale à la littérature ».

Différentes études (Falardeau et Sauvaire, 2015 ; De Croix et Ledur, 2016) démontrent l'importance de distinguer « compréhension » et « interprétation » tout comme « composantes cognitives » et « affectives » dans un processus de lecture d'un texte littéraire comme la chanson. Cette opération de compréhension, qui repose sur des données explicites et implicites du texte, se traduit par un processus qui se veut objectif : dans le cas de la lecture d'une chanson, les explications formulées en classe au niveau du contenu développé, doivent normalement converger. L'interprétation, au contraire, se traduit par une construction subjective d'une lecture personnelle, influencée par le goût, les valeurs, les expériences et les connaissances du lecteur (Falardeau et Sauvaire, 2015 ; De Croix et Ledur, 2016). Une divergence de commentaires est, dans ce cas, inévitable.

### *L'accompagnement musical*

Pour ce qui est de la structure musicale d'une chanson, celle-ci repose sur trois facteurs que sont la voix, la scansion et l'instrumentation. Outre les compétences d'écoute et de prise de parole que ces derniers permettent d'assimiler (notamment le facteur « voix »), leur étude encourage également l'acquisition de diverses connaissances artistiques et musicales. L'étude de la voix peut s'articuler autour de différentes caractéristiques de la prosodie de l'interprète telles que la manière de s'exprimer (chanté, parlé, récité, fredonné, etc.), le type de voix (de poitrine, de tête, etc.), la tessiture (soprano, alto, ténor, baryton, basse, etc.) ou encore la caractérisation vocale (criarde, cassée, claire, envoûtante,

---

<sup>50</sup> Ce qui rejoindrait l'attitude pédagogique soutenue par Privat (2015) qui encourage « la littérature à reculons ».

etc.). La scansion<sup>51</sup>, quant à elle, participe au rythme du morceau, ce qui la relie également à l'étude prosodique. En effet, différents exercices permettent de travailler l'écoute, au travers de l'étude de la diction, de l'accentuation et de la respiration de l'interprète. Dans un second temps, un tel exercice peut faire l'objet d'une activité de production de la part des élèves, pour les entraîner à travailler ces compétences prosodiques utiles à la lecture (à voix haute). Le troisième élément qui constitue la structure musicale d'une chanson est l'accompagnement instrumental. La plupart des élèves n'ont que peu de connaissances concernant les instruments, il semble donc judicieux de les sensibiliser progressivement aux sonorités de chaque objet (appelées timbres). L'écoute des élèves peut être orientée, dans un premier temps, vers le type d'accompagnement (discret ou puissant ? Répété ou varié ? Grave, médium ou aigu ? Simple ou complexe ?) avant d'évoluer vers le rythme (dansant ou statique ? Régulier ou irrégulier ?). Ensuite, leur intérêt peut être déplacé vers les instruments, à travers une étude du timbre (de la couleur d'un son) et des effets acoustiques que le jeu de ces derniers produit.

Ces activités centrées sur l'instrumentation d'une chanson constituent l'ouverture à une sensibilisation, en classe, aux différents genres musicaux (variété française, rap, slam, jazz, musique du monde, etc.). Une fois encore, il n'est pas question de considérer les élèves comme des spécialistes de chaque genre musical, mais leurs connaissances acquises au fil de leurs années de consommation peuvent toutefois constituer le point départ d'une telle activité. Par comparaison<sup>52</sup> entre différents morceaux et donc différents styles, les apprenants peuvent inductivement faire émerger différentes caractéristiques propres à chaque ambiance et cerner, de façon plus concrète, les points de contraste entre les genres.

### *La structure visuelle*

Conformément à ce qui a été avancé, le plan iconographique participe lui aussi à la construction du sens du morceau et il peut donc être intéressant de l'aborder lors du cours de français. Que ce soit la pochette de CD ou le clip vidéo, tous deux contiennent des informations qui peuvent être mises en contraste avec les paroles de la chanson. Si dans certains morceaux, le texte et les images maintiennent une relation de congruence, dans d'autres, la relation peut être plus complexe, voire en totale opposition. Concernant l'aspect visuel (et plus précisément le clip vidéo), il peut également être question du rythme d'enchaînement des images et de son contraste par rapport à la scansion et à l'accompagnement musical. Les autres aspects techniques du clip vidéo tels que l'échelle des plans ou

---

<sup>51</sup> La scansion peut être rapprochée du terme « flow » attribué à un artiste ou à un son. En langage musical, ce terme, particulièrement mobilisé par les jeunes générations, désigne le rythme de la musique ou des paroles prononcées par les chanteurs de hip-hop ou de rap.

<sup>52</sup> Procédé que nous avons également utilisé dans la séquence de cours portant sur le classicisme (cf. Annexe, séquence 3, pp. lii-ixxx).

encore l'angle de prise de vue, ne relèvent pas de nos compétences, nous laissons donc les spécialistes de l'audiovisuel se charger de leur analyse précise.

Pour terminer, dans la situation idéale où les trois composantes de la chanson pourraient être abordées, un temps spécifique doit être aménagé pour la mise en relation des résultats dégagés au sein des trois sections. Le rapport entre texte, son et images doit donc être étudié, que ce soit sur le plan de la construction du sens (la compréhension et l'interprétation) ou de l'appréciation<sup>53</sup>.

### 6.2.2. La musique classique

Contrairement à son équivalent populaire, la musique classique suscite moins l'adhésion des élèves (cf. 2.3). Cependant, dans le but d'encourager une expérience totale du phénomène musical, c'est-à-dire en mobilisant aussi bien la chanson que la musique, le professeur peut chercher différents moyens de susciter l'intérêt des élèves pour ce genre particulier. Une de ces solutions pourrait être « l'intertextualité musicale », également appelée « intertextualité sonore » ou « intermusicalité » (Celma Tafalla, 2007 ; Marc Martinez, 2010 ; Stévance, 2010). En effet, différents genres tels que la pop (avec *Carmen* de Stromae qui s'inspire de la mélodie de l'opéra de Georges Bizet), la variété (Maurane et son *Prélude de Bach*) ou encore le rap (avec Ménélik qui construit sa chanson *Je me souviens* sur le thème du canon en ré majeur de Johann Pachelbel) utilisent la musique classique comme base de leur instrumentation. Ces derniers sont partis de la musique classique pour constituer leurs morceaux, ce qui souligne une nouvelle fois les liens étroits entre ces deux ensembles (cf. 1.3.2.). L'écoute et puis l'analyse de la structure musicale de ces derniers permettraient d'introduire la musique classique au sein du cours en partant de la culture des élèves.

Une seconde solution pourrait être de mobiliser la publicité ou le septième art et plus précisément les bandes-son qui accompagnent ces productions. En effet, la musique classique est souvent présente dans les séquences audiovisuelles, ce qui peut constituer un autre point de départ à l'intégration de la musique classique en classe.

#### 6.2.2.1. *Exploitation de compétences*

Outre l'unité 0 sur laquelle nous ne revenons pas étant donné son caractère « méta », nous allons parcourir les différentes unités qui permettent l'inclusion de musique classique. Une fois encore, il va de soi que ce type de tâches s'inscrit dans un ensemble plus vaste : les différents savoirs et savoir-faire nécessaires au bon déroulement de la tâche doivent notamment être travaillés.

---

<sup>53</sup> Cette compétence, que nous pouvons, comme susmentionné, mettre en lien avec les unités 3, 4 et 6 des prescrits légaux, constituera une des sections majeures de l'outil pédagogique que nous proposons dans la suite de ce travail (cf. 7.2.).

En ce qui concerne l'unité 3, comme la musique populaire, la musique classique peut mener à des exercices d'argumentation. Comme il s'agit d'une musique instrumentale, elle ne se définit pas, contrairement à la chanson, par l'hybridité de sa forme : la musique classique repose essentiellement sur une structure musicale et le versant textuel, à l'instar de l'accompagnement visuel, est généralement absent<sup>54</sup>. La musique classique est souvent associée à un courant artistique particulier : nous pouvons donc imaginer que les élèves pourraient justifier, au moyen d'un texte argumentatif, l'appartenance ou non d'une œuvre musicale à un courant artistique (cf. Annexe, séquence 3, pp. lii-ixxx). Une telle tâche requiert évidemment d'avoir été précédée d'une séquence permettant d'apprendre à déceler les caractéristiques majeures d'une œuvre musicale. L'unité d'acquis d'apprentissage 4, qui porte sur l'argumentation orale, peut être rapprochée de l'unité 3 ; nous pourrions alors imaginer que les élèves argumenteraient entre eux, pour défendre la relation ou non d'une œuvre musicale à un courant artistique.

L'unité 5 peut être exploitée en classe à partir du processus de transposition. L'amplification, tout comme la recomposition, peuvent difficilement être travaillées, étant donné que les apprenants, pour la plupart, ne pratiquent pas d'instruments de musique. Néanmoins, nous pourrions, comme précédemment mentionné, encourager le mélange entre musique savante et création littéraire en proposant aux élèves de créer une chanson à partir d'une mélodie classique célèbre. Un tel exercice est lié aux compétences d'écoute, d'écriture et de prise de parole : en effet, il requiert de travailler, comme Lösener (2018) l'avait notamment recommandé, la mise en voix, c'est-à-dire l'articulation vocale et la prosodie, en accord avec la mélodie existante<sup>55</sup>.

Les activités qui peuvent être organisées dans le cadre de l'unité 6 s'approchent elles aussi des activités imaginées autour de la musique populaire. Effectivement, il pourrait être demandé aux élèves de présenter différents morceaux (associés ou non à d'autres œuvres artistiques) ou d'en rassembler la présentation au sein d'un portfolio tout en justifiant (cf. UAA 0) l'appartenance de ces œuvres au courant dans lequel elles s'inscrivent.

---

<sup>54</sup> Sauf dans le cas de l'opéra, du lied ou encore de la musique religieuse où le texte et le jeu visuel (pour l'opéra) jouent un rôle fondateur. Il s'agit de cas particuliers que nous ne traiterons pas dans ce mémoire.

<sup>55</sup> Cela nécessite notamment un travail du rythme, des pauses et de l'accentuation.

#### 6.2.2.2. *Acquisition de savoirs culturels*

Il a précédemment été question du rôle que peut jouer la musique classique dans la découverte ou l'illustration des différents courants artistiques, tels que le baroque, le classicisme, le romantisme, le symbolisme ou encore le surréalisme<sup>56</sup>. En effet, si les caractéristiques des courants peuvent être dégagées au travers des textes littéraires, ces observations peuvent être complétées à partir d'autres disciplines comme la musique, la peinture, l'architecture ou la sculpture. Les caractéristiques de ces trois derniers domaines peuvent être repérées par la lecture (visuelle) et donc rapprochées de la lecture littéraire des œuvres textuelles. Cependant, dans le cas de la musique, c'est le processus de l'écoute qui entre en jeu et qui mène à l'émergence de caractéristiques à rapprocher de celles qui ont fait surface lors du processus de lecture. Pour Dufays (2010), un tel procédé fait référence à la méthode de l'induction. Cette dernière permet aux élèves d'être acteurs de leur apprentissage, étant donné que les caractéristiques de chaque courant ne reposent pas sur une transmission théorique de l'enseignant, mais émergent à partir de leur expérience artistique. De plus, il peut être porteur de fonctionner par comparaison : en effet, il est plus aisé de faire émerger les différences entre deux œuvres appartenant à des courants différents, que de repérer spontanément des caractéristiques propres à une œuvre, d'autant plus quand l'élève est peu familiarisé à ce type d'exercice.

Il convient une fois de plus de séparer le processus de compréhension du processus d'interprétation. La musique classique permet une étude de la structure musicale ainsi que de l'émotion et de l'imaginaire que convoque tel ou tel morceau. Cette observation traduit l'ouverture au ressenti et à l'expression des apprenants que permet l'éducation musicale.

Un autre savoir culturel repose sur l'élargissement des connaissances musicales des élèves. Ces derniers peuvent découvrir non seulement différents instruments ainsi que les sonorités qui leur sont associées, mais également un vocabulaire varié qui leur permet de compléter leurs connaissances culturelles. La musique classique repose sur une structure musicale, soit un des trois fondamentaux de la chanson. Cependant, dans le cas de cette dernière, l'instrumentation, la voix et la scansion entrent en jeu. Étant donné l'absence de paroles dans la musique classique, les aspects sur lesquels les élèves peuvent se centrer dans l'analyse sont l'instrumentation, soit les caractéristiques de la structure musicale, les instruments mobilisés (leur timbre et les effets acoustiques de leur emploi) et le rythme de la séquence.

---

<sup>56</sup> Tous les courants littéraires n'ont pas nécessairement un pendant artistique. De plus, les courants littéraires et artistiques, tels que les courants baroques ou classiques, ne correspondent pas d'un point de vue chronologique. En effet, le Baroque musical s'étend de 1600 à 1750 soit sur une période qui voit se succéder le baroque, le classicisme et une partie des Lumières littéraires.

## **7. ÉLABORATION ET EXPÉRIMENTATION DE SÉQUENCES DIDACTIQUES ET D'OUTILS PÉDAGOGIQUES**

Cette section aura pour dessein de présenter trois séquences de cours confectionnées et testées durant cette année académique, dans le cadre des stages d'enseignement du cours de Didactique disciplinaire. Ces séquences s'inscrivent dans la dynamique de recherche qu'a engendrée ce projet. Elles seront donc présentées et analysées, tout en assurant des liens entre les exercices proposés et les différentes observations qui ont jalonné notre parcours. Ces séquences qui, en pratique, sont accompagnées d'un PowerPoint ainsi que de nombreux commentaires oraux, se trouvent en annexe du présent travail.

Les deux premières séquences traitent de la chanson française et ont été réalisées dans le cadre d'un stage de 16 périodes réalisé à l'Institut Maria Goretti d'Angleur, au sein de deux classes : 7 heures en 5P2 et 8 heures en 6P2. Les unités d'acquis d'apprentissage travaillées sont l'UAA 5 et l'UAA 6. Les classes sont respectivement composées de 20 et 21 élèves (exclusivement des filles) avec l'option « Coiffure ».

Là où les deux premières séquences mobilisent exclusivement la musique populaire, la troisième s'intéresse à la musique classique. Elle a été expérimentée lors d'un stage d'enseignement de 16 périodes réalisé à l'Athénée Royal de Chênée dans deux classes de 4<sup>e</sup> année (4F et 4H). En ce qui concerne la compétence que cette séquence a pour but de développer, il s'agit de l'UAA 5 qui vise à travailler l'inscription au sein d'une œuvre culturelle (et plus précisément le phénomène d'amplification). L'œuvre culturelle travaillée est la fable classique. Dans cette séquence, la musique apparaît sporadiquement pour illustrer le courant classique.

### **7.1. Présentation analytique des trois séquences**

#### 7.1.1. Première et deuxième séquences : UAA 5 et UAA 6

##### *7.1.1.1. Description*

La première séquence d'activités (cf. Annexe, pp. i-xxiii) s'adresse à la classe de 5P2. L'unité travaillée est l'unité 5 qui vise à améliorer les capacités des élèves à faire fonctionner leur créativité pour pouvoir s'inscrire dans une œuvre culturelle. L'objet artistique exploité est la chanson française et ses différents aspects (textuels, musicaux et visuels) et l'amplification constitue le procédé d'inscription choisi (même si cette séquence permet également de travailler ponctuellement la transposition).

Au terme de ces quelques heures, les apprenants sont capables d'ajouter un couplet à une chanson existante, en tenant compte aussi bien de la forme de la chanson source que du sens de celle-ci. La tâche finale se divise en deux activités : l'écriture d'un couplet tenant compte de la forme et un second respectant le thème et le sens de la chanson. En effet, la classe compte des élèves en intégration scolaire et selon leur professeur, la surcharge cognitive risquait d'être fort importante si ces deux tâches n'étaient pas séparées. Dans un souci de cohérence, la séquence a donc été structurée selon deux chapitres respectivement constitués par les volets formel et sémantique.

Dans la section consacrée à la forme de la chanson, trois chansons sont spécialement analysées. Pour chacune d'elle, un temps spécifique est dédié à la compréhension, tandis qu'un second s'attache à laisser les élèves donner leur interprétation et appréciation de l'objet musical (p. iii). La présentation habituelle des morceaux repose sur la lecture des paroles, laquelle suit une première écoute de la chanson. La première chanson est *En cloque* de Renaud. Elle permet notamment de faire prendre conscience aux élèves, par le processus de l'induction, de l'existence de différents registres de langue. Cette explication, basée sur des exemples issus des paroles, s'accompagne de la découverte du phénomène de l'élision et d'exercices qui permettent de fixer ces nouveaux savoirs (p. iv). La seconde chanson mobilisée dans cette séquence est *Roméo kiffe Juliette* de Grand Corps Malade. Comme pour la première chanson, un moment est dédié à une bonne compréhension de l'objet textuel et musical. Du temps est donc laissé aux élèves pour compléter un tableau<sup>57</sup> qui recense les personnages, l'histoire et le dénouement mis en scène par les paroles (p. vi). Oralement, nous échangeons à propos de la thématique principale de la chanson qui porte sur les conflits religieux et familiaux. Ce morceau me donne également l'occasion de transmettre aux élèves quelques connaissances littéraires relatives à l'œuvre source dont s'inspire Grand Corps Malade : *Roméo et Juliette* de Shakespeare. Après un bref résumé, nous mettons en contraste les deux versions de l'histoire (p. vi). Notre réflexion évolue ensuite vers la forme et la structure de la chanson. J'invite les élèves à analyser les paragraphes et les finales des vers, tout en étudiant les effets sur l'ensemble de la chanson (p. vii). Leurs observations me permettent de faire un lien entre slam et poésie, tout en leur transmettant quelques notions théoriques relatives aux structures et qualités des rimes, c'est-à-dire à la versification. Ces explications sont rapidement suivies d'un exercice de fixation (p. viii) et d'une première activité d'écriture créative, dans laquelle les élèves doivent compléter des vers, tout en respectant une des trois structures de rimes vues au préalable. La troisième chanson (*Là-haut* de Hugo TSR) appartient au genre du rap et permet aux apprenants, après une phase dédiée à la compréhension de la chanson et au déchiffrement des phénomènes rhétoriques, de mettre à profit leurs nouveaux savoirs. Cependant, cet exercice constitue

---

<sup>57</sup> Nous retrouverons ce tableau tout au long de la séquence.

ce que nous appelons une « situation-problème », étant donné qu'aux différentes rimes se mêlent des assonances que les élèves ne maîtrisent pas. Ils identifient ce nouveau phénomène et, par comparaison avec les rimes, en formulent la définition (p. ix). L'activité suivante touche au domaine métrique : elle a pour but d'illustrer la longueur des vers et de différencier des vers réguliers de vers irréguliers. Pour ce faire, nous avons pensé utiliser deux extraits (*Pour oublier* de Kendji Girac et *Carmen* de Stromae) que les élèves ont l'occasion de comparer (p. x). Enfin, cette partie consacrée à l'aspect formel de la chanson se conclut avec un second exercice d'amplification. Les élèves ont pour mission d'ajouter un paragraphe à une des chansons travaillées (*Roméo kiff Juliette* de Grand Corps Malade), tout en respectant les caractéristiques formelles travaillées dans la séquence, soit le registre de langue, l'organisation générale des strophes, la structure des rimes ou encore la régularité des vers (p. xi).

La section consacrée à la signification de la chanson commence par une première écoute de la structure musicale du morceau *Salope* de Bigflo et Oli. Différentes questions sont posées concernant l'instrumentation de la chanson, mais aussi l'interprétation que les élèves en font (p. xii). Une deuxième écoute de la chanson est prévue, cette fois accompagnée du texte ainsi que du clip vidéo. Au niveau du sens de la chanson, nous comparons les premières idées des apprenants au contenu réel du morceau. Une fois de plus, nous visons une compréhension fine de ce dernier, basée sur une première analyse générale de la chanson (des personnages, du déroulement de l'histoire mais également du titre) (p. xiv). Cette séquence se poursuit avec un exercice qui vise à identifier et à surligner, au sein des paroles, les pronoms personnels. Nous leur demandons ce qu'ils peuvent observer et quel impact cela a sur leur ressenti. Cet exercice vise à travailler la focalisation et il permet également d'aborder un thème de société : le harcèlement de rue. Pour travailler davantage la focalisation, nous faisons suivre ces quelques remarques d'un exercice de transposition-amplification : en effet, les élèves doivent écrire la suite de la chanson en se mettant dans la peau de la jeune femme dont il est question (p. xv). Pour conclure cette séquence, nous analysons *La petite marchande de porte-clés* d'Orelsan dont les quatre derniers vers ont été supprimés. L'analyse sémantique réalisée par les élèves repose ici sur différents aspects déjà évoqués en classe : la focalisation, le motif de la chanson et l'accompagnement musical. Ensuite, les élèves ont pour mission de compléter le texte tronqué en respectant les facteurs qu'ils viennent d'identifier (p. xviii). Après correction individuelle, nous découvrons la chanson dans sa version originale et nous échangeons sur le dénouement et la morale de l'histoire racontée par Orelsan. Mon maître de stage avait requis que les compétences travaillées lors de la séquence soient évaluées au terme de celle-ci. Comme susmentionné, la tâche finale (pp. xix-xxii) se divise, toujours dans un souci d'adéquation avec l'ensemble du cours, en deux phases. La première repose sur l'amplification de la chanson *Barman* de Soprano, en respectant les caractéristiques formelles de cette dernière. Suite

à l'écoute et à la lecture du morceau, les élèves doivent compléter un tableau en guise de phase intermédiaire. Ce dernier reprend les différents aspects travaillés en classe, soit le registre de langue, les strophes de la chanson et leur enchaînement, la structure des rimes et la longueur des vers. En respectant ces informations, les élèves doivent rédiger un nouveau couplet de huit vers. La deuxième phase s'articule de la même manière, excepté qu'elle s'intéresse à l'aspect sémantique d'une autre chanson de Soprano (*Hiro*). Les apprenants doivent compléter les colonnes du tableau et répondre à différentes questions concernant la focalisation, le motif de la chanson et le message que cette dernière entend faire passer. Les élèves doivent ensuite rédiger au moins 10 vers pour la compléter.

Cet exercice s'accompagne d'une grille d'évaluation déclinée en une « version-élève » qui contient des questions pour guider l'apprenant dans sa pratique et « une version-professeur », accompagnée de la pondération accordée à chaque aspect de cet exercice d'écriture.

La seconde séquence (pp. xxiv-li) s'articule autour de l'UAA 6 et est destinée à la classe de 6P2. Elle vise à travailler la présentation écrite d'une œuvre culturelle (accompagnée d'une appréciation liée à l'UAA 3). La séquence traite aussi de la musique populaire et plus particulièrement d'un genre bien défini : la chanson française engagée. Au terme de cette séquence, les élèves sont capables de présenter les composantes d'une chanson engagée (de leur choix) ainsi que de donner leur avis concernant cette dernière. Cette séquence travaille exclusivement les composantes de la chanson et son articulation avec l'avis argumenté, mais peu l'argumentation (UAA 3). Cette dernière avait déjà été travaillée par le professeur en début d'année, elle fait donc uniquement l'objet d'un rappel.

De nombreux aspects de cette séquence sont communs à celle que nous venons de décortiquer. Notre parti pris est donc, pour éviter les redondances, de cibler ici les points de contraste entre les deux documents.

La première partie de la séquence (pp. xxiv-xxxiv) ressemble beaucoup à la séquence sur l'UAA 5, les mêmes chansons y sont analysées et un temps scolaire important est dédié à une fine compréhension du morceau. La différence repose sur la compétence exploitée : la visée de la séquence n'est plus de travailler l'écriture créative mais bien l'appréciation des élèves et leur justification de cette dernière.

Le second chapitre (pp. xxxv-xviii), qui traite de la signification de la chanson engagée est, quant à lui, différent. Dans un premier temps, trois chansons sont écoutées et puis analysées conformément aux thèmes qu'elles développent. Les paroles de la première (*Manhattan-Kaboul* de Renaud et Axelle Red) sont décortiquées (personnages, histoire racontée et morale de la chanson). Des indications historiques et culturelles (concernant le 11 septembre 2001, la guerre d'Afghanistan, le terrorisme, etc.) sont données afin de s'assurer d'une bonne compréhension du sujet. Comme pour chaque

chanson, nous prêtons également une attention particulière au titre du morceau. Suite à cela, le clip vidéo est visionné et mis en relation avec l'aspect textuel. L'appréciation des élèves entre en jeu et un échange oral en classe s'ensuit : les apprenants ont alors l'occasion d'exprimer leur avis sur la chanson (p. xxxvi). Le second morceau (*Marine* de Diams) connaît le même traitement : en effet, une série de questions est posée pour construire la signification de l'ensemble. Ce morceau permet notamment d'échanger autour des thématiques de l'exclusion et du racisme, que dénonce Diams en s'adressant directement à Marine Le Pen. Cette dernière, destinataire de la chanson, a pris la parole dans un communiqué, suite à la diffusion. Notre parti pris est de confronter la chanson de Diams à la réponse de Marine Le Pen, qui prend la forme d'un texte argumentatif (p. xl). Un tel exercice permet, en plus d'aborder différents savoirs culturels, de rappeler aux élèves les grands principes de l'argumentation. Ces derniers, déjà abordés par leur professeur, sont nécessaires à la réalisation de la tâche finale. La troisième chanson sélectionnée pour la thématique qu'elle développe est *Respire* de Mickey 3D (p. xli). Suite à la diffusion, les élèves complètent un tableau qui vise à structurer leur compréhension. Le visionnage du clip vidéo permet de renforcer cette dernière et de dégager la morale du morceau. Cette chanson traite de la thématique écologique<sup>58</sup> et de la progressive destruction de la planète par l'homme : elle peut donc mener à des échanges entre élèves et professeur. Dans le but de préparer la tâche finale, les élèves ont pour mission de compléter un tableau récapitulatif reprenant les différentes informations (de présentation, de forme ou de fond) de la chanson (p. xliii). Après avoir décortiqué les trois chansons, les élèves recensent leurs observations dans un tableau (thèmes développés, morale, moyens employés par l'auteur de la chanson pour transmettre un message, etc.). Celui-ci leur permet ensuite de constituer, par induction, leur propre définition de la chanson engagée (p. xliv).

La fin de la séquence repose sur une tâche intermédiaire formative, soit la réalisation d'un exercice qui ressemble en de nombreux aspects à la tâche finale et qui vise à préparer les élèves à la réalisation de cette dernière. Ils doivent écouter la chanson *La petite marchande de porte-clés* d'Orelsan avant de compléter un tableau (déjà rencontré) qui repose sur quatre grandes parties : la présentation de la chanson, les aspects formels (structure et forme, accompagnement musical, registre de langue et focalisation<sup>59</sup>), les aspects sémantiques (contenu de la chanson) et un espace dédié à l'appréciation de cette dernière (p. xlvii). Cet exercice précède la tâche d'écriture qui repose sur la réalisation d'un texte explicatif autour des caractéristiques de la chanson engagée d'Orelsan. Chaque paragraphe renvoie à une des quatre grandes sections du tableau préalablement complété.

---

<sup>58</sup> Notons que la musique permet d'aborder des thématiques d'actualité. Elle constitue, pour le professeur, un moyen efficace d'illustrer ces dernières.

<sup>59</sup> Cette dernière se situe entre les domaines formel et sémantique. Cependant, par souci de structure, nous l'avons associée à un domaine particulier.

En ce qui concerne la tâche finale (pp. xlix-li), les élèves ont pour consigne de choisir une chanson engagée de leur choix et d'apporter en classe les paroles de cette dernière ou un appareil électronique pour l'écouter. Dans un premier temps, les apprenants analysent la chanson et complètent le tableau avec les différents facteurs travaillés tout au long de la séquence. Ensuite, les consignes indiquent qu'ils doivent se servir de ce tableau pour rédiger un texte explicatif de minimum 25 lignes qui présente leur chanson. Comme dans l'évaluation de la première séquence, les élèves disposent d'une version de la grille d'évaluation qui leur est destinée. Cette dernière contient diverses questions que les élèves peuvent se poser pour vérifier que leur texte explicatif correspond aux attentes de l'évaluateur.

#### 7.1.1.2. *Analyse critique*

Ces séquences entendent travailler deux compétences particulières avec les élèves (unités 5 et 6) et leur transmettre différents savoirs linguistiques (études métrique, lexicologique, rhétorique ou encore sémantique) et culturels (thèmes de société, composantes de la chanson, etc.). Malgré l'adhésion des élèves ainsi que les bons résultats obtenus lors des tâches finales, l'expérience pratique d'enseignement a permis la mise en lumière d'une de ses déficiences. En effet, il nous a semblé que l'analyse construite en adéquation avec les apprenants péchait par son manque de rationalité. Souvent, l'étude de la chanson s'articulait autour du ressenti des élèves et était donc centrée plus sur leur interprétation<sup>60</sup> que sur une fine compréhension de l'objet étudié. Recentrer davantage l'analyse sur différents facteurs objectifs nous permettrait, à notre sens, d'atteindre un équilibre plus adéquat entre compréhension et interprétation. En outre, cela permettrait également de traiter de façon distincte ces deux phases de l'analyse. Pour atteindre cet objectif, nous proposerons, dans le chapitre suivant de ce travail, un outil pédagogique qui apparaît comme une grille d'analyse des différents facteurs objectifs et subjectifs de la chanson. Cet outil entend structurer et approfondir l'analyse, tout en permettant aux élèves de garder des traces de leur examen du morceau.

Un autre élément qui peut être mis en lumière est le caractère répétitif des séquences. Malgré la volonté de traiter l'objet dans son hybridité, les chansons sont souvent appréhendées à partir du même canevas. L'analyse de *Marine* repose sur une succession de questions, ce qui peut être assez rébarbatif, aussi bien pour l'élève que pour le professeur. Pour retravailler cette séquence et dans le but d'en varier les diverses activités, nous proposons un travail d'analyse de strophes par petits groupes, qui sera suivi d'une présentation devant la classe. En plus de varier la démarche d'analyse, cette activité permettrait de rendre les élèves davantage actifs dans la construction du sens de la chanson.

---

<sup>60</sup> Rappelons que les deux concepts d'interprétation et de compréhension sont notamment développés par Falardeau et Sauvaire (2015), comme par De Croix et Ledur (2016), dans leurs recherches.

## 7.1.2. Troisième séquence : UAA 5 - Le classicisme et la fable

### 7.1.2.1. *Description*

Dans cette séquence sur la fable classique (pp. lii-lxxx), ma maître de stage a insisté sur la nécessité, pour viser la plus grande cohérence possible, de faire précéder le travail sur la fable d'une partie destinée à la découverte des caractéristiques du classicisme. Ces éléments se trouvent en accord avec le nouveau référentiel (Référentiel de transition, 2018). Ce dernier déclare : « Dans le cadre de l'UAA 5, les interventions sur une œuvre littéraire ou artistique supposent une compréhension fine de l'œuvre source » (p. 64). Le référentiel (pp. 62-63) atteste de l'importance de connaître le contexte et les caractéristiques majeures du courant pour pouvoir s'inscrire au sein d'une œuvre littéraire comme la fable. Au terme de ces quelques cours, les élèves connaissent les principales caractéristiques du courant classique. Celles-ci peuvent évidemment être mises en relation avec le genre de la fable. Ces composantes, vues lors de cette séquence, sont travaillées au travers de différents exercices créatifs, ce qui permet aux élèves d'avoir les compétences nécessaires pour pouvoir amplifier une fable.

Cette séquence porte sur le courant classique : le thème principal de l'ensemble n'est donc pas la musique. Cette dernière apparaît ici comme un outil utilisé sporadiquement pour faire émerger, par induction, certaines caractéristiques du courant classique.

Après quelques explications étymologiques relatives à l'origine du terme « classique » qu'on retrouve aussi bien dans « classicisme » que dans « musique classique » (pp. liii-liv), un documentaire est visionné par les élèves et puis analysé afin de constituer le contexte historique d'émergence de ce courant littéraire et artistique (pp. liv-lv). Notre parti pris a été d'organiser ensuite une activité à réaliser en petits groupes, pour identifier quelques caractéristiques du courant (p. lvi). Pour ce faire, les élèves disposent de six documents (deux peintures, deux photographies de monuments architecturaux et deux morceaux de musique classique : *La suite n°4 en ré mineur*, HWV 437, dite « La sarabande » de Haendel et *La Sonate en la majeur*, K.331 : III, dite « Rondó alla Turca » de Mozart). En ce qui concerne la peinture et l'architecture, chaque groupe peut observer les documents en grands formats (sur des impressions A3 en couleur) sur une table qui leur est destinée. La musique, quant à elle, fait l'objet de plusieurs écoutes : en effet, les élèves ont l'occasion d'écouter les morceaux à leur guise (étant donné la mise à disposition d'appareils électroniques). Les différents groupes ont reçu pour consigne de réaliser un classement de ces six œuvres en deux colonnes (p. lvii). Ensuite, ils doivent justifier ce dernier à partir de leurs observations. Parmi ces six œuvres, trois appartiennent au courant baroque et trois au courant classique. Pendant la tâche, une aide a pu être apportée aux élèves quelque peu déroutés par l'exercice : nous leur avons conseillé, lors de la diffusion des deux morceaux, de

fermer les yeux ou encore d'essayer de suivre le rythme par des frappés spontanés. Cette pratique a pour objectif de favoriser la synchronisation entre les apprenants et le rythme des morceaux, tout en leur permettant de comparer la rythmique des deux extraits. Les réponses attendues n'étaient pas techniques, étant donné l'absence de connaissance des élèves concernant ces courants. Les apprenants avaient pour seule consigne de justifier leur classement (à partir de critères qui pouvaient être objectifs et/ou subjectifs). Malgré cela, la majorité des groupes a comparé les œuvres et puis réalisé un classement adéquat en basant ce dernier sur des différences de mouvement, de tonalités, de stabilité, de rythme ou encore d'émotions exprimées. Cet exercice est suivi d'une correction orale collective soutenue par la justification du classement effectué par chaque groupe.

Cet exercice d'introduction permet d'enchaîner sur la suite de la séquence qui aborde les différentes caractéristiques du courant classique rassemblées en deux ensembles : la conception fixiste du beau et la conception universaliste de l'homme. Cette première conception repose elle-même sur différents facteurs que sont le respect des règles (pp. lviii-lx), l'imitation des anciens et de la nature (pp. lx-lxii), le concept de raison (pp. lxii-lxiii) et le respect de « plaire » et « instruire » (pp. lxiii-lxiv). Pour chaque section, différentes activités mobilisant des œuvres littéraires et artistiques sont réalisées pour les illustrer. La rationalité associée au courant classique est abordée à partir d'une comparaison entre deux morceaux de musique (*Andante et variations en sol majeur pour piano à quatre mains*, K, 501, variation 3 de Wolfgang Amadeus Mozart et *Danse Hongroise n°5 en sol mineur* de Johannes Brahms). Une fois de plus, cette activité pousse les élèves à la comparaison de ces deux œuvres issues de courants différents, sur le plan rythmique, mélodique (instruments et timbres) ou encore émotionnel. Elle permet notamment d'illustrer les valeurs de raison, d'ordre et d'équilibre, associées au classicisme. Le même exercice est ensuite effectué entre deux peintures : les élèves doivent les comparer et puis identifier l'œuvre classique. En ce qui concerne la conception universaliste de l'homme, différents extraits littéraires des *Caractères* de La Bruyère nous permettent de construire progressivement la figure de l'honnête homme (p. lxv). Le premier chapitre de la séquence se clôture avec la réalisation par les élèves d'une synthèse qui reprend, sous la forme d'un tableau, les différentes caractéristiques du courant étudié (p. lxvii).

Le second chapitre est entièrement consacré à la découverte de la fable classique (pp. lxviii-lxxvi). Outre une référence à la musicalité de la fable lors de l'analyse de la versification et de la métrique, il n'est plus question de la musique classique au sein de cette section, notre parti pris est donc de ne pas la détailler davantage au sein du présent travail.

### 7.1.2.2. *Analyse critique*

Lors de la mise en pratique des exercices sur la musique classique, et malgré le bon fonctionnement de ces derniers, une difficulté a été rencontrée. En effet, les élèves ne sont que peu familiarisés aux différents instruments de musique et à leurs sonorités. Lors de la diffusion des morceaux en classe, certains élèves ont éprouvé des difficultés à identifier les instruments ou le rythme du morceau et ils se basent alors uniquement sur leurs impressions et les émotions convoquées par l'écoute, à défaut d'observations concrètes. La constitution d'une grille d'analyse des morceaux de musique, associée à la familiarisation des apprenants à ses différents aspects, permettrait d'en fournir une analyse plus concrète, tout en séparant compréhension, interprétation et appréciation.

### 7.1.3. Bilan analytique et suggestions d'améliorations

En analysant ces séquences à la lumière de notre parcours réflexif, il convient de reconnaître le décalage entre les perspectives théoriques développées par ce mémoire et les trois séquences de cours qui y sont détaillées. Néanmoins, cette désynchronisation peut être aisément expliquée, étant donné que les séquences de cours ont été imaginées alors que seuls les fondements de notre développement théorique étaient posés. Suite à ces périodes de stage et aux réflexions que ces dernières ont entraînées, ce travail a pu ensuite gagner en précision et en technicité.

Quelques propositions de modifications peuvent être avancées, dans le cas où, par exemple, ces séquences seraient à nouveau utilisées en classe. Premièrement, il conviendrait d'accorder plus de temps<sup>61</sup> à l'analyse de chaque morceau (classique ou populaire) afin d'en cerner précisément les composantes, tout comme leurs relations. Le lien entre langage et musique aurait lui aussi pu faire l'objet d'un traitement plus important, notamment dans les séquences sur la chanson. Nous aurions pu imaginer amplifier la section consacrée à la métrique et à la versification par différents exercices de découpage, d'écriture ou de lecture à voix haute. Ces suggestions d'exercices auraient permis aux élèves de travailler leurs facultés linguistiques, dont la prosodie. En ce qui concerne la séquence sur la fable classique, nous préparerions l'écoute des élèves au travers de différentes capsules audiovisuelles<sup>62</sup> qui permettent de distinguer les instruments et leur timbre, les différents modes et tonalités (mineur-majeur) et les rythmes. Cela permettrait aux élèves de fonder leur analyse sur des aspects concrets et davantage objectifs. Enfin, pour favoriser la systématisme et la précision des analyses, j'utiliserai un outil pédagogique (adapté à la visée du cours) comme celui que nous allons maintenant proposer.

---

<sup>61</sup> Ce qui n'a pas été possible lors des stages, à cause des contraintes temporelles qui leur sont associées.

<sup>62</sup> De nombreuses vidéos de ce genre sont accessibles sur la plateforme « Youtube ».

## 7.2. Proposition d'outils pédagogiques

Ces stages d'enseignement, soutenus par notre parcours réflexif, nous ont poussée à imaginer des outils d'analyse adaptés à l'écoute de musiques populaire et classique. Ces derniers s'accompagnent d'un corpus de références musicales (cf. Annexe, pp. lxxviii-lxxxii) qui n'a pas pour visée d'être exhaustif mais qui a le mérite d'inspirer les (futurs) professeurs qui désirent intégrer la musique dans leur cours.

Le premier outil (pp. 95-96) s'intéresse à la chanson. Il entend fournir une grille d'analyse de l'objet musical qui n'a pas pour prétention d'être un modèle. Elle entend toutefois aborder les différentes composantes de la chanson et donc, constituer une balise pour le professeur<sup>63</sup>, parfois démuni face à ce domaine. Cet outil, constitué au fil de notre parcours, permet de cibler des facteurs de la chanson qui peuvent faire l'objet d'une analyse durant le cours. Il se structure en trois grandes sections : « Présentation », « Analyse des trois composantes de la chanson » et « Appréciation ». Le second ensemble constitue la pierre de touche de cet outil : il repose sur l'étude textuelle, mélodique et visuelle<sup>64</sup> de la chanson, elles-mêmes composées de divers facteurs d'analyse plus ou moins précis. Précédemment, nous avons mis en lumière l'importance de séparer compréhension et interprétation, d'autant plus dans l'art musical, qui joue particulièrement sur le ressenti des auditeurs. Cet outil a pour qualité de traiter distinctement ces processus. En plus de cela, un temps particulier peut être accordé à l'appréciation des auditeurs, notamment dans une séquence qui aurait pour visée les UAA 3, 4 ou 6<sup>65</sup>. Ceci permet de mettre en avant un autre aspect que nous avons déjà évoqué : l'analyse de la chanson et donc l'exploitation de cet outil s'inscrivent dans un champ plus vaste, étant donné la mise en relation de l'art musical avec une compétence ou unité particulière. L'enseignant doit donc tenir compte de cet aspect et adapter cette proposition aux objectifs particuliers qu'il entend poursuivre avec sa classe.

Le second outil (p. 97) se prête à l'analyse de morceaux de musique classique. Étant donné l'absence de texte et d'images, l'étude exclusive de la structure musicale constitue le fondement de ce dispositif. Malgré cette différence, il entend poursuivre les mêmes visées que le premier : rendre l'analyse systématique et précise, séparer compréhension, interprétation et appréciation et permettre de garder des traces de cet examen.

---

<sup>63</sup> Ces outils sont destinés aux enseignants, ils sont donc assez théoriques, complexes et condensés. Pour être utilisés par les élèves, ces derniers devraient être travaillés et adaptés à leur niveau.

<sup>64</sup> L'étude de l'aspect visuel de la chanson n'est pas de notre ressort, étant donné qu'il touche un domaine technique que nous ne maîtrisons pas. L'étude de l'échelle des plans, de l'angle de prise de vue, tout comme des techniques de montage, est laissée aux spécialistes du domaine.

<sup>65</sup> Passer par cette étape n'est toutefois pas nécessaire à toute analyse musicale. Ceci renforce l'idée selon laquelle cet outil constitue une base de travail. En effet, tous les facteurs ne doivent pas nécessairement être travaillés mais doivent, au contraire, être ciblés en fonction de leur adéquation à la séquence. De plus, certains éléments peuvent être ajoutés en fonction des chansons et de la plus-value qu'ils peuvent apporter à la séquence.

| GRILLE D'ANALYSE D'UNE CHANSON              |                       |  |  |
|---|-----------------------|--|--|
| PRÉSENTATION                                |                       | <b>Titre</b>   |  |
|   |                       | <b>Auteur-compositeur – interprète</b>   |  |
|   |                       | <b>Date</b>  |  |
| ANALYSE DES TROIS COMPOSANTES DE LA CHANSON | PAROLES DE LA CHANSON | <b>ÉTUDE DE LA FORME</b>   |  |
|   |                       | <b>Structure de la chanson</b><br>♪ <b>Couplet/refrain/pont</b><br>♪ <b>Versification</b> (rimes et/ou assonances)<br>♪ Structure (embrassées, plates, croisées, etc.)<br>♪ Nature (masculine ou féminine)<br>♪ Richesse (pauvre, suffisante, riche, holorimes)<br>♪ <b>Métrique</b> (longueur et régularité des vers) |  |
|   |                       | <b>Registre de langue</b><br>(Familière, courante, soutenue)   |  |
|   |                       | <b>ÉTUDE DU FOND</b>   |  |
|   |                       | <b>COMPRÉHENSION</b>   |  |
|   |                       | <b>Personnages et caractéristiques</b>   |  |
|   |                       | <b>Structure de l'histoire</b><br>♪ <b>Analyse strophe par strophe</b><br>♪ Retour sur le <b>titre de la chanson</b>   |  |
|   |                       | <b>Focalisation</b><br>(Interne, externe, omnisciente)   |  |
|   |                       | <b>Rhétorique</b><br>♪ <b>Figures de style et effets sur le texte</b><br>♪ Métaphores, comparaisons, allégories, etc.<br>♪ Allitérations, assonances, etc.   |  |
|   |                       | <b>Thématiques</b><br>♪ <b>Champs lexicaux</b><br>♪ <b>Convergences et oppositions des sens</b>  |  |
|   | <b>INTERPRÉTATION</b> |  |  |
|   |                       | Quel est le message développé selon toi ?  |  |
|   | STRUCTURE MUSICALE    | <b>VOIX DE L'INTERPRÈTE</b>  |  |
|   |                       | <b>Manière de s'exprimer</b><br>(Chanté, récité, déclamé, fredonné, crié, vocalisé)  |  |
|   |                       | <b>Types de voix</b><br>♪ <b>Voix</b> de poitrine/de tête<br>♪ <b>Tessitures</b> : Soprano, mezzo-soprano, alto, etc.<br>ou ténor, baryton, basse, etc.  |  |

|                     |                           |   |  |
|---------------------|---------------------------|---|--|
|                     |                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>♪ <b>Caractérisation de la voix</b> : Criarde, cassée, claire, claironnante, envoûtante, etc.</li> <li>♪ <b>Présence de chœurs ?</b></li> </ul>  |  |
|                     |                           | <b>SCANSION</b>   |  |
|                     |                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>♪ <b>Diction, accent, respiration</b></li> <li>♪ <b>Effets</b> (rythme/flow, émotion, etc.)</li> </ul>   |  |
|                     |                           | <b>INSTRUMENTATION</b>  |  |
|                     |                           | <p style="text-align: center;"><b>Type d'accompagnement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♪ Discret ou puissant ?</li> <li>♪ Dansant, rythmique ou statique ?</li> <li>♪ Grave, médium ou aigu ?</li> <li>♪ Répété ou varié ?</li> </ul>   |  |
|                     |                           | <p style="text-align: center;"><b>Instruments mobilisés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♪ À vent, à cordes, de percussion, de combinaison ou électroniques</li> <li>♪ Couleur du son</li> <li>♪ Effets acoustiques ?</li> </ul>  |  |
|                     |                           | <p style="text-align: center;"><b>Rythme / Flow</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♪ <b>Tempo</b> (très) lent, modéré, (très) rapide</li> <li>♪ <b>Régularité</b> de structure rythmique (ostinatos) ou polyrythmie ?</li> </ul>  |  |
|                     |                           | <b>Contexte culturel ou géographique particulier ?</b>  |  |
|                     |                           | <p style="text-align: center;"><b>Courant musical ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♪ Rap, variété, musique du monde, slam, jazz, pop, rock, etc.</li> </ul>   |  |
|                     | <b>STRUCTURE VISUELLE</b> | <p style="text-align: center;"><b>Réalisation du clip vidéo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♪ <b>Personnages</b> mis en scène ?</li> <li>♪ <b>Histoire</b> représentée ?</li> <li>♪ <b>Décors</b> ?</li> <li>♪ <b>Enchaînement</b> des images (lien avec le rythme ? + effets ?)</li> <li>♪ <b>Représentation symbolique</b> des images ?</li> </ul> |  |
|                     |                           | <b>→ Rapport entre texte, son et images ?</b>   |  |
| <b>APPRECIATION</b> |                           | <p style="text-align: center;"><b>Avis critique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♪ Est-ce qu'en général ce morceau te plaît ?</li> <li>♪ Plus précisément, quels sont les différents aspects que tu apprécies ou non dans la chanson ? Pourquoi ?</li> </ul>  |  |

## GRILLE D'ANALYSE D'UN MORCEAU DE MUSIQUE<sup>66</sup>

|   |  |  |
|---|--|--|
| <b>PRÉSENTATION</b>                     | <b>Titre</b>   |  |
|   | <b>Auteur - compositeur - interprète</b>   |  |
|   | <b>Date</b>  |  |
| <b>ANALYSE DE LA STRUCTURE MUSICALE</b> | <p style="text-align: center;"><b>Caractéristiques de la structure musicale</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♪ Discret ou puissant ?</li> <li>♪ Dansant, rythmique ou statique ?</li> <li>♪ Grave, médium ou aigu ?</li> <li>♪ Répété ou varié ?</li> </ul>    |  |
|   | <p style="text-align: center;"><b>Instruments mobilisés</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♪ À vent, à cordes, de percussion, de combinaison ou électroniques</li> <li>♪ Couleur du son</li> <li>♪ Effets acoustiques ?</li> </ul>                               |  |
|   | <p style="text-align: center;"><b>Rythme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♪ Tempo (très) lent, modéré, (très) rapide</li> <li>♪ Régularité de structure rythmique (ostinatos) ou polyrythmie ?</li> </ul>  |  |
|   | <p style="text-align: center;"><b>Courant musical ? (+ Justifications)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♪ Moyen Âge</li> <li>♪ Renaissance</li> <li>♪ Baroque</li> <li>♪ Classique</li> <li>♪ Romantique</li> <li>♪ Moderne</li> <li>♪ Contemporain</li> </ul> |  |
|   | <b>INTERPRÉTATION</b>  |  |
|   | <p style="text-align: center;">Quelles émotions véhicule ce morceau ?<br/>                 Qu'est-ce que tu ressens lorsque tu l'entends ?<br/>                 À quoi est-ce que ce morceau te fait penser ?</p>  |  |
|   |  |  |
| <b>APPRÉCIATION</b>                     | <p style="text-align: center;"><b>Avis critique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♪ Est-ce qu'en général ce morceau te plaît ? Pourquoi ?</li> <li>♪ Plus précisément, quels sont les différents aspects que tu apprécies ou non ? Pourquoi ?</li> </ul>        |  |

<sup>66</sup> Cette grille d'analyse vaut pour les morceaux de musique instrumentale. Dans le cas d'extraits d'opéra, par exemple, la grille d'analyse de la chanson semble, vu la présence de texte, plus appropriée.



## 8. CONCLUSION

Après avoir confronté les ensembles « musique classique » et « populaire », nous nous sommes attachés, par le présent travail, à démontrer l'importance de la musique pour l'être humain et donc à légitimer son intégration dans la formation culturelle de l'élève. Outre son caractère intemporel et universel, il a été question de ses principales fonctions. Si certains chercheurs ont défendu l'idée que la musique n'a pas d'utilité particulière, d'autres en ont démontré la fonction communicative, d'expérience du plaisir ou fédératrice. La prégnance de la musique dans la société, tout comme l'intérêt des jeunes générations pour sa consommation, attestent de l'importance de cette discipline artistique.

L'art musical a ensuite fait l'objet d'une étude historique évolutive concernant sa liaison avec le monde scolaire. Autrefois considérée exclusivement comme une discipline scientifique, la musique constituait un des fondements de la formation éducative. Aujourd'hui, le caractère artistique de la musique est unanimement reconnu mais cette dernière s'est éloignée des établissements scolaires, particulièrement en Belgique. En effet, malgré l'importante formation artistique que recommandent les prescrits légaux belges, la réalité est tout autre, étant donné qu'elle se trouve officiellement au programme scolaire pendant une seule année d'enseignement. La comparaison entre différentes régions francophones, qui fait suite, a démontré que le système scolaire belge péchait par son manque d'intérêt pour l'éducation culturelle et particulièrement musicale. Si la section précédente ouvrait la porte à l'intégration de la musique en en démontrant le rôle social particulier, la nécessité de dispenser une formation culturelle plus riche et plus complète à nos apprenants a ensuite été soulignée.

Notre travail a donc démontré en quoi le cours de français était particulièrement adapté à l'intégration de la musique. En effet, cette matière se caractérise aussi bien par une dimension ascétique qu'esthétique couplée à un espace particulier dédié à la subjectivité des apprenants. L'étude des différents prescrits a donné corps à notre postulat, étant donné qu'elle démontre un élargissement des corpus ainsi qu'une ouverture notoire au domaine culturel et, entre autres, à la discipline musicale.

Nous avons ensuite pour dessein de souligner les différents atouts d'une éducation musicale. Notre principal argument était basé sur la proximité entre langage et musique. Nous avons alors souligné la liaison de ces deux disciplines à la compétence écouter ainsi que leur capacité à produire toutes deux de multiples séquences sonores. Les facultés biologiques associées à l'une et l'autre discipline leur confèrent un caractère inné et universel, ce qui a renforcé notre démonstration. Outre le lien étroit entre langage et art musical, l'impact du deuxième sur le premier a également été démontré. Il a été question de l'influence que la musique peut avoir non seulement au niveau structurel (particulièrement sur les compétences linguistiques, syntaxiques et orthographiques) mais aussi au niveau des compétences

rythmiques des apprenants. Le travail du potentiel créateur et de la sensibilité artistique auxquels l'éducation musicale peut mener a également fait l'objet d'un développement, comme son impact sur la concentration, la mémoire, le calme, le bien-être et la cohésion du groupe.

L'aboutissement pragmatique de ces recherches repose sur la confection et la mise en pratique de séquences de cours ainsi que sur la création d'outils pédagogiques qui entendent servir de balise pour l'analyse d'objets musicaux. Ces documents constituent des propositions concrètes pour l'intégration de la musique au cours de français.

Suite à ces quelques mois de recherches et d'expérimentations, nous soutenons aujourd'hui l'intérêt d'une éducation musicale au cours de français. Nous n'avons pas pour prétention de considérer l'éducation musicale comme un b.a.-ba pédagogique qui apporterait la solution aux problèmes de niveau ou de discipline, d'autant plus que ce type de pratique peut confronter les élèves, tout comme le professeur, à leurs propres limites physiologiques ou cognitives. Cependant, nous affirmons que l'intégration de la musique est une pratique constructive, qui, en plus de rencontrer l'inclination des élèves, sollicite leurs sens tout en leur donnant la chance de développer leur créativité et leur imaginaire. De plus, l'évolution de la consommation musicale met aujourd'hui à disposition des professeurs une quantité d'objets musicaux accessibles facilement. La sélection de ces derniers, en fonction de leur qualité, de leur richesse formelle et sémantique ou de leur future exploitation, permet de travailler une large palette de savoirs et de savoir-faire du cours de français. Nous défendons également que ce type d'activités peut convertir les élèves en futurs citoyens et acteurs culturels, étant donné que travailler l'écoute active leur permet d'appréhender le monde qui les entoure et de lui donner du sens à travers l'étude des problématiques et des thèmes abordés par les chanteurs. À notre sens, leurs capacités d'écoute et d'analyse pourraient se voir aiguisées, à l'instar de leur sens artistique et critique.

Notre parti pris, motivé par notre formation, a été de rechercher comment cette discipline artistique pouvait être intégrée au cours de français langue première. Le rapport que ce dernier entretient avec d'autres arts ou disciplines culturelles (tels que le cinéma, les séries télévisées, la bd, les jeux vidéo, l'art urbain, les vidéos issues des médias sociaux) pourrait également faire l'objet de démonstrations de ce type, comme le lien entre la musique et d'autres matières scolaires. De telles recherches ne relèvent pas de nos compétences, mais nous sommes malgré tout convaincue de l'enrichissement que peut représenter l'intégration des contenus culturels dans la formation pédagogique des apprenants d'aujourd'hui et de demain. Nous encourageons donc les (futurs) enseignants à se servir de la musique, et plus généralement de la culture, pour promouvoir le développement de la personne de chacun des élèves, tout comme leur rôle particulier d'acteurs culturels.

## 9. BIBLIOGRAPHIE

### I. Ouvrages de référence

- Ansermet, E. (1961). *Les fondements de la musique dans la conscience humaine*. Genève : La Baconnière.
- Bigand, E. (2013). *Le cerveau mélomane*. Paris : Belin littérature et revues.
- Blacking, J. (1987). *A common sense view of all music*. New York : Cambridge University Press.
- Cornu, B. (2000). *Le nouveau métier d'enseignant*. Paris : La documentation française.
- De Cornulier, B. (1998). *Art poétique. Notions et problèmes de métrique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Dessons, G. et Meschonnic, H. (1998). *Traité du rythme. Des vers et des proses*. Paris : Dunod.
- Donnat, O. (1994). *Les Français face à la culture : De l'exclusion à l'éclectisme*. Paris : La découverte.
- Essiambre, L., Côté, P. et Chevalier, N. (2007). *L'hyperactivité au diapason de la musique et du français*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dürenmatt, J. (2005). *Stylistique de la poésie*. Paris : Belin.
- Gal, R. (1976). *Histoire de l'éducation*. Paris : PUF-Presses universitaires de France.
- Glevarac, H. (2009). *La culture de la chambre : Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*. Paris : La documentation française.
- Hatfield, E., Hatfield, C., Cacioppo, J. T. et Rapson, R. L. (1994). *Emotional Contagion*. New-York : Cambridge University Press.
- Israël, L. (1994). *Cerveau droit cerveau gauche - Cultures et civilisation*. Paris : Plon.
- Kolinsky, R., Morais, J. et Peretz, I. (2010). *Musique, Langage, Emotion : Approche neuro-cognitive*. Rennes : PUR-Presses universitaires de Rennes.
- Laborde, D. (1998). *Les musiques à l'école*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Lévi-Strauss, C. (1964). *Mythologiques. Le cru et le cuit*. Paris : Plon.
- Levitin, D. (2006). *This is your brain in music. Science of a human obsession*. New-York : Dutton.
- Meschonnic, H. (1982). *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*. Lagrasse : Verdier.
- Miell, D., Macdonald, R. et Hargreaves, D. J. (2005). *Musical communication*. Oxford : Oxford University Press.
- Nettl, B. (1973). *Folk and traditional music of the Western continents*. New Jersey : Prentice Hall.
- Parmentier-Bernage, B. (2000). *Les musiques actuelles à l'école : du negro-spiritual au rap*. Paris : Bagnart.
- Platel, H., Lechevalier, B. et Eustache, F. (2006). *Le cerveau musicien : neuropsychologie et psychologie cognitive de la perception musicale*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Platon. (2002). *La République III* (G. Leroux, Trad.). Paris : GF Flammarion. (Original publié en 315 av. J.-C.)

- Rameau, J-P. (1722). *Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels*. Paris : Ballard.
- Rivière-Raverlat, J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école*, Paris : PUF-Presses universitaires de France.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2014). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck (3<sup>e</sup> édition).
- Roubaud, J. (1988). *La vieillesse d'Alexandre. Essai sur quelques états récents du vers français*. Paris : Ramsay.
- Samier, H. (2018). *Intuition, créativité, innovation*. Londres : ISTE éditions.
- Siron, J. (2002). *Dictionnaire des mots de la musique*. Paris : Outre-Mesure.
- Winner, E., Goldstein, T. et Vincent-Lancrin, S. (2013). *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique*. Paris : Editions OCDE.
- Wodon, B. (2014). *Histoire de la musique*. Paris : Larousse.

## II. Articles de référence et chapitres d'ouvrages

- Barrucand, M. (2009). De la mélodie en poésie / De l'harmonie en poésie. *Musique & littérature. Jeux de miroirs*. Textes réunis par A.-M. Harmat. Toulouse : Editions universitaires du Sud. 27-50.
- Benveniste, E. (1951). La notion de « rythme » dans son expression linguistique. Dans *Problèmes de linguistique générale* (pp. 327-335). Paris : Gallimard.
- Bertrand, J-P. et Durand, P. (2004). Poésie Modernité Musique au XIX<sup>e</sup> siècle. Dans J-P. Bertrand, M. Delville et C. Pagnoul (dir.), *Le rossignol instrumental. Poésie, musique, modernité* (pp. 7-24). Leuven : Peeters.
- Bigand, E. et Poulin-Charronnat, B. (2006). Are we « experienced listeners » ? A review of the musical capacities that do not depend on formal musical training. *Cognition*, 100(1), 100-130. Doi: 10.1016/j.cognition.2005.11.007
- Bolduc, J. (2007). L'écoute mozartienne contribue-t-elle au développement cognitif : « l'Effet Mozart », un mythe ou une réalité ? *Recherche en éducation musicale*, 63-76.
- Bolduc, J., Montésinos-Gelet, I. et Boisvert, S. (2014). Perceptions musicales et conscience phonologique : recherche auprès d'enfants francophones d'âge préscolaire. *Psychologie française*, 59(3), 247-255. Doi: 10.1016/j.psfr.2013.11.004
- Bonnery, S. (2013). L'enseignement de la musique, entre institution scolaire et conservatoires, *Revue française de pédagogie*, 185(4), 5-19.
- Boultif, A. (2012). L'intégration de littératies populaires de type slam et rap dans un cours de français – Apports et perspectives. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale* (pp. 157-167). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourassa, L. (2010). Articulation et rythme : matière, pensée et création dans le discours. *Intermédialités*, 16, 185-206. Doi: 10.7202/1001962ar
- Bouteiller, B. et Lefèbvre, J. (2008). Laisser le slam percuter la classe. *Français 2000 – Des chansons à lire, à écouter, à voir et à écrire*, 214, 25-33.

- Brogniez, L. (dir.) (2005). Musique et Littérature, « Introduction » : Dossier dirigé par Laurence Brogniez et Pierre Piret. *Textyles*, 26-27, 7-12.
- Chabrolle-Cerretini, A-M. (2007). Une approche théorique de la diversité des langues. Dans *La vision du monde de Wilhelm von Humboldt : Histoire d'un concept linguistique* (pp. 83-96). Lyon : ENS Éditions.
- Celma Tafalla, M. (2007). Intermusicalité. *Sens public*, 2/1. Repéré à [http://www.sens-public.org/article.php3?id\\_article=377](http://www.sens-public.org/article.php3?id_article=377)
- Combes, M. (2012). La musique contemporaine et l'école. *Transposition*, 2, 1-18. Doi: 10.4000/transposition.462
- Cordingley, A. (2014). L'oralité selon Henri Meschonnic. *Palimpsestes*, 27, 47-60. Doi: 10.4000/palimpsestes.2029
- Darrow, A-A., Swedberg, O., Register, D. et Standley J. M. (2007). The use of music to enhance reading skills of second grade students and students with reading disabilities. *Journal of music therapy*, 44(1), 23-37. Doi: 10.1093/jmt/44.1.23
- D'Errico, F., Henshilwood, C., Lawson, G., Vanhaeren, M., Soressi, M., Bresson, F., ... Julien, M. (2003). The search for the origin of symbolism, music and language: a multidisciplinary endeavour. *Journal of World Prehistory*, 17(1), 1-70.
- Dilberman, H. (2006). Wilhelm Von Humboldt et l'invention de la forme de la langue. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 131(2), 163-191.
- Donnat, O. et Lévy, F. (2007). Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques. *Ministère de la Culture - DEPS*, 3(3), 1-31.
- Dufays, J.-L. (2004). Lire, écouter, voir la chanson. Dans l'ouvrage collectif *Récit & Poésie - Manuel 3e/4e secondaire* (« Parcours et Références »). Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Dufays, J.-L. (2010). Le corpus littéraire : Analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international. Dans B. Louichon et A. Rouxel (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (pp. 15-24). Rennes : PUR – Presses Universitaires de Rennes.
- Dufays, J.-L. (2013). De la chanson comme cheval de Troie didactique. Un dispositif pour l'accès multimodal à la lecture-écriture littéraire. *La lettre de l'AIRDF*, 53, 19-22.
- Eloy, F. (2013). La sensibilité musicale saisie par la forme scolaire. L'éducation musicale au collège, de formalisme en formalisme. *Revue française de pédagogie*, 185, 21-34. Doi : 10.4000/rfp.4327
- Estay Stange, V. (2011). La musicalité dans les arts : une configuration transversale du sensible. *Littérature*, 163, 32-50. Doi : 10.3917/litt.163.0032
- Falardeau, E. et Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 191(4), 71-84. Doi:10.3917/lfa.191.0071
- Goldstein, A. (1980). Thrills in response to music and other stimuli. *Physiological Psychology*, 8(1), 126-129. Doi: 10.3758/BF03326460
- Gosselin, S. et Ottavi, J. (2003). L'électronique dans la musique, retour sur une histoire. *Volume ! La revue des musiques populaires*, 1(2), 71-83. Doi: 10.4000/volume.2443
- Groccia, M. (2015). La chanson. Essai de sémiotique théorique appliquée. *Signata*, 6, 121-141. Doi: 10.4000/signata.1069

- Hansen, D. et Bernstorff, E. (2002). Linking Music Learning to Reading Instruction. *Music Educators Journal*, 88(5), 17-21. Doi: 10.2307/3399821
- Legros, G. (2015). Quelle place pour la didactique de la littérature ? Dans J-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français – fondements d’une discipline* (pp. 35-46). Louvain la Neuve : De Boeck supérieur, 3<sup>e</sup> édition.
- Léon, J-C. (2017). Une éducation artistique et culturelle : un combat, encore et toujours. *Arts et culture : quels parcours ?*, n°535, avant-propos.
- Lesiuk, T. (2005). The effect of music listening on work performance. *Psychology of music*, 33(2), 173-191.
- Levman, B. G. (1992). The genesis of Music and Language. *Ethnomusicology*, 36(2), 147-170. Doi: 10.2307/851912
- Louis, C. (2008). Écrire des chansons en classe de français au 3<sup>e</sup> degré. *Français 2000 – Des chansons à lire, à écouter, à voir et à écrire*, 214, 34-37.
- Mallarmé, S. (1897). Crise de vers. Dans *Divagations* (pp. 235-251). Paris : Fasquelle.
- Marc Martinez, I. (2010). L’intertextualité sonore et discursive dans le rap français. *Trans*, 14. Repéré à <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/8/l-rsquo-intertextualite-sonore-et-discursive-dans-le-rap-francais>
- Meschonnic, H. (1974). Fragments d’une critique du rythme. *Langue française*, 23, 5-23. Doi: 10.3406/lfr.1974.5679
- Music Teachers National Conference [MTNC]. (2001). Music is most popular reason why kids stay away from drugs. *Teaching music*, 9(1), 1-12.
- Nizet, B. (2008). La nouvelle chanson française : guide d’appropriation pour l’enseignant. *Français 2000 – Des chansons à lire, à écouter, à voir et à écrire*, 214, 14-24.
- Passeron, J-C. (1990). L’œil et ses maîtres : fable sur les savoirs et les plaisirs de la peinture. *Les jolis paysans peints*. Marseille : IMEREC, 99-123 (post-face).
- Peretz, I. et Fidji, P. (2006). Une perspective biologique sur la nature de la musique. *Revue de Neuropsychologie*, 16(4), 335-386.
- Platel, H. et Groussard, M. (2010). La mémoire sémantique musicale : apport des données de la neuropsychologie clinique et de la neuro-imagerie fonctionnelle. *Revue de neuropsychologie*, 2(1), 61-69.
- Pollicino, S. (2011). La notion de rythme entre poésie et musique. *Synergies*, 4, 35-41.
- Privat, J-M. (2015). Socio-logiques des didactiques de la lecture. Dans J-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français – fondements d’une discipline* (pp. 119-134). Louvain la Neuve : De Boeck supérieur, 3<sup>e</sup> édition.
- Renard, B. (2008). La chanson comme biais privilégié de la découverte de la culture belge. *Français 2000 – Des chansons à lire, à écouter, à voir et à écrire*, 214, 38-45.
- Schubert, E. (2010). Les fonctions fondamentales de la musique. *Musique et évolution*. Bruxelles : Mardaga, 35-47.
- Stévance, S. (2010). Reprise et intertextualité musicale. *Volume!*, 7(2), 59-81.

- Tatit, L. et Carlos Lopes, I. (2015). Ce que « chanter » veut dire dans l'énonciation musicale. *Signata*, 6, 107-141. Doi: 10.4000/signata.1067
- Vadé, Y. (1996). L'émergence du sujet lyrique à l'époque romantique. Dans D. Rabaté (dir.), *Figures du sujet lyrique* (pp. 11-37). Paris : PUF – Presses Universitaires de France.
- Winner, E., Goldstein, T. et Vincent-Lancrin, S. (2013). Impact de l'éducation musicale sur les facultés cognitives. *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique*. Paris : Editions OCDE, 95-149. Doi: 10.1787/9789264183841-6-fr
- Zumthor, P. (1982). Le rythme dans la poésie orale. *Langue française*, 56, 114-137. Doi: 10.3406/lfr.1982.5152
- Zumthor, P. (2008). Oralité. *Intermédialités : histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques*, 12, 169-202. Doi: <http://id.erudit.org/iderudit/039239ar>

### III. Matériel didactique (manuels, prescrits légaux)

#### *Publications belges*

- Communauté Française Wallonie-Bruxelles (s.d.) *Les socles de compétences – éducation artistique*. Repéré à <http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295>
- Communauté Française Wallonie-Bruxelles (s.d.) *Les textes fondamentaux*. Repéré à <http://www.enseignement.be/index.php?page=25230&navi=12>
- Communauté Française Wallonie-Bruxelles (s.d.) *L'enseignement secondaire artistique à horaire réduit en Communauté française*. Repéré à [https://www.acabouillon.be/wa\\_files/brochure%20esahr.pdf](https://www.acabouillon.be/wa_files/brochure%20esahr.pdf)
- Communauté Française Wallonie-Bruxelles (1999). *Référentiel – Compétences terminales et savoirs communs en français – Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Moniteur belge du 25-8-1999, p. 31486-31494.
- Communauté Française Wallonie-Bruxelles (2006). *Le décret culture-école*. Repéré à [http://www.culture-enseignement.cfwb.be/index.php?id=cult\\_ens\\_page1&no\\_cache=1](http://www.culture-enseignement.cfwb.be/index.php?id=cult_ens_page1&no_cache=1)
- Communauté Française Wallonie-Bruxelles (2014). *Référentiel – Compétences terminales en français – Humanités professionnelles et techniques*. Bruxelles : Moniteur belge du 17-4-2017, pp. 32928-32993.
- Communauté Française Wallonie-Bruxelles (2018) Le service de la musique classique et contemporaine. Repéré à <http://www.creationartistique.cfwb.be/index.php?id=7696>
- Communauté Française Wallonie-Bruxelles (2018). *Référentiel – Compétences terminales et savoirs communs en français – Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Moniteur belge du 19-4-2018, pp. 34561-34563.
- Communauté Française Wallonie-Bruxelles (2019) *Circulaire 6941 du 15 janvier 2019 fixant les règles de l'appel à projets concernant les collaborations entre culture et enseignement*. Repéré à [http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do\\_id=7185](http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=7185)
- De Croix, S. et Ledur, D. (2016). *Nouvelles lectures en JEux : Comprendre les difficultés de lecture et accompagner les lecteurs adolescents*. Bruxelles : SEGEC.

### ***Autres publications francophones (France, Suisse romande et Canada francophone)***

- Éducation et Enseignement Supérieur – Québec (2009). *Français, langue d'enseignement - Programme de formation de l'école québécoise (2<sup>e</sup> cycle)*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-des-langues/francais-langue-denseignement/>
- Éducation et Enseignement Supérieur – Québec. (2010). *Musique (domaine des arts) - Programme de formation de l'école québécoise*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-des-arts/musique/>
- Jura-Ch – République et Canton Du Jura. (s.d.) *CEJEF – Division santé-social-arts*. Repéré à <https://www.jura.ch/DFCS/CEJEF/Division-sante-social-arts.html>
- Lycée Cantonal (s.d.) *Option supplémentaire : musique*. Repéré à <http://www.lycee.ch/musiqueoc.php>
- Ministère de l'éducation nationale (2002). *Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4)*. Repéré à [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=132987](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=132987)
- Ministère de l'éducation nationale (2010). *Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire*. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>
- Ministère de l'éducation nationale (2018). Le « plan chorale » : une priorité donnée à la musique. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid127085/le-plan-chorale-une-priorite-donnee-a-la-musique.html>

### ***Publications de l'OCDE***

- OCDE. (2012). *Regards sur l'éducation 2012 - Les indicateurs de l'OCDE*. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/education/rse2012.htm>
- OCDE. (2014). *Regards sur l'éducation 2014 - Les indicateurs de l'OCDE*. Repéré à [https://read.oecd-ilibrary.org/education/regards-sur-l-education-2014\\_eag-2014-fr#page3](https://read.oecd-ilibrary.org/education/regards-sur-l-education-2014_eag-2014-fr#page3)
- OCDE. (2018). *Regards sur l'éducation 2018 - Les indicateurs de l'OCDE*. Repéré à [https://read.oecd-ilibrary.org/education/regard-sur-l-education-2018\\_eag-2018-fr](https://read.oecd-ilibrary.org/education/regard-sur-l-education-2018_eag-2018-fr)

### ***Manuels scolaires (par collections)***

- De Croix, S. et Ledur, D. (2012). *Clic & Français (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>)*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- De Croix, S., Ledur, D., Andernack, S., Cornil, A. et Lefebvre A. (2012) *Clic & Français (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>)*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Canvat, K. (dir.) (2004). *Parcours & références (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>) – Guide méthodologique*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Canvat, K. et Denyer, M. (2004). *Parcours & références (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>) – Guide pédagogique*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Dufays, J-L., et Rosier, J-M. (2003). *Parcours & références (3<sup>e</sup> - 6<sup>e</sup>) – référentiel de littérature*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

- Ernotte, P. et Canvat, K. (2003). *Parcours & références (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>) – Récit et poésie*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Ernotte, P., Cuylen, P., Taymans, M-L. et Ledur D. (2003). *Parcours & références (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>) – Théâtre et texte d'idées*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Ernotte, P. (dir.) (2004). *Parcours & références (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>) – Récit et poésie*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Ernotte, P. et Decraene, D. (2004). *Parcours & références (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>) – Théâtre et texte d'idées*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Thirion, F., Rosier, L. et Denyer, M. (2003). *Parcours & références (3<sup>e</sup> - 6<sup>e</sup>) – référentiel de langue*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Besson, J-J., De Boeck, B., Gallet, S., Grivet, S., Raymond, M-T et Rousseau, V. (2012). *Texto (4<sup>e</sup>) – Livre de l'élève*. Namur : Érasme.
- Besson, J-J., De Boeck, B., Gallet, S., Grivet, S., Raymond, M-T et Rousseau, V. (2012). *Texto (4<sup>e</sup>) – Livre du professeur*. Namur : Érasme.
- Cesar, A., Kinet, S., Somville, A. et Rousseau, P. (2011). *Point-virgule (4<sup>e</sup>) – référentiel*. Braine-l'Alleud : Plantyn.
- Cesar, A., Kinet, S., Somville, A. et Rousseau, P. (2014). *Point-virgule (4<sup>e</sup>) – cahier d'activités*. Braine-l'Alleud : Plantyn.
- Hermans, S., Joly, J., Meyer, V. et Wegnez, E. (2013). *Point-virgule (3<sup>e</sup> degré) - référentiel A*. Braine-l'Alleud : Plantyn.
- Hermans, S., Joly, J., Meyer, V et Wegnez, E. (2014). *Point-virgule (3<sup>e</sup> degré) - référentiel B*. Braine-l'Alleud : Plantyn.
- Briamont, M., Duvivier, M., Leturcq, A., Loncke, F. et Liemans, M. (dir.) (2012). *Français pour se qualifier 4 – Documents et synthèse (2<sup>e</sup> édition)*. Louvain-La-Neuve : Van in.
- Briamont, M., Duvivier, M., Leturcq, A., Loncke, F. et Liemans, M. (dir.) (2012). *Français pour se qualifier 4 – Activités de communication (2<sup>e</sup> édition)*. Louvain-La-Neuve : Van in.
- Delemazure, C., Joiret-Darville, F., Limmelette, C., Marion, C., Verroken, M. et Liemans, M. (dir.) (2013). *Français pour se qualifier 5 – Documents et synthèse (2<sup>e</sup> édition)*. Louvain-La-Neuve : Van in.
- Delemazure, C., Joiret-Darville, F., Limmelette, C., Marion, C., Verroken, M. et Liemans, M. (dir.) (2013). *Français pour se qualifier 5 – Activités de communication (2<sup>e</sup> édition)*. Louvain-La-Neuve : Van in.
- Delemazure, C., Joiret-Darville, F., Limmelette, C., Marion, C., Verroken, M. et Liemans, M. (dir.) (2013). *Français pour se qualifier 6 – Documents et synthèse (2<sup>e</sup> édition)*. Louvain-La-Neuve : Van in.
- Delemazure, C., Joiret-Darville, F., Limmelette, C., Marion, C., Verroken, M. et Liemans, M. (dir.) (2013). *Français pour se qualifier 6 – Activités de communication (2<sup>e</sup> édition)*. Louvain-La-Neuve : Van in.

- Bossuroy, D., Carroza-Zabus, A., Denis, J-M. et Joiret-Darville, F. (dir.) (2012). *Français voie active 4 – Activités d'apprentissage*. Louvain-La-Neuve : Van in.
- Bossuroy, D., Carroza-Zabus, A., Denis, J-M. et Joiret-Darville, F. (dir.) (2012). *Français voie active 4 – Documents et synthèses*. Louvain-La-Neuve : Van in.
- Delemazure, C., Francise, A., Leturcq, A., Loncke, F., Moulart, L., Verroken, M. et Marion, C. (dir.) (2017). *Objectif français pour se qualifier 4 – Activités de communication*. Louvain-La-Neuve : Van in.
- Delemazure, C., Francise, A., Leturcq, A., Loncke, F., Moulart, L., Verroken, M. et Marion, C. (dir.) (2017). *Objectif français pour se qualifier 4 – Documents et fiches outils*. Louvain-La-Neuve : Van in.
- Delemazure, C., Francise, A., Leturcq, A., Loncke, F., Moulart, L., Verroken, M. et Marion, C. (dir.) (2016). *Objectif français pour se qualifier 5 – Activités de communication*. Louvain-La-Neuve : Van in.
- Delemazure, C., Francise, A., Leturcq, A., Loncke, F., Moulart, L., Verroken, M. et Marion, C. (dir.) (2016). *Objectif français pour se qualifier 5 – Documents et fiches outils*. Louvain-La-Neuve : Van in.
- Delemazure, C., Francise, A., Leturcq, A., Loncke, F., Moulart, L., Verroken, M. et Marion, C. (dir.) (2017). *Objectif français pour se qualifier 6 – Activités de communication*. Louvain-La-Neuve : Van in.
- Delemazure, C., Francise, A., Leturcq, A., Loncke, F., Moulart, L., Verroken, M. et Marion, C. (dir.) (2017). *Objectif français pour se qualifier 6 – Documents et fiches outils*. Louvain-La-Neuve : Van in.
- Baar, M., Carroza-Zabus, A., Dejaer, A., Dewandre, E., Dumortier, J-L., ... Robinet, C. (2004). *Un passé pour aujourd'hui* (Comprendre le réalisme, le naturalisme et le roman de formation). Louvain-La-Neuve : Van in.
- Baar, M., Carroza-Zabus, A., Dejaer, A., Dewandre, E., Dumortier, J-L., ... Robinet, C. (2004). *Un passé pour aujourd'hui* (La tragédie classique et le drame romantique). Louvain-La-Neuve : Van in.
- Baar, M., Carroza-Zabus, A., Dejaer, A., Dewandre, E., Dumortier, J-L., ... Robinet, C. (2004). *Un passé pour aujourd'hui* (La poésie, du baroque au surréalisme). Louvain-La-Neuve : Van in.
- Baar, M., Carroza-Zabus, A., Dejaer, A., Dewandre, E., Dumortier, J-L., ... Robinet, C. (2004). *Un passé pour aujourd'hui* (La liberté dans les Lettres, de la Renaissance à nos jours). Louvain-La-Neuve : Van in.
- Baar, M., Carroza-Zabus, A., Dejaer, A., Dewandre, E., Dumortier, J-L., ... Robinet, C. (2004). *Un passé pour aujourd'hui* (La liberté dans les Lettres, des philosophes aux penseurs actuels). Louvain-La-Neuve : Van in.
- Baar, M., Carroza-Zabus, A., Dejaer, A., Dewandre, E., Dumortier, J-L., ... Robinet, C. (2004). *Un passé pour aujourd'hui* (La Modernité dans le roman, le poème en prose et le théâtre). Louvain-La-Neuve : Van in.

Allard, T., Fraselle, J-J., Mans, C., Marcille, F., Masse, C., ... Kattus, J. (dir.) *Repérages 4*. Louvain-La-Neuve : Van in.

#### IV. Ressources internet

- Bellamy, O. (2014). Qu'est-ce que la musique ? Repéré à [https://www.huffingtonpost.fr/olivier-bellamy/questce-que-la-musique-\\_b\\_5422325.html](https://www.huffingtonpost.fr/olivier-bellamy/questce-que-la-musique-_b_5422325.html)
- Blanquer, J-M. (2017). Une chorale dans chaque école et dans chaque collège à l'horizon 2019. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid124230/une-chorale-dans-chaque-ecole-et-dans-chaque-college-a-l-horizon-2019.html>
- Chaiban, S. (2011). La musique et les jeunes. Repéré à <https://samichaiban.wordpress.com/2011/11/28/la-musique-et-les-jeunes/>
- Cibois, P. (2010). L'évolution de 1920 à 2009 de la série littéraire du baccalauréat. Repéré à <https://enseignement-latin.hypotheses.org/1027>
- Dugailliez, I. et Union des Villes et Communes de Wallonie Asbl [UVCWA]. (2010). Vade-mecum du droit d'auteur et des droits voisins. Repéré à [http://www.uvcw.be/no\\_index/publications-online/75.pdf](http://www.uvcw.be/no_index/publications-online/75.pdf)
- Fitzer, K. R et Hale, J. B. (2018). Apprendre au cerveau à lire : stratégies pour améliorer le décodage, la fluidité et la compréhension de lecture. Repéré à <https://www.taalecole.ca/apprendre-au-cerveau/>
- Gadré, C. et Meugniot, A-R. (2012). DIX SUR DYS - Les voies de lecture. 2012. Repéré à <https://sites.google.com/site/dixsurdys/pour-aller-plus-loin/la-lecture-fonctionnement-et-apprentissage/les-voies-de-lecture>
- Grégoire, A. (2008). Les nouveaux médias en Belgique francophone [Etat des lieux, enjeux et perspectives journalistiques]. Repéré à <http://www.ajp.be/telechargements/etudeMMAG2008lowr.pdf>
- Honoré, S. (2018). En direct du salon de l'Education organisé au Heysel à Bruxelles ! *Vivacité - La vie du bon côté*. Repéré à [https://www.rtb.be/vivacite/emissions/detail\\_la-vie-du-bon-cote/accueil/article\\_en-direct-du-salon-de-l-education-organise-au-heysel-a-bruxelles?id=10030422&programId=2161](https://www.rtb.be/vivacite/emissions/detail_la-vie-du-bon-cote/accueil/article_en-direct-du-salon-de-l-education-organise-au-heysel-a-bruxelles?id=10030422&programId=2161)
- Louart, C. (2016). La musique pour soigner la mémoire. Repéré à <https://lejournal.cnrs.fr/articles/la-musique-pour-soigner-la-memoire>
- Mertens, J. (2017). Téléchargement & streaming illégal : quels sont les risques en Belgique ? Repéré à <https://geeko.lesoir.be/2017/04/09/telechargement-streaming-illegal-quels-sont-les-risques-en-belgique/>
- Michon, P. (2012). Rythme et histoire : une introduction. Repéré à <http://rhuthmos.eu/spip.php?article783>
- Minichiello, F. (2016). L'enseignement de la musique : initiatives et perspectives. Repéré à <http://www.ciep.fr/revue-internationale-deduction-sevres/enseignement-de-la-musique-initiatives-perspectives>

- Pigani, E. (2015). Pourquoi la musique nous fait du bien. Repéré à <http://www.psychologies.com/Culture/Savoirs/Musique/Articles-et-dossiers/Musique-la-frequence-bien-etre>
- Platel, H. (2014). Travailler en musique : pourquoi ça peut être efficace mais pas n’importe comment. Repéré à <https://www.atlantico.fr/decryptage/1010373/travailler-en-musique--pourquoi-ca-peut-etre-efficace-mais-pas-n-importe-comment-herve-platel>
- Saidaini, M. (2016). L’impact des évolutions technologiques sur l’industrie musicale. Repéré à <https://lesmondesnumeriques.wordpress.com/2016/01/30/limpact-des-evolutions-technologiques-sur-lindustrie-musicale/>
- Santi, P. (2014). Coma, Alzheimer, Parkinson... la musique fait du bien au cerveau. Repéré à [https://www.lemonde.fr/sciences/article/2014/02/24/musique-de-nouvelles-cles-sur-le-cerveau\\_4372463\\_1650684.html](https://www.lemonde.fr/sciences/article/2014/02/24/musique-de-nouvelles-cles-sur-le-cerveau_4372463_1650684.html)

## V. Thèses, mémoires et communications diverses

- Adriaenssens, A. et Haine, A. (2016). La mixité et les jeunes dans le contexte scolaire, le sport et les loisirs : État des lieux chiffré. Colloque organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Kosmicki, G. (2006). *Musiques savantes, musiques populaires : une transmission ?* Conférence donnée pour la Cité de la Musique dans le cadre des « Leçons magistrales », Paris. Repéré à <http://pad.philharmoniedeparis.fr/doc/CIMU/0894846/lecons-magistrales-musique-savante-musique-populaire-une-transmission>
- Leloup, S. (2003). L’ennui des lycéens. Du manque de motivation au décalage des attentes (Thèse de Doctorat). Université de Reims, Reims. Repéré à [http://pedagopsy.eu/ennui\\_des\\_lyceens.html](http://pedagopsy.eu/ennui_des_lyceens.html)
- Leprêtre, L. (2009). La ponctuation, rythmique de l’écriture, et éclairceuse de nos vies selon l’ouvrage *Et si on dansait* de l’auteur Erik Oresnna. Compte-rendu de lecture réalisé en Licence 1. Université Aix-Marseille.
- Lösener, H. (2018). Pourquoi tout comprendre, c’est tout prononcer. Communication présentée à l’université de Liège.
- Lowe, A-S. (1995). *The effect of the incorporation of music learning into the second language classroom on the mutual reinforcement of music and language* (Thèse de doctorat). Université d’Illinois, Urbana. Repéré à <http://hdl.handle.net/2142/19957>
- Marcotte, P. (2011). *Achille Millien (1838-1927) – Une entreprise folkloriste en Nivernais* (Mémoire de fin d’études). École nationale des Chartes, Paris.
- Massot-Leprince, M. (2014). Enseigner une discipline sans la maîtriser ; Exemple de la danse à l’école primaire (Thèse de Doctorat). Université de Nantes, Nantes. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01280749>
- Petit, C. (2016). Aux origines de la musique : de la biomusicologie évolutive. Communication présentée au Collège de France, Paris. Repéré à <https://www.college-de-france.fr/site/christine-petit/course-2016-02-04-10h00.htm>
- Radio France (2016). Cycle Musique et cerveau. Communications présentées à la Maison de la radio. Paris.
- Thibault, C. (2016). *Les pratiques d’écoute musicale des adolescents en régime numérique*. Toulouse : Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.

Warszawski, J-M. (2005). À propos de la « fonction » de la musique. Communication présentée au centre de Formation Avancée et Itinérante des Arts de la Rue (FAI-AR), Marseille. Repéré à [https://www.musicologie.org/publire/jmw\\_fonction\\_musique.html](https://www.musicologie.org/publire/jmw_fonction_musique.html)

## **VI. Enquêtes et sondages**

Communauté Française Wallonie-Bruxelles (2018). Les indicateurs de l'enseignement. 13<sup>ème</sup> édition.

France Bleu, Prodiges et Télé 7 jours (2014). Enquête sur la musique réalisée sur un échantillon de 1352 personnes. Repéré à <https://fr.scribd.com/document/249263514/Resultats-Sondage-t7j-France-Bleu-Prodiges>

Goldarf, S. (2014). Pétition - Enseigner la pratique musicale à l'école fondamentale : urgence ! Repéré à [https://lapetition.be/petition.php/Enseigner-la-pratique-musicale-a-l-ecole-fondamentale-urgence/15190?hl=fr\\_FR](https://lapetition.be/petition.php/Enseigner-la-pratique-musicale-a-l-ecole-fondamentale-urgence/15190?hl=fr_FR)

La Société des Auteurs Belges [SABAM], avec la collaboration de Ipem-Ugent et Profacts. (2016). *La valeur de la musique aujourd'hui*. Bruxelles, 1-46.

Les français et la musique. Sondage réalisé par Opinionway. Repéré à <https://docplayer.fr/8355115-Sondage-les-francais-et-la-musique.html>

Michel, J-C. (2019). Toute la musique en statistiques. Sondage sur la musique, l'écoute et la pratique de la musique en France. Repéré à <http://www.jean-christian-michel.com/musique-sondage.html#sondage>

Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse [OEJAJ]. (2018) *La vie sociale des 11 - 14 ans en Communauté française*. Repéré à [http://www.oejaj.cfwb.be/wp-login.php#left\\_menu\\_anchor](http://www.oejaj.cfwb.be/wp-login.php#left_menu_anchor)

Panorama 2017 de consommation de la musique. (2017). *Fédération internationale de l'industrie phonographique*. Londres.

## TABLES DES MATIÈRES

|   |               |
|---|---------------|
| <b>1. Introduction.....</b>   | <b>- 1 -</b>  |
| 1.1. Choix du sujet.....  | - 1 -         |
| 1.2. Architecture du travail.....   | - 1 -         |
| 1.3. Qu'est-ce que la musique ?.....  | - 2 -         |
| 1.3.1. <i>Entre prégnance et abstraction</i> .....  | - 3 -         |
| 1.3.2. <i>Distinctions entre « musique » et « chanson »</i> .....   | - 3 -         |
| <b>2. Contexte.....</b>   | <b>- 7 -</b>  |
| 2.1. Évolution des fonctions anthropologiques de la musique.....  | - 7 -         |
| 2.2. Principales fonctions de l'art musical aujourd'hui.....  | - 10 -        |
| 2.3. Écoute et pratique musicales aux XX <sup>e</sup> et XXI <sup>e</sup> siècles.....                            | - 12 -        |
| 2.3.1. <i>Quelques chiffres</i> .....   | - 12 -        |
| 2.3.2. <i>Musique et adolescence</i> .....  | - 14 -        |
| 2.3.3. <i>Un paradoxe</i> .....   | - 15 -        |
| <b>3. Art musical et enseignement.....</b>  | <b>- 17 -</b> |
| 3.1. La musique instrumentale.....  | - 17 -        |
| 3.1.1. <i>Évolution de la place de la musique dans l'éducation</i> .....  | - 17 -        |
| 3.1.2. <i>La musique classique dans le système scolaire francophone actuel</i> .....                              | - 19 -        |
| 3.2. La chanson.....  | - 20 -        |
| 3.2.1. <i>Usage de la chanson dans l'histoire du système éducatif</i> .....                                       | - 20 -        |
| 3.2.2. <i>La chanson dans le système scolaire francophone du début du XX<sup>e</sup> siècle à nos jours</i> ..... | - 25 -        |
| 3.3. Conclusion intermédiaire.....  | - 33 -        |
| <b>4. Place de la musique au sein du cours de français.....</b>   | <b>- 35 -</b> |
| 4.1. Prescrits légaux et ouverture au domaine culturel.....   | - 35 -        |
| 4.1.1. <i>Entre rationalité et subjectivité</i> .....   | - 35 -        |
| 4.1.2. <i>Évolutions des objectifs du cours et du corpus mobilisé</i> .....                                       | - 36 -        |
| 4.1.3. <i>Références au domaine musical</i> .....   | - 39 -        |
| 4.2. Comparaison par rapport aux autres pays.....   | - 40 -        |
| 4.3. Conclusion intermédiaire.....  | - 41 -        |
| <b>5. Avantages et désavantages de l'emploi de la musique et de la chanson en classe.....</b>                     | <b>- 43 -</b> |
| 5.1. Avantages cognitifs.....   | - 44 -        |
| 5.1.1. <i>Musique : produit biologique ou culturel ?</i> .....  | - 44 -        |
| 5.1.2. <i>Musique, langage et cerveau</i> .....   | - 45 -        |
| 5.1.3. <i>Points communs entre musique et langage</i> .....   | - 46 -        |
| 5.1.4. <i>Apprendre par l'émotion</i> .....   | - 59 -        |
| 5.2. Avantages physiques.....   | - 61 -        |
| 5.2.1. <i>Concentration</i> .....   | - 61 -        |
| 5.2.2. <i>Mémoire</i> .....   | - 63 -        |
| 5.2.3. <i>Calme</i> .....   | - 64 -        |
| 5.2.4. <i>Bien-être</i> .....   | - 64 -        |
| 5.2.5. <i>Cohésion du groupe</i> .....  | - 66 -        |
| 5.3. Désavantage.....   | - 66 -        |
| 5.4. Conclusion intermédiaire.....  | - 68 -        |
| <b>6. Comment intégrer la musique et la chanson au cours de français ?.....</b>                                   | <b>- 71 -</b> |

|           |   |                |
|-----------|---|----------------|
| 6.1.      | Activités autour de la musique au sein du cours de français aujourd’hui.....              | - 71 -         |
| 6.1.1.    | <i>Manuels scolaires</i> .....  | - 71 -         |
| 6.1.2.    | <i>Projets subventionnés en Fédération Wallonie-Bruxelles</i> .....                       | - 75 -         |
| 6.2.      | Propositions de tâches propres au cours de français.....                                  | - 77 -         |
| 6.2.1.    | <i>La chanson</i> .....   | - 77 -         |
| 6.2.2.    | <i>La musique classique</i> .....   | - 84 -         |
| <b>7.</b> | <b>Élaboration et expérimentation de séquences didactiques et d’outils pédagogiques .</b> | <b>- 87 -</b>  |
| 7.1.      | Présentation analytique des trois séquences .....   | - 87 -         |
| 7.1.1.    | <i>Première et deuxième séquences : UAA 5 et UAA 6</i> .....                              | - 87 -         |
| 7.1.2.    | <i>Troisième séquence : UAA 5 - Le classicisme et la fable</i> .....                      | - 93 -         |
| 7.1.3.    | <i>Bilan analytique et suggestions d’améliorations</i> .....                              | - 95 -         |
| 7.2.      | Proposition d’outils pédagogiques.....  | - 96 -         |
| <b>8.</b> | <b>Conclusion</b> .....   | <b>- 101 -</b> |
| <b>9.</b> | <b>Bibliographie</b> .....  | <b>- 103 -</b> |
|           | <b>Annexes du travail</b> .....   | <b>i</b>       |



ANNEXES DU TRAVAIL

STAGE DE NOVEMBRE – MARIE JADOT

# LA CHANSON FRANÇAISE

UAA 5 : S'INSCRIRE DANS UNE ŒUVRE CULTURELLE



CLASSE DE 5P2

INSTITUT MARIA GORETTI - ANGLEUR

## INTRODUCTION

Découvrons ensemble le thème de cette séquence : <https://www.youtube.com/watch?v=8z2qdEJJ4ms>

*Est-ce que vous aimez la chanson française ? Qu'est-ce qui vous plaît ou au contraire ne vous plaît pas dans ce type de musique ?*

.....  
.....

Le but de cette séquence sur la chanson est de vous apprendre à ajouter un couplet à une chanson déjà existante. Pour arriver à cela, nous allons travailler différents aspects de la chanson française en deux grands ensembles :

- Les caractéristiques portant sur **la structure et la forme** de la chanson
- Les éléments qui permettent de comprendre **le sens** des chansons

Pour pouvoir ajouter un paragraphe, il est important de connaître ces caractéristiques afin de pouvoir les appliquer au morceau que vous allez écrire et ajouter. En effet, il faut que le tout soit cohérent !

Rappelons-le, la chanson est un genre complexe à la fois composé de **texte**, d'une **structure mélodique** et, dans certains cas, **d'images** (dans le cas de clip vidéo ou de concert). Nous nous intéresserons donc également à ces différents paramètres.

## CHAPITRE 1 : LA STRUCTURE / LA FORME DE LA CHANSON

### Le langage et les différents registres



#### Renaud - *En cloque*

Elle a mis sur l'mur, au d'ssus du berceau  
Une photo d'Arthur Rimbaud  
'Vec ses ch'veux en brosse, elle trouve qu'il est beau  
Dans la chambre du gosse, bravo !  
Déjà les p'tits anges sur le papier peint  
J'trouvais ça étrange, j'dis rien  
Elles me font marrer ses idées loufoques  
Depuis qu'elle est en cloque...

Elle s'éveille la nuit, veut bouffer des fraises  
Elle a des envies balèzes  
Moi j'suis aux p'tits soins, je m'défonce en huit  
Pour qu'elle manque de rien ma p'tite  
C'est comme si je pissais dans un violoncelle  
Comme si j'existais plus pour elle,  
Je m'retrouve planté, tout seul dans mon froc  
Depuis qu'elle est en cloque...

Le soir elle tricote en buvant d'la verveine

Moi j'démêle ses p'lotes de laine  
Elle use les miroirs à s'regarder d'dans  
A s'trouver bizarre, tout l'temps

J'lui dis qu'elle est belle comme un fruit trop mûr  
Elle croit qu'je m'fous d'elle, c'est sûr  
Faut bien dire c'qui est, moi aussi j'débloque  
Depuis qu'elle est en cloque...

Faut qu'j'retire mes grolles quand j'rentre dans la chambre  
Du p'tit rossignol qu'elle couve  
C'est qu'son p'tit bonhomme qu'arrive en décembre  
Elle le protège comme une louve  
Même le chat pépère elle en dit du mal  
Sous prétexte qu'y perd ses poils  
Elle veut plus l'voir traîner autour du paddock  
Depuis qu'elle est en cloque...

Quand j'promène mes mains d'l'autre côté d'son dos  
J'sens comme des coups d'poings, ça bouge  
J'ui dis : t'es un jardin, une fleur, un ruisseau  
Alors elle devient toute rouge  
Parfois c'qui m'désole, c'qui m'fait du chagrin  
Quand je r'garde son ventre et l'mien  
C'est qu'même si j'dev'nais pédé comme un foc  
Moi j's'rai jamais en cloque...

*De quoi parle cette histoire ? Par deux, mettez en commun ce que vous avez compris avant de le partager oralement avec le reste de la classe.*

*Observe les paroles de la chanson. Remarques-tu quelque chose de particulier au niveau du vocabulaire employé ? Si oui, souligne les mots qui illustrent cela.*

*Que peux-tu dire de cette phrase et du mot mis en gras : « Elle a mis sur l'mur, au **d'ssus** du berceau » ? Sais-tu comment s'appelle ce phénomène ? Connais-tu d'autres exemples ?*

.....

*Renaud s'exprime d'une manière qui lui est propre. Qu'est-ce que tu ressens quand tu entends cette chanson de Renaud ? As-tu une impression particulière ?*

.....

.....

*Dans le tableau suivant, tu trouveras des termes familiers issus de la chanson. Par équipe de deux, transposez des termes du registre familier au registre courant (c'est-à-dire à la manière habituelle de s'exprimer). Attention, le sens doit être respecté ! Aide-toi du contexte pour bien comprendre le sens.*

| REGISTRE FAMILIER   | REGISTRE COURANT |
|---------------------|------------------|
| En cloque           | Enceinte         |
| gosse               |                  |
| marrer              |                  |
| bouffer             |                  |
| balèzes             |                  |
| se défoncer en huit |                  |
| pissait             |                  |
| mon froc            |                  |
| débloque            |                  |
| grolles             |                  |
| pépère              |                  |
| pédé                |                  |

Il existe donc **différents registres de langue** qu'on peut retrouver dans les paroles de chanson :

- Le **registre familier** : Ce niveau de langue entraîne l'utilisation d'un vocabulaire de la vie quotidienne, de termes familiers et parfois argotiques. Le registre familier est celui d'une parole spontanée (on peut y retrouver des élisions ou des ruptures syntaxiques), étant donné que son modèle est l'oral.
- Le **registre courant** : Ce registre se caractérise par l'emploi d'un vocabulaire usuel et une absence de termes recherchés ou spécialisés.
- Le **registre soutenu** : Ce niveau de langue fait appel à l'utilisation d'un vocabulaire riche, recherché, voire rare. Le registre soutenu n'est pas spontané. Son modèle est l'écrit.

Voici une liste de termes dans laquelle tu trouveras des mots qui ont la même signification mais qui appartiennent à un registre différent. Pour vérifier que tu as bien compris, place chaque terme dans la case adéquate.

*Un compère – se disputer - un vieux – un pote –  
se quereller - un croulant – un ancêtre – un ami – se bastonner.*

| REGISTRE FAMILIER | REGISTRE COURANT | REGISTRE SOUTENU  |
|-------------------|------------------|-------------------|
| <i>un bouquin</i> | <i>un livre</i>  | <i>un ouvrage</i> |
|                   |                  |                   |
|                   |                  |                   |
|                   |                  |                   |



## Grand Corps Malade - *Roméo kiff Juliette*

Roméo habite au rez-de-chaussée du bâtiment trois  
Juliette dans l'immeuble d'en face au dernier étage  
Ils ont 16 ans tous les deux et chaque jour quand ils se voient  
Grandit dans leur regard une envie de partage  
C'est au premier rendez-vous qu'ils franchissent le pas  
Sous un triste ciel d'automne où il pleut sur leurs corps  
Ils s'embrassent comme des fous sans peur du vent et du froid  
Car l'amour a ses saisons que la raison ignore

Roméo kiffe Juliette et Juliette kiffe Roméo  
Et si le ciel n'est pas clément tant pis pour la météo  
Un amour dans l'orage, celui des dieux, celui des hommes  
Un amour, du courage et deux enfants hors des normes

Juliette et Roméo se voient souvent en cachette  
Ce n'est pas qu'autour d'eux les gens pourraient se moquer  
C'est que le père de Juliette a une kipka sur la tête  
Et celui de Roméo va tous les jours à la mosquée  
Alors ils mentent à leurs familles, ils s'organisent comme des pros  
S'il n'y a pas de lieu pour leur amour, ils se fabriquent un décor  
Ils s'aiment au cinéma, chez des amis, dans le métro  
Car l'amour a ses maisons que les darons ignorent

Roméo kiffe Juliette et Juliette kiffe Roméo  
Et si le ciel n'est pas clément tant pis pour la météo  
Un amour dans l'orage, celui des dieux, celui des hommes  
Un amour, du courage et deux enfants hors des normes

Le père de Roméo est vénère, il a des soupçons  
La famille de Juliette est juive, tu ne dois pas t'approcher d'elle  
Mais Roméo argumente et résiste au coup de pression  
On s'en fout papa qu'elle soit juive, regarde comme elle est belle  
Alors l'amour reste clandestin dès que son père tourne le dos  
Il lui fait vivre la grande vie avec les moyens du bord  
Pour elle c'est sandwich au grec et cheese au McDo  
Car l'amour a ses liaisons que les biftons ignorent

Roméo kiffe Juliette et Juliette kiffe Roméo  
Et si le ciel n'est pas clément tant pis pour la météo  
Un amour dans l'orage, celui des dieux, celui des hommes  
Un amour, du courage et deux enfants hors des normes

Mais les choses se compliquent quand le père de Juliette  
Tombe sur des messages qu'il n'aurait pas dû lire  
Un texto sur l'iPhone et un chat Internet  
La sanction est tombée, elle ne peut plus sortir

Roméo galère dans le hall du bâtiment trois  
Malgré son pote Mercutio, sa joie s'évapore  
Sa princesse est tout près mais retenue sous son toit  
Car l'amour a ses prisons que la raison déshonore

Mais Juliette et Roméo changent l'histoire et se tirent  
À croire qu'ils s'aiment plus à la vie qu'à la mort  
Pas de fiole de cyanure, n'en déplaise à Shakespeare  
Car l'amour a ses horizons que les poisons ignorent

Roméo kiffe Juliette et Juliette kiffe Roméo  
Et si le ciel n'est pas clément tant pis pour la météo  
Un amour dans l'orage, celui des dieux, celui des hommes  
Un amour, du courage et deux enfants hors des normes

Roméo kiffe Juliette et Juliette kiffe Roméo  
Et si le ciel n'est pas clément tant pis pour la météo  
Un amour dans un orage réactionnaire et insultant  
Un amour et deux enfants en avance sur leur temps.

Après avoir écouté la chanson de Grand Corps Malade, travaillez par deux pour compléter le tableau ci-dessous :

|                          |  |
|--------------------------|--|
| <b>Personnages</b>       |  |
| <b>Histoire racontée</b> |  |
| <b>Dénouement</b>        |  |

*Est-ce que tu sais ce que signifie cette phrase : « N'en déplaise à Shakespeare » ?*

.....  
.....  
.....

Maintenant que le sens de la chanson est bien cerné, intéressons-nous à **la forme** et à **la structure** de cette dernière.

Que peux-tu remarquer au niveau des paragraphes de la chanson ? Et au niveau des finales de phrases ? Par deux, complétez la structure ci-dessous.

|                           | Observations | Noms précis | Effets sur le texte |
|---------------------------|--------------|-------------|---------------------|
| <b>Paragraphes</b>        |              |             |                     |
| <b>Finales de phrases</b> |              |             |                     |

Dans quel autre genre de textes pouvons-nous retrouver ces répétitions à la fin des phrases (appelées généralement « vers ») ?

.....

La chanson est un genre qui a pour but de provoquer des effets sur le lecteur par la manière de dire les choses et qui est marqué par le rythme. Il y a de nombreux points communs entre musique et poésie.

Un poème est composé d'une ou plusieurs strophes, c'est-à-dire le regroupement de plusieurs vers, tout comme la chanson qui se compose .....

Le rythme d'un poème ou d'une chanson est assuré par les rimes. De plus, dans la chanson, la présence du refrain assure également le rythme par la répétition, tout comme le changement d'interprète ou d'instrument.

Les rimes sont constituées par la reprise d'un même son à la fin de vers proches. Elles peuvent adopter **trois structures différentes** :

- Les rimes **plates** sont des rimes qui se suivent : **AABB**
- Les rimes **croisées**, ou alternées, sont des rimes qui s'entrecroisent : **ABAB**
- Les rimes **embrassées** sont des rimes qui sont encadrées par d'autres : **ABBA**

Associe à chaque strophe sa structure de rimes correspondante :

|  |  |  |
|--|--|--|
| .....  | .....  | .....  |
| Maître corbeau, sur un arbre perché,<br>Tenait dans son bec un fromage.<br>Maître Renard, par l'odeur alléché,<br>Lui tint à peu près ce langage :<br>« Le corbeau et le renard », Jean de La Fontaine | J'ai voyagé longtemps dans un pays sordide<br>Emportée par le vent de la vie, morne et vide,<br>Recherchant vainement un accès dérobé<br>Pour trouver un ciel bleu sous un soleil d'été.<br>« Mon chemin buissonnier » | C'est un bloc écrasant dont la crête surplombe<br>Au-dessus des flots noirs, et dont le front puissant<br>Domine le brouillard, et défie en passant<br>L'aile de la tempête ou le choc de la trombe.<br>« Le cap éternité », Louis Fréchette |

.....


Dans la chanson de Grand Corps Malade, les rimes du couplet sont ..... et les rimes du refrain sont .....

Voici un extrait de chanson où chaque fin de phrase a été supprimée. A toi de trouver des mots qui conviennent afin de conserver un sens cohérent tout en les faisant rimer suivant la structure de rimes de ton choix.

### Les Wiggles - *Petit bonhomme*

Et maintenant,  
Qu'est-ce .....  
Je n'suis qu' .....  
Qui pleure .....

Quelle est la structure que tu as choisie ? .....

 Écoutons la chanson suivante.

### Hugo (TSR) - *Là-haut*

Ça s'bute pour un centime d'avant des bourges insensibles,  
du meurtre aux embrouilles infantiles  
Ça s'vide quand vient l'été, ça pète les 'teilles et les bouches d'incendie  
Les bambins grandissent, bientôt ils s'disent grands bandits  
Brigands, ils brandissent les armes mais il s'feront vite prendre  
Depuis le 11 septembre, ils font que des bat' couleur gratte-ciel  
Quant au marché t'y trouves du seum entre les prunes et les pastèques  
J'me suis jamais rendu, j'résiste à ce monde en flux tendu  
18<sup>ème</sup> merveille du monde, ne cherchez plus les jardins suspendus  
C'est pas du street-art, ma seule galerie sur le toit d'une voiture  
Sur une toiture j'ai la trentaine mais toujours une voix crue  
Gaffe où tu mets les pieds, les keufs ils doivent t'épier  
Tu t'fais drive-by parce que t'habites de l'autre côté de la voie ferrée  
Mate les gueules ça m'écoeure, esquintées, éreintées  
J'roulais un ter j'voulais un thème mais j'ai qu'la vue du Sacré-Cœur  
Ça dégueule, ça roupille, pas d'looping la routine  
J'arrive tout de suite, pour l'instant je dors à 3 stations de là où je vis

Que peux-tu dire de la structure des rimes ?

.....

Analyse cette finale en particulier :

C'est pas du street-art, ma seule galerie sur le toit d'une **voiture**  
Sur une toiture j'ai la trentaine mais toujours une voix **crue**

Est-ce qu'il s'agit d'une rime (répétition de sons identiques) ? Qu'est-ce que tu peux cependant remarquer ?

.....

.....

Est-ce que tu peux malgré tout retrouver des rimes au sein de ce couplet ? Si oui, souligne-les.

D'une structure généralement proche du vers en poésie, les paroles sont fréquemment composées d'un refrain et de plusieurs couplets, et respectent souvent un **schéma de rimes**, voire **une métrique**. Cependant, ce n'est pas toujours le cas, dans la chanson de Hugo (TSR), on retrouve une utilisation des rimes beaucoup plus libre avec plus d'assonances que de rimes.

Une assonance est la répétition de la même voyelle à la fin de plusieurs vers. Ce n'est donc pas la répétition exacte du même son (rime) mais la répétition d'un son proche (une voyelle).

## La métrique de la chanson

Le rythme d'une chanson (tout comme d'un poème) est assuré par les rimes mais également par la longueur des vers. La longueur des vers se définit par un nombre de **syllabes** (appelées également **pieds**) défini et calculé. Ce calcul de pieds porte le nom de **métrique**.

Regarde les quatre premiers vers de la chanson de Grand Corps Malade :

Roméo habite au rez-de-chaussée du bâtiment trois  
Juliette dans l'immeuble d'en face au dernier étage  
Ils ont 16 ans tous les deux et chaque jour quand ils se voient  
Grandit dans leur regard une envie de partage

Et maintenant le début de la chanson *Là-haut* d'Hugo (TSR)

Ça s'bute pour un centime d'avant des bourges insensibles,  
du meurtre aux embrouilles infantiles  
Ça s'vide quand vient l'été, ça pète les 'teilles et les bouches d'incendie  
Les bambins grandissent, bientôt ils s'disent grands bandits

*Que peux-tu dire de la longueur des vers de la chanson de Grand Corps Malade si tu la compares aux paroles de la chanson de Hugo (TSR) ?*

En ce qui concerne le nombre de **syllabes** ou **pieds** qui composent un refrain ou un couplet. On peut retrouver deux fonctionnements différents :

- \* Soit le couplet recense des vers qui ont plus ou moins la même longueur : les **vers** sont alors **réguliers**. C'est notamment le cas de *Roméo kiff Juliette* de Grand Corps Malade mais voici un exemple supplémentaire :

On ira faire la fête  
On ira faire les rois  
Pour se vider la tête  
Tout oublier tu vois

Kendji Girac - *Pour oublier*

- \* Soit, le couplet se compose de vers qui n'ont pas la même longueur : on parle alors de **vers irréguliers**. C'est souvent le cas pour le slam ou le rap... comme dans la chanson d'Hugo (TSR).

Prends garde à toi  
"Mais j'en connais déjà les dangers, moi  
J'ai gardé mon ticket et, s'il le faut, j'vais l'échanger, moi  
Prends garde à toi  
Et, s'il le faut, j'irai m'venger moi  
Cet oiseau d'malheur, j'le mets en cage  
J'le fais chanter, moi"

Stromae – *Carmen*



Quand on amplifie une chanson, il faut arriver à un résultat cohérent qui ne diverge pas de la chanson de base. Pour cela, il convient de respecter plusieurs choses concernant **la forme de la chanson** :

- Registre de langue
- Organisation des strophes (couplets et refrain)
- Structure des rimes
- Longueur des vers

## Petit exercice d'écriture

L'exercice suivant consiste à ajouter un paragraphe à la chanson *Roméo kiff Juliette* en imaginant la vie que ce couple mène 10, 20 ou 30 ans après la fin de la chanson. Tu peux imaginer ce que tu veux concernant leur histoire, il est cependant important de tenir compte des constituants formels de la chanson.

Complétez par deux le tableau qui sera le résumé de la forme que prend la chanson. Cette phase constitue la phase intermédiaire qui t'aidera pour l'exercice de rédaction.

|              |   |  |
|--------------|---|--|
| <b>FORME</b> | <b>Registre de langue</b>   |  |
|              | <b>Strophes</b><br><br>Organisation et enchaînement (couplets et refrain) |  |
|              | <b>Structure des rimes</b><br><br><i>Plates, embrassées, croisées ?</i>   |  |
|              | <b>Métrique</b><br><br><i>Vers réguliers ou irréguliers ?</i>             |  |

Une fois ton tableau complété, tu as maintenant sous les yeux toutes les caractéristiques formelles de la chanson. Rédige maintenant, seule, ce que tu imagines être la suite de la chanson, en respectant ces composantes.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## CHAPITRE 2 : LA SIGNIFICATION / LE FOND DE LA CHANSON

Pour ajouter un couplet cohérent à une chanson existante, il convient, en plus de respecter la forme, de tenir également compte du fond de la chanson, c'est-à-dire du sens, du message qu'elle développe.



Dans un premier temps, écoutons ensemble le morceau suivant. Pour se concentrer sur l'accompagnement musical, vous disposez, pour une première écoute, de la version instrumentale du morceau. Pendant que cette dernière est diffusée, complétez individuellement le tableau qui suit.

|  |  |
|--|--|
| <i>Quel est l'instrument utilisé?</i>                              |  |
| <i>À ton avis, de quel type d'histoire va-t-il être question ?</i> |  |
| <i>Quel est ton ressenti face à cet extrait ?</i>                  |  |



Écoutons maintenant la chanson suivante accompagnée de son clip vidéo.



### **Bigflo et Oli - Salope**

Quand la lune apparaît, tu peux la croiser en ville  
Elle a deux prénoms : un pour la vie, l'autre pour la nuit  
Une croix sur ses études, le temps lui a mené la vie dure  
Entre le café et la pharmacie, elle a ses habitudes  
L'habitude d'être dans le froid, les jambes à l'air  
Toute droite, dans le noir, on la confondrait avec un lampadaire  
Un combat contre la montre, elle danse avec son ombre  
Bien trop jeune pour faire le plus vieux métier du monde  
Son parfum, mélangé à l'odeur d'essence qui l'entoure  
Elle se donne le droit de croire qu'elle pourra partir un jour  
Elle a laissé ses rêves s'abîmer à quelques rues  
Certaines le font par choix, elle ne l'a jamais eu  
En rentrant, elle ferme les yeux devant le miroir de l'ascenseur  
La nuit, tous les chats sont gris, et tous ses clients sont seuls  
Ils emportent un peu d'elle, quand ils referment la porte  
Et des traces apparaissent quand les caresses deviennent trop fortes  
Elle est intelligente et drôle mais pour être honnête  
Les hommes qui viennent la voir ne sont pas là pour la connaître  
Sous la Grande Ourse, elle fait tout pour leur faire envie  
Elle doute et quand son maquillage coule, elle dit qu'c'est la pluie  
Bien sûr, elle voudrait être ailleurs, partir d'ici  
Mais elle est prise en otage par le café et la pharmacie  
Cernée, vu que chaque soir est déjà demain

Elle a des tonnes de regrets coincés dans son petit sac à main  
Les saisons passent, on s'habitue aux angoisses  
Elle s'dit que ça pourrait être pire en regardant le SDF d'en face  
Les destins se ressemblent dans le périmètre  
Elle fait les cent pas, en restant là, elle a fait des milliers de kilomètres  
Souvent, son prince charmant s'évapore comme un mirage  
Ils se souviennent pas d'son prénom, elle veut oublier leur visage  
Des sacrifices pour un meilleur avenir  
Si la lune pouvait parler, elle en aurait des choses à dire

Elle a un fils, son petit bout d'âme  
Son moment de calme, l'étoile qui la guide dans la nuit noire  
Elle le rejoint aux aurores, après l'horreur  
Elle se conforte dans son odeur, son cœur et son corps  
Il ne sait pas encore pour son bout de trottoir  
Il lui donne l'amour qu'on lui donne pas le soir  
Elle le regarde dormir d'un coup elle désespère  
Comment lui expliquer où est passé son père ?

Un jour, elle partira, elle l'amènera au loin  
Elle fermera une valise, elle a hâte un beau matin  
Elle s'échappera des griffes du périph' de Paris  
Elle aura une maison, un chien, un château, un mari  
Elle s'est promis que tout ça ne durerait pas  
Une mauvaise passe qui s'en ira, oui elle croit au miracle  
Elle en vient presque à oublier qu'elle doit retourner cette nuit  
Entre le café et la pharmacie  
Sa mère pense qu'elle est engagée, comme danseuse dans un cabaret  
Mais sa scène fait deux mètres carrés  
C'était la plus belle quand elle était au pays  
Elle lui donne des nouvelles, des mensonges bien écrits  
Elle fait bonne figure, mais au moment de raccrocher  
Ça la brûle de lui dire de venir la chercher  
Mais elle sait qu'ils sont là, les loups qui la surveillent  
Elle voudrait pas qu'ils s'en prennent à sa seule merveille

Nous, on sortait de boîte, dans une voiture, on roulait vite  
De la fumée, de la musique, rien qu'entre amis, on voulait rire  
On n'avait pas envie de rentrer  
Et certains avaient trop bu  
On savait pas trop où aller  
Quand soudain on l'a vue  
D'un coup, on a ralenti, lorsqu'on est passé  
Au niveau de la pharmacie, juste à côté du café  
Mon dieu, c'qu'on peut être con, quand on est entre potes  
On a baissé la vitre, on a crié : "Salope !"

### Le point de vue narratif

Maintenant que tu as entendu la chanson, est-ce que ta première impression face à l'accompagnement musical était la bonne ? Explique pourquoi.

.....

Qu'est-ce que tu penses du clip vidéo ? Est-ce qu'il est en accord avec le sens véhiculé par la chanson ?

.....

Complète à nouveau la grille d'analyse de la chanson.

|                          |  |
|--------------------------|--|
| <b>Personnages</b>       |  |
| <b>Histoire racontée</b> |  |
| <b>Dénouement</b>        |  |

Que signifie ce morceau de la chanson ? Qui sont les « loups » ?

Elle fait bonne figure, mais au moment de raccrocher  
Ça la brûle de lui dire de venir la chercher  
Mais elle sait qu'ils sont là, les loups qui la surveillent  
Elle voudrait pas qu'ils s'en prennent à sa seule merveille

.....

À l'aide d'un bic de couleurs, mets en avant les pronoms personnels présents dans la chanson. Est-ce que tu remarques quelque chose ?

.....

Qu'est-ce que cela entraîne comme effet ? Comment vous êtes-vous senties à la fin de la chanson ? En quoi la musique participe elle aussi à cet effet ?

.....

Est-ce que ça fait écho à un phénomène actuel dont on parle beaucoup ?

.....

La poésie aime jouer avec les **points de vue de la narration** appelés aussi la **focalisation**.

*Par rapport à ce que nous avons pu découvrir dans la chanson de Bigflo et Oli, qu'est-ce que le point de vue narratif ?*

Imagine maintenant en quelques vers ce que la jeune femme a ressenti juste après le passage de la voiture. Pour écrire ce texte, utilise la première personne du singulier. Essaie de respecter le système formel mis en place dans la chanson (rimes et structures de rimes) même si ce qui importe ici, ce sont surtout tes idées !

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

*Qu'est-ce que cela t'a apporté de te mettre dans la peau de la jeune femme ? Quels sentiments as-tu pu exprimer ?*

.....  
.....

### **Le sens de la chanson**



Pour rajouter un nouveau couplet à une chanson déjà existante, il convient de bien comprendre le sens de la chanson. Nous allons travailler cela au moyen de la chanson suivante :

#### **Orelsan - *La petite marchande de porte-clés***

Sa mère voulait attendre et la marier  
Son père voulait la pendre ou la noyer  
Un seul enfant par foyer  
Il voulait un garçon  
Mais sa connasse de femme a fait le taff qu'à moitié  
A la campagne on a besoin d'hommes forts pour travailler  
Pas d'une bouche à nourrir, pas d'une pisseuse bonne qu'à chialer  
C'est presque impossible de vivre à trois  
Une fille unique, c'est perdre son nom de famille  
C'est la honte pour un villageois  
Qu'est-ce qu'il pouvait faire d'un déchet humain ?  
Lui éclater le crâne entre deux pierres, l'enterrer à côté du chien ?  
Il partit emprunter une pelle chez son voisin  
Mais son voisin lui dit d'attendre  
Il lui dit qu'il pourrait la vendre  
Et la chance leur sourit  
Un marchand leur proposa d'acheter l'enfant pour la vendre à des touristes  
Ils l'ont lâché pour environ un tiers de SMIC français  
Le soir de son départ, mélancolique, sa mère chantait

«...» Elle chantait

Douze ans plus tard la jeune fille dort tranquillement chez son hôte  
Son réveil ? C'est un grand coup de pieds dans les côtes  
Son petit dej ? C'est du pain à la vapeur et de l'eau  
Puis direction la salle des machines pour rejoindre les autres  
Elle s'est jamais faite adopter par deux riches occidentaux  
Son propriétaire l'a élevée, l'a gardée sous le manteau  
Neuf dans le même endroit  
Sa chambre ? Des caisses en bois  
A huit ans elle a décroché son premier emploi :  
Une sorte de garderie où on fabrique des shorts de foot  
Avec ses mains en forme de pieds à force de coudre  
Avec sa colonne vertébrale en forme de voûte  
Vingt minutes de pause déjeuner, un peu de riz, un bol de soupe  
Interdiction de parler, à peine le droit de faire des gestes  
Elle doit garder la tête baissée pour s'adresser à ses chefs  
Le bruit la hante au point qu'elle entend plus quand il s'arrête ;  
Pour pas sombrer dans la folie elle chante cette chanson dans sa tête :

«...»

De retour dans son village natal après dix années  
En quête d'un cocon familial, à la recherche de son passé  
Finalement, son maître lui apprend qui elle était vraiment  
Juste avant qu'il aille finir sa vie dans les geôles du gouvernement  
Son usine s'étant faite démanteler discrètement  
La presse n'étant pas autorisée à couvrir l'événement  
Bref, la plupart des gens du village avaient levé le camp  
Partis loin, ouvrir des restaurants ou divers magasins de vêtements  
Pour les rejoindre elle traversa des océans  
Frôla la mort, laissant son destin voguer au gré des vents  
Sans personne, sans argent, sans carte d'identité  
De toutes façons elle avait pas de nom, à part « La mendicante bridée »  
Après avoir contracté presque toutes les maladies  
Elle atterrit miraculeusement à Paris

.....

.....

.....

.....

«...»

Mais je l'entends encore chanter

«...» Elle chantait

Pour vérifier que tu as bien compris la chanson, complète le tableau suivant :

|             |   |  |
|-------------|---|--|
| <b>FOND</b> | <p><b>Focalisation</b></p> <p>Par quel œil voyons-nous les scènes de l'histoire ?</p> <p>Quelle est la personne grammaticale utilisée ?</p> |  |
|             | <p><b>Motif de la chanson</b></p> <p>Quels sont les personnages ? Quelle est l'histoire racontée ? De qui parle cette histoire ?</p>        |  |
|             | <p><b>Accompagnement musical</b></p> <p>Qu'en penses-tu ? Est-il en accord avec ce que la chanson raconte ? Quel est ton ressenti ?</p>     |  |

Comme tu as pu le remarquer, quatre lignes manquent à la fin de la chanson. Imaginez, en groupe, ce qui est arrivé à la jeune asiatique dès son arrivée à Paris. Si vous le souhaitez, vous pouvez respecter la forme de la chanson, mais vous n'êtes pas obligées, ce qui compte surtout ici, c'est d'inventer une suite à l'histoire.

Écoutons la chanson telle qu'elle a été écrite par Orelsan.

*Qu'en penses-tu ?*

.....

.....

Pour terminer ton analyse de la chanson et de son sens, complète la dernière case du tableau :

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p><b>Morale de la chanson</b></p> <p><i>Pourquoi Orelsan a-t-il écrit cette chanson ?</i></p> <p><i>Quel message cherche-t-il à faire passer ?</i></p> |  |
|--|---|--|

## UAA 5 - Tâche finale certificative :

Lors de cette séquence, nous avons découvert les composantes formelles et thématiques de la chanson française. Nous avons également pu travailler l'amplification de chansons au moyen de plusieurs exercices. Afin de démontrer ta compréhension des quelques concepts vus en classe ainsi que ta créativité, il t'est demandé de rajouter un couplet à deux chansons de Soprano.

Pour la première chanson, c'est-à-dire *Barman*, il t'est demandé de respecter surtout la **forme de la chanson**, tandis que pour la seconde (*Hiro*), la forme importe peu, c'est surtout **tes idées et ta créativité** qui seront récompensées.

Pour réaliser l'ensemble de la tâche, tu disposes de plus de deux semaines étant donné que le travail est à remettre **pour le jeudi 6 décembre**. Pour t'aider dans ce travail, il est conseillé, pour chacune des deux chansons, de passer par un tableau reprenant les informations propres à celle-ci. Aide-toi également de la grille d'évaluation pour vérifier que ton travail correspond aux attentes.

### La forme de la chanson : *BARMAN*

Imaginez la suite de la chanson en y ajoutant un **couplet de 8 vers** qui commencera ainsi :

« **Comme toujours à 15 heures après avoir fini journée** »

Tu dois donc **ajouter 7 vers** après celui-ci. Avant de continuer cette chanson, il t'est conseillé d'analyser la forme comme cela a été fait en classe, en inscrivant les caractéristiques formelles dans un tableau. Étant donné que la forme des chansons est souvent régulière au sein d'une même chanson, tu peux analyser seulement la forme du premier couplet.

|              |  |  |
|--------------|--|--|
| <b>FORME</b> | <b>Registre de langue des paroles</b><br>Familière, courante ou soutenue ?                           |  |
|              | <b>Strophes</b><br>Présence d'un refrain ?<br>Comment s'enchaînent les paragraphes dans la chanson ? |  |
|              | <b>Structure des rimes du 1<sup>er</sup> couplet</b><br>Plates, embrassées, croisées ?               |  |
|              | <b>Longueur des vers du 1<sup>er</sup> couplet</b><br>Vers réguliers ou irréguliers ?                |  |

Respecte les informations se trouvant dans ce tableau pour inventer la suite de la chanson de Soprano :

Comme toujours à 15 heures après avoir fini journée

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Le sens de la chanson : HIRO**

Le titre de la chanson « Hiro » fait directement référence au pouvoir temporel du personnage fictif Hiro Nakamura de la série *Heroes*, qui peut voyager dans le temps. Le rappeur explique que s'il pouvait remonter le temps, il le ferait pour empêcher que se produisent tous **les événements malheureux** qui l'ont touché ou pour pouvoir revivre des **éléments importants de sa vie** (naissance de ses enfants...)

*Si tu devais créer un nouveau couplet à cette chanson, de quels évènements parlerais-tu ? Ces évènements peuvent être heureux ou malheureux mais essaye de choisir des évènements qui te touchent et écris **minimum 10 vers** sur ceux-ci à la manière de Soprano. Ne fais pas attention à la forme ni aux rimes mais concentre-toi exclusivement sur les idées que tu veux traiter. Pour t'aider, complète le tableau suivant.*

|             |   |  |
|-------------|---|--|
| <b>FOND</b> | <p><b>Focalisation</b></p> <p>Par quels yeux voyons-nous les scènes de l'histoire ?<br/>         Qui raconte celle-ci ?<br/>         Quelle est la personne grammaticale utilisée ? (je ? tu ? il/elle ?)</p> |  |
|             | <p><b>Motif de la chanson</b></p> <p>Quelle est l'histoire racontée ?<br/><br/>         De qui parle cette histoire ?</p>   |  |
|             | <p><b>Morale de la chanson</b></p> <p>Quel message cherche-t-il à faire passer dans cette chanson à ton avis ?</p>  |  |

**J'aurais aimé voyager à travers le temps  
Si j'avais eu le pouvoir de Hiro Nakamura**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

|                        |  |   |
|------------------------|--|---|
| <b>CONSIGNES</b>       | Amplifier une expérience culturelle (une chanson) en respectant les composantes de la chanson vues au cours. |   |
| <b>Critères</b>        | <b>Sous-critères</b>   | <b>Questions à se poser</b>   |
| <i>Lisibilité</i>      |  | Est-ce que ton écriture est lisible ?   |
| <i>Recevabilité</i>    | <i>Linguistique</i>  | As-tu vérifié ton orthographe ?<br>Est-ce que toutes tes phrases ont du sens ?  |
|                        | <i>Sociale</i>   | Est-ce que ta production est soignée ?  |
| <i>Intelligibilité</i> | <i>Organisation des contenus</i>   | Est-ce que tu as bien écrit 2 couplets (un par chanson) respectant le nombre de vers imposé ( <b>8 et 10 vers</b> ) ?                                   |
| <i>Pertinence</i>      | <i>Adéquation à la l'expérience</i>  | Est-ce que la forme est respectée dans le premier texte ( <b>Respect du registre, écriture d'un couplet, structure des rimes, longueur des vers</b> ) ? |
|                        |  | Est-ce que le sens de la deuxième chanson est respecté ( <b>Focalisation, sens général</b> ) ?  |
|                        | <i>Cohérence interne</i>   | Est-ce que ton texte est cohérent ?<br>Est-ce que ton texte est original ?  |

## Grille stagiaire :

| CONSIGNES              | Amplifier une expérience culturelle (une chanson) en respectant les composantes de la chanson vues au cours. |   |             |
|------------------------|--|---|-------------|
| Critères               | Sous-critères  | Pondération   | Total       |
| <i>Lisibilité</i>      |  | Lisibilité de l'écriture  | OUI<br>NON  |
| <i>Recevabilité</i>    | <i>Linguistique</i>  | Orthographe : 0 – 1 – 2 – 3<br>Syntaxe : 0 – 1 – 2  | /6          |
|                        | <i>Sociale</i>   | Soin : 0 – 1  |             |
| <i>Intelligibilité</i> | <i>Organisation des contenus</i>   | <u>Présence de 2 couplets :</u><br>1 de minimum <b>8 vers</b> : 0 – 2<br>1 de minimum <b>10 vers</b> : 0 – 2  | /4          |
| <i>Pertinence</i>      | <i>Adéquation à la l'expérience</i>  | Forme respectée dans <b>production 1</b> :<br>- Registre : 0 – 1<br>- Couplet : 0 – 1<br>- Structure des rimes : 0 – 1<br>- Longueurs des vers : 0 – 1<br><br>Sens dans <b>production 2</b> :<br>- Respect focalisation : 0 – 1<br>- Sens général : 0 – 1 – 2 – 3 | /10         |
|                        | <i>Adéquation du texte à son intention</i>   | Absence de contradiction et cohérence :<br>0 – 1 – 2<br><br>Bonus créativité/originalité :<br><br>+1 – +2   |             |
|                        |  | <b>TOTAL</b>  | <b>/ 20</b> |

## LA FORME DE LA CHANSON - Soprano - *Barman*

Comme tous les matins avant d'aller sur le chantier  
Il veut me parler de ses problèmes de foyer  
Il me dit que ses enfants le rendent complètement fêlé  
Que sa femme le trompe avec le voisin du palier  
Et lui là-bas ne fait que nous rabâcher sa jeunesse  
Qu'il était beau et riche, qu'il attirait toutes les gonesses  
Que dans son temps les jeunes avaient plus de politesse  
Mais qu'aujourd'hui pour une cigarette ils t'agressent  
Au fond de la salle j'entends qu'une bagarre éclate  
Je cours les séparer avec ma fameuse batte  
Je vois que le premier a sous la manche quelques cartes  
Le deuxième le rate et me fout une patate

**Ils m'ont tous saoulé**  
**Ils m'ont tous saoulé**  
**Oui, ils m'ont tous saoulé**  
**Ils m'ont tous saoulé**

Comme tous les midis, en sortant de son petit bureau  
Il desserre sa cravate et il me parle de son boulot  
Il décrit son patron avec des tas de noms d'oiseau  
Il aimerait bien se taper sa secrétaire Véro

Et là y'a cette cougar au décolleté ravageur  
Jupe léopard, maquillage de film d'horreur  
Elle me raconte ses ébats sexuels sans pudeur  
Avec ce petit jeune qu'est majeur depuis 24 heures  
Et là d'un coup un homme monte sur la table  
Avec son accent bizarre il nous traite de macaques  
Il nous dit qu'à l'époque il était formidable  
Puis il tombe dans mes bras en pleurant qu'il est fort  
minable

### REFRAIN

Et moi, mes problèmes à moi  
Qui ça intéresse, intéresse, intéresse, intéresse ?  
Oui et moi, mes états d'âme et mes tourments  
Ici personne ne veut les entendre  
C'est normal, je ne reste que le barman

### REFRAIN

Comme toujours à 15 heures après avoir fini journée  
..... **À toi d'inventer la suite !**

## LE SENS DE LA CHANSON - Soprano - *Hiro*

### J'aurais aimé voyager à travers le temps (x2)

Si j'avais eu le pouvoir de Hiro Nakamura  
Je serais parti revivre la naissance de Lenny et d'Inaya  
J'aurais été à Sanaa boycotter le décollage de l'A310 de la Yemenia  
J'aurais été voir mon grand-père une dernière fois  
Dire que je m'occupe de sa fille, qu'il ne s'inquiète pas  
Je serais parti voir Martin Luther King  
Après son discours, lui montrer la photo de Barack Obama  
J'aurais été au temple d'Harlem  
Pousser Malcolm de la scène avant qu'une balle l'atteigne  
J'aurais été dans la cellule de Mandela Pour lui dire "tiens l'coup, tes  
idées seront président du Sud-Africa  
Amoureux de lady Diana,  
J'aurais créé un gigantesque bouchon sous le pont de l'Alma  
J'aurais été aux Bahamas  
Pas pour les vacances mais pour vider la soute de l'avion d'Aliyah

### J'aurais aimé voyager à travers le temps (x3)

Si j'avais eu le pouvoir de Hiro Nakamura  
J'aurais été au combat de Mohamed Ali à Kinshasa  
Puis, j'aurais été fêter l'indépendance de mes Comores  
Dans les bras de mon grand-père avant sa mort  
Puis, un p'tit tour au Paris-Dakar en pleine savane  
Pour boycotter l'hélico de Daniel Balavoine  
Moi qui aime les vérités de ceux qui portent un nez rouge  
J'aurais été crever les pneus d'la moto à Coluche  
J'aurais été accueillir Mahomet à Médine  
Puis aller voir la Mer Rouge, laisser passer Moïse  
J'aurais été à la naissance du fils à Marie  
Deux heures après, faire la marche du sel avec Gandhi  
J'aurais été m'asseoir auprès de Rosa Parks  
Puis à Woodstock pour vivre un live de Jimmy Hendrix

J'aurais été à l'anniversaire de la Motown  
Pour aller voir Mickael nous faire le moonwalk  
J'aurais été à New-York  
Pour déclencher à 7 h une alerte à la bombe dans les 2 tours  
J'aurais été en Irak  
Apprendre aux journalistes à mieux viser avec leur chaussure  
J'aurais été en Afghanistan  
Jeter les caméras de la dernière interview du commandant  
Massoud  
J'aurais été en Angola  
Pour aller dire à l'équipe d'Adebayor de ne pas prendre la route  
J'aurais été à Clichy-sous-Bois  
Débrancher le transpo d'EDF avant que Zyed et Bouna arrivent  
J'aurais été chez Kunta Kinte ou sur Gorée  
Pour leur donner des fusils avant que les colons arrivent

J'aurais été voir les tirailleurs africains  
Pour leur dire qu'on traite leurs enfants de sales immigrés  
J'aurais été en Autriche,  
J'aurais tout fait pour que les parents d'Adolf Hitler ne se  
rencontrent jamais  
Même si j'avais eu le pouvoir de Nakamura  
Qu'aurais-je pu pour Haïti, le tsunami ou Katrina ?  
Qu'aurais-je pu pour l'Alaska ?  
Tout c'que la nature nous a donné  
La nature le reprendra  
Tellement d'choses que j'aurais voulu changer ou voulu vivre  
Tellement d'choses que j'aurais voulu effacer ou revivre  
Mais tout cela est impossible ami  
Donc j'inspire un grand coup et je souffle sur ma 30<sup>e</sup> bougie...

### J'aurais aimé voyager à travers le temps ...

Si j'avais eu le pouvoir de Hiro Nakamura  
.....

STAGE DE NOVEMBRE – MARIE JADOT

# LA CHANSON FRANÇAISE ENGAGÉE

UAA 6 : PRÉSENTER UNE ŒUVRE CULTURELLE



CLASSE DE 6P<sub>2</sub>

INSTITUT MARIA GORETTI - ANGLEUR

## INTRODUCTION

Découvrons ensemble le thème de cette séquence : <https://www.youtube.com/watch?v=8z2qdEJJ4ms>

*Est-ce que vous aimez la chanson française ? Qu'est-ce qui vous plaît ou au contraire ne vous plaît pas dans ce type de musique ?*

.....

.....

Le but de cette séquence sur la chanson est de vous apprendre à présenter une chanson engagée. Pour arriver à faire cela, nous allons travailler les différentes caractéristiques de la chanson en deux grands ensembles :

- Les caractéristiques portant sur **la structure et la forme** de la chanson
- Les éléments qui permettent de comprendre **le sens et le but** des chansons

En plus de travailler ces caractéristiques qui vont nous aider à rendre compte précisément d'une chanson, nous allons également chercher à comprendre ce qu'est une **chanson engagée**.

Rappelons-le, la chanson est un genre complexe à la fois composé de **texte**, d'une **structure mélodique** et **d'images** (dans le cas de clip vidéo ou de concert). Nous nous intéresserons donc également à ces différents paramètres.

## CHAPITRE 1 : LA STRUCTURE / LA FORME DE LA CHANSON

### Les strophes



Écoutons ensemble la chanson suivante.

#### **Grand Corps Malade - Roméo kiff Juliette**

Roméo habite au rez-de-chaussée du bâtiment trois  
Juliette dans l'immeuble d'en face au dernier étage  
Ils ont 16 ans tous les deux et chaque jour quand ils se voient  
Grandit dans leur regard une envie de partage  
C'est au premier rendez-vous qu'ils franchissent le pas  
Sous un triste ciel d'automne où il pleut sur leurs corps  
Ils s'embrassent comme des fous sans peur du vent et du froid  
Car l'amour a ses saisons que la raison ignore

Roméo kiffe Juliette et Juliette kiffe Roméo  
Et si le ciel n'est pas clément tant pis pour la météo  
Un amour dans l'orage, celui des dieux, celui des hommes  
Un amour, du courage et deux enfants hors des normes

Juliette et Roméo se voient souvent en cachette  
Ce n'est pas qu'autour d'eux les gens pourraient se moquer  
C'est que le père de Juliette a une kippa sur la tête  
Et celui de Roméo va tous les jours à la mosquée  
Alors ils mentent à leurs familles, ils s'organisent comme des pros

S'il n'y a pas de lieux pour leur amour, ils se fabriquent un décor  
Ils s'aiment au cinéma, chez des amis, dans le métro  
Car l'amour a ses maisons que les darons ignorent

Roméo kiffe Juliette et Juliette kiffe Roméo  
Et si le ciel n'est pas clément tant pis pour la météo  
Un amour dans l'orage, celui des dieux, celui des hommes  
Un amour, du courage et deux enfants hors des normes

Le père de Roméo est vénèr, il a des soupçons  
La famille de Juliette est juive, tu ne dois pas t'approcher d'elle  
Mais Roméo argumente et résiste au coup de pression  
On s'en fout papa qu'elle soit juive, regarde comme elle est belle  
Alors l'amour reste clandestin dès que son père tourne le dos  
Il lui fait vivre la grande vie avec les moyens du bord  
Pour elle c'est sandwich au grec et cheese au McDo  
Car l'amour a ses liaisons que les biftons ignorent

Roméo kiffe Juliette et Juliette kiffe Roméo  
Et si le ciel n'est pas clément tant pis pour la météo  
Un amour dans l'orage, celui des dieux, celui des hommes  
Un amour, du courage et deux enfants hors des normes

Mais les choses se compliquent quand le père de Juliette  
Tombe sur des messages qu'il n'aurait pas dû lire  
Un texto sur l'iPhone et un chat Internet  
La sanction est tombée, elle ne peut plus sortir  
Roméo galère dans le hall du bâtiment trois  
Malgré son pote Mercutio, sa joie s'évapore  
Sa princesse est tout près mais retenue sous son toit  
Car l'amour a ses prisons que la raison déshonore  
Mais Juliette et Roméo changent l'histoire et se tirent  
A croire qu'ils s'aiment plus à la vie qu'à la mort  
Pas de fiole de cyanure, n'en déplaise à Shakespeare  
Car l'amour a ses horizons que les poisons ignorent

Roméo kiffe Juliette et Juliette kiffe Roméo  
Et si le ciel n'est pas clément tant pis pour la météo  
Un amour dans l'orage, celui des dieux, celui des hommes  
Un amour, du courage et deux enfants hors des normes

Roméo kiffe Juliette et Juliette kiffe Roméo  
Et si le ciel n'est pas clément tant pis pour la météo  
Un amour dans un orage réactionnaire et insultant  
Un amour et deux enfants en avance sur leur temps.

Après avoir écouté la chanson de Grand Corps Malade, travaillez par deux pour compléter le tableau ci-dessous :

|                          |  |
|--------------------------|--|
| <b>Personnages</b>       |  |
| <b>Histoire racontée</b> |  |
| <b>Dénouement</b>        |  |

*Est-ce que tu sais ce que signifie cette phrase : « N'en déplaise à Shakespeare » ?*

.....  
 .....



Écoutons une nouvelle fois la chanson. Cette fois-ci, prête attention au clip vidéo (aux images) ainsi qu'à la structure musicale, c'est-à-dire à la voix de Grand Corps Malade, aux instruments utilisés et à la scansion du texte (manière de scander les vers, de les réciter).

Par groupes, discutez ensemble autour d'une des questions suivantes. Vous présenterez ensuite le fruit de votre échange oralement au reste de la classe.

- \* *Qu'en pensez-vous ? Connaissez-vous ce genre de musique ? Est-ce que cela vous plaît et pourquoi ?*
- \* *Que voit-on dans le clip vidéo ? En quoi cela symbolise-t-il l'histoire ?*
- \* *Que pouvez-vous dire de la structure musicale de ce morceau ? Et du lien entre structure musicale et texte ? Justifiez.*

Suite à la présentation orale des trois groupes, que retenir-vous en quelques mots ?

- **Genre de musique :**

.....  
 .....

- **Clip vidéo :**

.....  
 .....

- **Structure musicale :**

.....  
 .....

Maintenant que le sens de la chanson est bien cerné, intéressons-nous à **la forme** et à **la structure** de cette dernière.

*Que pouvez-vous remarquer au niveau des paragraphes de la chanson ? Et au niveau des finales de phrases ? Par deux, complétez la structure ci-dessous.*

|                           | <b>Observations</b> | <b>Noms précis</b> | <b>Effets sur le texte</b> |
|---------------------------|---------------------|--------------------|----------------------------|
| <b>Paragraphes</b>        |                     |                    |                            |
| <b>Finales de phrases</b> |                     |                    |                            |

*Dans quel autre genre de textes pouvons-nous retrouver ces répétitions à la fin des phrases (appelées généralement « vers ») ?*

La chanson est un genre qui a pour but de provoquer des effets sur le lecteur par la manière de dire les choses et qui est marqué par le rythme. Il y a de nombreux points communs entre musique et poésie.

Un poème est composé d'une ou plusieurs strophes, c'est-à-dire le regroupement de plusieurs vers, tout comme la chanson qui se compose .....

Le rythme d'un poème ou d'une chanson est assuré par les rimes. De plus, dans la chanson, la présence du refrain assure également le rythme par la répétition, comme le changement d'interprètes ou d'instruments.

Les rimes sont constituées par la reprise d'un même son à la fin de vers proches. Elles peuvent se disposer de **trois manières différentes** :

- Les rimes **plates** sont des rimes qui se suivent : **AABB**
- Les rimes **croisées**, ou alternées, sont des rimes qui s'entrecroisent : **ABAB**
- Les rimes **embrassées** sont des rimes qui sont encadrées par d'autres : **ABBA**

Associe à chaque strophe sa structure de rimes correspondante :

|  |   |  |
|--|---|--|
|  |   |  |
| <p>Maître corbeau, sur un arbre perché,<br/>Tenait dans son bec un fromage.<br/>Maître Renard, par l'odeur alléché,<br/>Lui tint à peu près ce langage :</p> <p>« Le corbeau et le renard », Jean de La Fontaine</p> | <p>J'ai voyagé longtemps dans un pays sordide<br/>Emportée par le vent de la vie, morne et vide,<br/>Recherchant vainement un accès dérobé<br/>Pour trouver un ciel bleu sous un soleil d'été.</p> <p>« Mon chemin buissonnier », poète anonyme</p> | <p>C'est un bloc écrasant dont la crête surplombe<br/>Au-dessus des flots noirs, et dont le front puissant<br/>Domine le brouillard, et défie en passant<br/>L'aile de la tempête ou le choc de la trombe.</p> <p>« Le cap éternité », Louis Fréchette</p> |

Dans la chanson de Grand Corps Malade, les rimes du couplet sont ..... et les rimes du refrain sont .....



Regardons maintenant les finales du premier couplet de la chanson suivante :

### Hugo (TSR) - *Là-haut*

Ça s'bute pour un centime d'avant des bourges insensibles,  
du meurtre aux embrouilles infantiles  
Ça s'vide quand vient l'été, ça pète les 'teilles et les bouches d'incendie  
Les bambins grandissent, bientôt ils s'disent grands bandits  
Brigands, ils brandissent les armes mais ils s'feront vite prendre  
Depuis le 11 septembre, ils font que des bat' couleur gratte-ciel  
Quant au marché t'y trouves du seum entre les prunes et les pastèques  
J'me suis jamais rendu, j'résiste à ce monde en flux tendu  
18<sup>e</sup> merveille du monde, ne cherchez plus les jardins suspendus  
C'est pas du street-art, ma seule galerie sur le toit d'une voiture  
Sur une toiture j'ai la trentaine mais toujours une voix crue  
Gaffe où tu mets les pieds, les keufs ils doivent t'épier  
Tu t'fais drive-by parce que t'habites de l'autre côté de la voie ferrée  
Mate les gueules ça m'écœure, esquinées, éreintées  
J'roulais un ter j'voulais un thème mais j'ai qu'la vue du Sacré-Cœur  
Ça dégueule, ça roupille, pas d'looping la routine  
J'arrive tout de suite, pour l'instant je dors à 3 stations de là où je vis

Que peux-tu dire de la structure des rimes ?

.....

Analyse la finale suivante :

C'est pas du street-art, ma seule galerie sur le toit d'une voiture  
Sur une toiture j'ai la trentaine mais toujours une voix crue

Est-ce qu'il s'agit d'une rime (répétition de sons identiques) ? Qu'est-ce que tu peux remarquer ?

.....

Est-ce que tu peux malgré tout retrouver des rimes au sein de ce couplet ? Si oui, souligne-les.

D'une structure généralement proche du vers en poésie, les paroles sont fréquemment composées d'un refrain et de plusieurs couplets, et respectent souvent un **schéma de rimes**, voire **une métrique**. Cependant, ce n'est pas toujours le cas, dans la chanson de Hugo (TSR), on retrouve une métrique beaucoup plus libre avec plus d'assonances que de rimes.

Une assonance est la répétition de la même voyelle à la fin de plusieurs vers. Ce n'est donc pas la répétition exacte du même son (rime) mais la répétition d'un son proche (souvent une voyelle).

*Préfères-tu la chanson de Grand Corps Malade (régulière au niveau métrique) ou celle de Hugo (TSR) (métriquement plus libre) ? Justifie ton choix.*

.....

.....

.....

## Le langage et les différents registres

### Renaud - *En cloque*

Elle a mis sur l'mur, au d'ssus du berceau  
Une photo d'Arthur Rimbaud  
'Vec ses ch'veux en brosse, elle trouve qu'il est beau  
Dans la chambre du gosse, bravo !  
Déjà les p'tits anges sur le papier peint  
J'trouvais ça étrange, j'dis rien  
Elles me font marrer ses idées loufoques  
Depuis qu'elle est en cloque...

Elle s'éveille la nuit, veut bouffer des fraises  
Elle a des envies balèzes  
Moi j'suis aux p'tits soins, je m'défonce en huit  
Pour qu'elle manque de rien ma p'tite  
C'est comme si je pissais dans un violoncelle  
Comme si j'existais plus pour elle,  
Je m'retrouve planté, tout seul dans mon froc  
Depuis qu'elle est en cloque...

Le soir elle tricote en buvant d'la verveine  
Moi j'démêle ses p'lotes de laine  
Elle use les miroirs à s'regarder d'dans  
A s'trouver bizarre, tout l'temps

J'lui dis qu'elle est belle comme un fruit trop mûr  
Elle croit qu'je m'fous d'elle, c'est sûr  
Faut bien dire c'qui est, moi aussi j'débloque  
Depuis qu'elle est en cloque...

Faut qu'j'retire mes grolles quand j'rentre dans la chambre  
Du p'tit rossignol qu'elle couve  
C'est qu'son p'tit bonhomme qu'arrive en décembre

Elle le protège comme une louve  
 Même le chat pépère elle en dit du mal  
 Sous prétexte qu'y perd ses poils  
 Elle veut plus l'voir traîner autour du paddock  
 Depuis qu'elle est en cloque...

Quand j'promène mes mains d'l'autre côté d'son dos  
 J'sens comme des coups d'poings, ça bouge  
 J'ui dis : t'es un jardin, une fleur, un ruisseau  
 Alors elle devient toute rouge  
 Parfois c'qui m'désolé, c'qui m'fait du chagrin  
 Quand je r'garde son ventre et l'mien  
 C'est qu'même si j'dev'nais pédé comme un foc  
 Moi j's'rai jamais en cloque...

*Qu'est-ce que tu remarques dans cette chanson au niveau du vocabulaire employé ? Souligne en couleurs tes observations.*

.....

*Que peux-tu dire de cette phrase et du mot mis en gras : « Elle a mis sur l'mur, au **d'ssus** du berceau » ? Sais-tu comment s'appelle ce phénomène ? Connais-tu d'autres exemples ?*

.....

*Renaud s'exprime d'une manière qui lui est propre. Qu'est-ce que l'auditeur ressent quand il entend la chanson de Renaud ? Fais part de tes impressions à ta voisine.*



Dans un premier temps, écoutons ensemble le morceau suivant. Pour se concentrer sur l'accompagnement musical, vous disposez, pour une première écoute, de la version instrumentale du morceau. Pendant que ce dernier est diffusé, complétez individuellement le tableau qui suit :

|   |  |
|---|--|
| <p><i>Quel est l'instrument utilisé ici ?</i><br/> <i>Que peux-tu dire de la voix des artistes ? Et de leur manière de parler ?</i></p> |  |
| <p><i>À ton avis, de quel type d'histoire va-t-il être question ?</i></p>   |  |
| <p><i>Quel est ton ressenti face à cet extrait ?</i></p>  |  |



*Écoutons maintenant la chanson suivante accompagnée de son clip vidéo.*

### **Bigflo et Oli - Salope**

Quand la lune apparait, tu peux la croiser en ville  
Elle a deux prénoms : un pour la vie, l'autre pour la nuit  
Une croix sur ses études, le temps lui a mené la vie dure  
Entre le café et la pharmacie, elle a ses habitudes  
L'habitude d'être dans le froid, les jambes à l'air  
Toute droite, dans le noir, on la confondrait avec un lampadaire  
Un combat contre la montre, elle danse avec son ombre  
Bien trop jeune pour faire le plus vieux métier du monde  
Son parfum, mélangé à l'odeur d'essence qui l'entoure  
Elle se donne le droit de croire qu'elle pourra partir un jour  
Elle a laissé ses rêves s'abîmer à quelques rues  
Certaines le font par choix, elle ne l'a jamais eu  
En rentrant, elle ferme les yeux devant le miroir de l'ascenseur  
La nuit, tous les chats sont gris, et tous ses clients sont seuls  
Ils emportent un peu d'elle, quand ils referment la porte  
Et des traces apparaissent quand les caresses deviennent trop fortes  
Elle est intelligente et drôle mais pour être honnête  
Les hommes qui viennent la voir ne sont pas là pour la connaître  
Sous la Grande Ourse, elle fait tout pour leur faire envie

Elle doute et quand son maquillage coule, elle dit qu'c'est la pluie  
Bien sûr, elle voudrait être ailleurs, partir d'ici  
Mais elle prise en otage par le café et la pharmacie  
Cernée, vu que chaque soir est déjà demain  
Elle a des tonnes de regrets coincés dans son petit sac à main  
Les saisons passent, on s'habitue aux angoisses  
Elle s'dit que ça pourrait être pire en regardant le SDF d'en face  
Les destins se ressemblent dans le périmètre  
Elle fait les cent pas, en restant là, elle a fait des milliers de kilomètres  
Souvent, son prince charmant s'évapore comme un mirage  
Ils se souviennent pas d'son prénom, elle veut oublier leur visage  
Des sacrifices pour un meilleur avenir  
Si la lune pouvait parler, elle en aurait des choses à dire

Elle a un fils, son petit bout d'âme  
Son moment de calme, l'étoile qui la guide dans la nuit noire  
Elle le rejoint aux aurores, après l'horreur  
Elle se conforte dans son odeur, son cœur et son corps  
Il ne sait pas encore pour son bout de trottoir  
Il lui donne l'amour qu'on lui donne pas le soir  
Elle le regarde dormir d'un coup elle désespère  
Comment lui expliquer où est passé son père ?  
Un jour, elle partira, elle l'amènera au loin  
Elle fermera une valise, elle a hâte un beau matin

Elle s'échappera des griffes du périph' de Paris  
 Elle aura une maison, un chien, un château, un mari  
 Elle s'est promis que tout ça ne durerait pas  
 Une mauvaise passe qui s'en ira, oui elle croit au miracle  
 Elle en vient presque à oublier qu'elle doit retourner cette nuit  
 Entre le café et la pharmacie  
 Sa mère pense qu'elle est engagée, comme danseuse dans un cabaret  
 Mais sa scène fait deux mètres carrés  
 C'était la plus belle quand elle était au pays  
 Elle lui donne des nouvelles, des mensonges bien écrits  
 Elle fait bonne figure, mais au moment de raccrocher  
 Ça la brûle de lui dire de venir la chercher  
 Mais elle sait qu'ils sont là, les loups qui la surveillent  
 Elle voudrait pas qu'ils s'en prennent à sa seule merveille

Nous, on sortait de boîte, dans une voiture, on roulait vite  
 De la fumée, de la musique, rien qu'entre amis, on voulait rire  
 On avait pas envie de rentrer  
 Et certains avaient trop bu  
 On savait pas trop où aller  
 Quand soudain on l'a vue  
 D'un coup, on a ralenti, lorsqu'on est passé  
 Au niveau de la pharmacie, juste à côté du café  
 Mon dieu, c'qu'on peut être con, quand on est entre potes  
 On a baissé la vitre, on a crié : "Salope !"

*Maintenant que tu as entendu la chanson, est-ce que ta première impression face à l'accompagnement musical était la bonne ? Explique pourquoi.*

.....

*Qu'est-ce que tu penses du clip vidéo ? Est-ce qu'il est en accord avec le sens véhiculé par la chanson ?*

.....

Complète à nouveau la grille d'analyse de la chanson.

|                          |  |
|--------------------------|--|
| <b>Personnages</b>       |  |
| <b>Histoire racontée</b> |  |
| <b>Dénouement</b>        |  |

*Par rapport à celle de Renaud, que pouvons-nous dire du vocabulaire employé ?*

.....  
.....

*Que penses-tu de l'insulte finale ? Qu'est-ce que cela apporte au texte ?*

.....  
.....

Il existe donc **différents niveaux de langue** (appelés aussi registres de langue) pouvant s'exprimer dans les paroles de chanson :

- Le **registre familier** : Ce niveau de langue entraîne l'utilisation d'un vocabulaire de la vie quotidienne, de termes familiers et parfois argotiques. Le registre familier est celui d'une parole spontanée (on peut y retrouver des élisions ou des ruptures syntaxiques) étant donné que son modèle est l'oral.
- Le **registre courant** : Ce registre se caractérise par l'emploi d'un vocabulaire usuel et une absence de termes recherchés ou spécialisés.
- Le **registre soutenu** : Ce niveau de langue fait appel à l'utilisation d'un vocabulaire riche, recherché, voire rare. Le registre soutenu n'est pas spontané. Son modèle est l'écrit.

### **Le point de vue narratif et la focalisation**

À l'aide d'un bic de couleurs, mets en avant les pronoms personnels présents dans la chanson. *Est-ce que tu remarques quelque chose ?*

.....

*Qu'est-ce que cela entraîne comme effet dans la chanson ? Comment vous êtes-vous senties à la fin de la chanson ? En quoi la musique participe elle aussi à l'émotion créée ?*

.....  
.....  
.....

*Est-ce que ça fait écho à un phénomène actuel dont on parle beaucoup actuellement ?*

.....

La poésie aime jouer avec les **points de vue de la narration** appelés aussi la **focalisation**.

*Par rapport à ce que nous avons pu découvrir dans la chanson de Bigflo et Oli, qu'est-ce que le point de vue narratif selon toi ?*

.....

## CHAPITRE 2 : LA SIGNIFICATION / LE FOND DE LA CHANSON :

*De quoi traitent les chansons que nous écoutons aujourd'hui ? A quoi servent-elles ?*

.....  
.....  
.....

Il existe une multitude de thèmes développés par la chanson. Nous allons écouter trois chansons thématiquement différentes : découvrons ensemble les thèmes développés au sein de celles-ci.



### **Renaud et Axelle Red - *Manhattan-Kaboul***

Petit Portoricain  
Bien intégré, quasiment New-Yorkais  
Dans mon building tout de verre et d'acier  
Je prends mon job, un rail de coke, un café

Petite fille afghane  
De l'autre côté de la terre  
Jamais entendu parler de Manhattan  
Mon quotidien c'est la misère et la guerre

Deux étrangers au bout du monde, si différents  
Deux inconnus, deux anonymes, mais pourtant  
Pulvérisés sur l'autel  
De la violence éternelle

Un 747  
S'est explosé dans mes fenêtres  
Mon ciel si bleu est devenu orage  
Lorsque les bombes ont rasé mon village

Deux étrangers au bout du monde, si différents  
Deux inconnus, deux anonymes, mais pourtant  
Pulvérisés sur l'autel  
De la violence éternelle

So long ! Adieu mon rêve américain  
Moi plus jamais esclave des chiens  
Ils t'imposaient l'Islam des tyrans  
Ceux-là ont-ils jamais lu le Coran ?

Suis redev'nu poussière  
Je s'rai pas maître de l'univers  
Ce pays que j'aimais tell'ment serait-il  
Finalement colosse aux pieds d'argile ?

Les dieux, les religions  
Les guerres de civilisation

Les armes, les drapeaux, les patries, les nations  
F'ront toujours de nous de la chair à canon

Deux étrangers au bout du monde, si différents  
Deux inconnus, deux anonymes, mais pourtant  
Pulvérisés sur l'autel  
De la violence éternelle

Deux étrangers au bout du monde, si différents  
Deux inconnus, deux anonymes, mais pourtant  
Pulvérisés sur l'autel  
De la violence éternelle...

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| <b>Personnages</b>          |  |
| <b>Histoire racontée</b>    |  |
| <b>Morale de la chanson</b> |  |



Regardons ensemble le clip vidéo de cette chanson.

*Quel est le lien avec l'histoire racontée ?*

.....  
.....

*Cette chanson traite de sujets graves et importants. Qu'est-ce que tu en penses ?*

.....  
.....



### **Diams - *Marine***

Marine,  
Tu sais ce soir ça va mal,  
J'ai trop de choses sur le cœur  
Donc il faudrait que l'on parle,  
Marine,  
Si je m'adresse à toi ce soir  
C'est que t'y es pour quelque chose,  
T'as tout fait pour qu'ça foire.

Marine,  
Dans le pays de Marianne,  
Y'a l'amour,  
Y'a la guerre,  
Mais aussi le mariage.  
Marine,  
Pourquoi tu perpétues les traditions ?  
Sais-tu qu'on s'ra des millions à payer l'addition.  
Ma haine est immense,  
En ce soir de décembre.  
Quand je pense à tous ces gens que tu rassembles.

Tu sais,  
Moi j'suis comme toi,  
J'veux qu'on m'écoute.  
Et tout comme toi,  
J'aimerais que les jeunes se serrent les coudes.  
Marine,  
T'as un prénom si tendre,  
Un vrai prénom d'ange,  
Mais dis-moi c'qui te prend.  
Marine,  
On ne sera jamais amies  
Parce que ma mère est française  
Mais qu'je ne suis pas née ici.  
Marine,  
Regarde-nous,  
On est beau.  
On vient des quatre coins du monde  
Mais pour toi on est trop.  
Ma haine est immense quand je pense à ton père.  
Il prône la guerre quand nous voulons la paix.

Donc j'emmerde...  
J'emmerde...  
J'emmerde qui ?  
Le Front National !  
Moi j'emmerde...  
(J'emmerde...), j'emmerde...  
(J'emmerde...), j'emmerde qui ?  
Le Front National.  
Moi j'emmerde...  
(J'emmerde...), j'emmerde...  
(J'emmerde...), j'emmerde qui ?  
Le Front National.

Marine,  
Tu es victime des pensées de ton géniteur.  
Génération 80 on a retrouvé notre Führer.

Marine,  
T'avais l'honneur d'être proche de l'ennemi,  
D'installer un climat paisible dans nos vies.  
Mais Marine,  
T'es forcément intelligente.  
T'as pas songé à tous ces gens que t'engraines dans l'urgence,  
Marine,  
T'es mon aînée et pourtant je ne te respecte pas,  
Il m'a fallu faire ce choix.  
Marine,  
Tu pouvais briser la chaîne,  
Prendre la parole et nous rendre nos rêves.  
Mais Marine,  
T'as fait la même connerie que lui  
Penser que le blanc ne se mélange pas à autrui.  
Marine,  
On ne s'ra jamais copine parce que je suis une métisse  
Et que je traîne avec Ali.  
Marine,  
Plus j'te déteste, mieux je vais.  
Et plus je proteste et moins nous payons les frais.

Donc j'emmerde...  
J'emmerde...  
J'emmerde qui ?  
Le Front National !  
Moi j'emmerde...  
(J'emmerde...), j'emmerde...  
(J'emmerde...), j'emmerde qui ?  
Le Front National.  
Moi j'emmerde...  
(J'emmerde...), j'emmerde...  
(J'emmerde...), j'emmerde qui ?  
Le Front National.

Marine,  
Tu crois vraiment que t'es dans le vrai ?  
Que t'as su saisir ta chance,  
Et que ton avenir est tracé.  
Marine,  
Je ne suis pas de ceux qui prônent la haine,  
Plutôt de ceux qui votent et qui espèrent que ça s'arrête.  
T'as fait couler ce navire Marine,  
J'ai peur du suicide collectif des amoureux en couleur.  
Marine,  
Pourquoi es-tu si pâle ?  
Viens faire un tour chez nous c'est coloré, c'est jovial.  
Marine,  
J'aimerais tellement que tu m'entendes,

Je veux bien être un exemple quand il s'agit de vous descendre.  
Marine,  
Tu t'appelles Le Pen,  
N'oublie jamais que tu es le problème  
D'une jeunesse qui saigne.  
Viens, viens,  
Allons éteindre la flamme,  
Ne sois pas de ces fous qui défendent le Diable.  
Marine,  
J'ai peur que dans quelques temps tu y arrives  
Et que nous devons tous foutre le camp

*De qui parle cette chanson ?*

.....

*Qu'est-ce que Diams lui reproche dans le premier paragraphe ?*

.....

*Qu'est-ce qui provoque la haine de Diams ?*

.....

*Dans le second paragraphe, Diams cite un point commun et une différence entre elle et Marine ?  
Retrouve-les.*

.....  
.....  
.....

*Qui Diams critique-t-elle dans cette portion de chanson ?*

Tu es victime des pensées de ton géniteur.  
Génération 80 on a retrouvé notre Führer.  
Marine,  
T'avais l'honneur d'être proche de l'ennemi,  
D'installer un climat paisible dans nos vies.

.....

*À qui le compare-t-elle ?*

.....

*Qu'est-ce qu'elle reproche réellement à Marine ici ?*

.....

*Que signifie ce vers « Pourquoi es-tu si pâle ? » ?*

.....

Regarde la réponse formulée par le destinataire de la chanson.

Mademoiselle,

J'ai pris connaissance de votre intervention à l'émission de Marc-Olivier Fogiel où vous interprétez " Marine ", chanson qui m'est destinée.

À la lecture des paroles de cette "ballade", je ne comprends pas ce que vous me reprochez. Vous ne me connaissez pas et pourtant vous me prêtez des sentiments qui n'ont jamais été les miens. Ainsi, votre argumentation, tourne-t-elle toujours autour de la couleur de la peau et, après m'avoir accusée d'être trop pâle, vous m'invitez à "venir faire un tour chez vous " où "c'est coloré, c'est jovial". Sachez que je ne vous ai pas attendue pour défendre les immigrés. J'ai été avocate, et il m'est arrivé, à plusieurs reprises, de plaider gratuitement en leur faveur quand ils me paraissaient être injustement traités.

Je porte, en outre, les fils et filles de France dans mon cœur quelle que soit la couleur de leur peau, leurs origines ou leurs religions. Ainsi, êtes-vous aussi bien "pâle", comparée à mon amie Huguette Fatna, martiniquaise et marraine de ma plus jeune fille, Mathilde...

Votre statut de "chanteuse engagée" ne vous autorise donc pas à dire n'importe quoi dans le seul but de vous faire un surcroît de publicité sur mon dos.

De même, pensez-vous sérieusement réconcilier tout un peuple en insultant une partie de son électorat et "en les emmerdant " comme vous le revendiquez à vingt reprises dans votre hymne à la haine ?

Multiplier les amalgames et les anathèmes envers des millions de Français qui souffrent m'apparaît bien paradoxal pour une jeune fille qui se prétend en permanence victime de discrimination.

Pour conclure, je ne peux m'empêcher de vous proposer un véritable débat. Un débat sur l'immigration d'abord, sans préjugé, sans tabou, sans "ballade". Un débat sur l'exclusion aussi, celle dont vous vous plaignez mais aussi celle dont moi et les millions d'électeurs du FN sommes victimes quotidiennement. La balle est dans votre camp et nous verrons de quel côté se situe, véritablement, l'intolérance.

Bien à vous.

Marine Le Pen

*Dans le paragraphe commençant par « À la lecture... », que rétorque Marine Le Pen à Diams quand cette dernière l'accuse d'être « trop pâle » ?*

.....

*Quels sont les deux arguments développés par Marine Le Pen dans le paragraphe suivant ? Et qu'en pensez-vous ?*

.....

.....

*Pourquoi Diams a-t-elle écrit cette chanson ? Quel message veut-elle faire passer ?*

*Quel est le point commun avec la chanson précédente « Manhattan-Kaboul » ?*

*Dans sa réponse, la présidente du Front National confère un certain statut à la chanteuse. Quel est-il ? Qu'est-ce que cela signifie selon toi ?*



### **Mickey 3D - *Respire***

Approche-toi petit, écoute-moi gamin  
Je vais te raconter l'histoire de l'être humain  
Au début y avait rien, au début c'était bien  
La nature avançait y'avait pas de chemin

Puis l'homme a débarqué avec ses gros souliers  
Des coups d'pieds dans la gueule pour se faire respecter  
Des routes à sens unique il s'est mis à tracer  
Les flèches dans la plaine se sont multipliées

Et tous les éléments se sont vus maîtrisés  
En deux temps trois mouvements l'histoire était pliée  
C'est pas demain la veille qu'on fera marche arrière  
On a même commencé à polluer les déserts

Il faut que tu respirez, et ça c'est rien de le dire  
Tu vas pas mourir de rire, et c'est pas rien de le dire

D'ici quelques années on aura bouffé la feuille  
Et tes petits-enfants ils n'auront plus qu'un œil  
En plein milieu du front ils te demanderont  
Pourquoi toi t'en as deux tu passeras pour un con

Ils te diront comment t'as pu laisser faire ça  
T'auras beau te défendre leur expliquer tout bas  
C'est pas ma faute à moi, c'est la faute aux anciens  
Mais y'aura plus personne pour te laver les mains

Tu leur raconteras l'époque où tu pouvais  
Manger des fruits dans l'herbe allongé dans les prés  
Y'avait des animaux partout dans la forêt,  
Au début du printemps, les oiseaux revenaient

Il faut que tu respirez, et ça c'est rien de le dire

Tu vas pas mourir de rire, et c'est pas rien de le dire  
Il faut que tu respire, c'est demain que tout empire  
Tu vas pas mourir de rire, et c'est pas rien de le dire

Le pire dans cette histoire c'est qu'on est des esclaves  
Quelque part assassins, ici bien incapables  
De regarder les arbres sans se sentir coupables  
A moitié défroqués, cent pour cent misérables

Alors voilà petit, l'histoire de l'être humain  
C'est pas joli joli, et j'connais pas la fin  
T'es pas né dans un chou mais plutôt dans un trou  
Qu'on remplit tous les jours comme une fosse à purin

Il faut que tu respire, et ça c'est rien de le dire  
Tu vas pas mourir de rire, et c'est pas rien de le dire  
Il faut que tu respire, c'est demain que tout empire  
Tu vas pas mourir de rire, et ça c'est rien de le dire

Il faut que tu respire, il faut que tu respire  
Il faut que tu respire, il faut que tu respire

|                          |  |
|--------------------------|--|
| <b>Personnages</b>       |  |
| <b>Histoire racontée</b> |  |

*Que signifie le refrain ?*

Il faut que tu respire, et ça c'est rien de le dire  
Tu vas pas mourir de rire, et c'est pas rien de le dire  
Il faut que tu respire, c'est demain que tout empire  
Tu vas pas mourir de rire, et ça c'est rien de le dire

.....

.....



Regardons ensemble le clip vidéo de cette chanson.

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| <b>Morale de la chanson</b> |  |
|-----------------------------|--|

*À ton avis, est-ce qu'on peut qualifier la chanson de Mickey 3D de chanson engagée ? Pourquoi ?*

.....

Entraînons-nous maintenant à rendre compte de notre réception d'une chanson. Complète le tableau suivant.

|   |  |
|---|--|
| <b>Présentation de la chanson</b><br>(artiste – titre – date)   |  |
| <b>Structure/forme de la chanson</b><br>(Strophes et rimes)   |  |
| <b>Registre de langue</b>   |  |
| <b>Focalisation</b>   |  |
| <b>Contenu de la chanson</b><br>De quoi traite-t-elle et pourquoi ?<br>Quelle est la morale de la chanson ? |  |

*Nous venons d'écouter et d'analyser trois chansons ensemble. Quel est le point commun entre elles ?*

.....

Complète le tableau suivant pour rassembler tes idées :

|                  | <b>THÈMES DÉVELOPPÉS :</b><br>histoire, écologie,<br>politique, guerres,<br>racisme, pauvreté,<br>etc. | <b>MORALE SOUTENUE PAR LA CHANSON</b><br><br><b>MESSAGE QUE L'ARTISTE VEUT FAIRE PASSER</b> | <b>MOYEN EMPLOYÉ PAR L'AUTEUR DE LA CHANSON POUR TRANSMETTRE SON MESSAGE</b> |
|------------------|--|---|--|
| Manhattan-Kaboul |  |   |  |
| Marine           |  |   |  |
| Respire          |  |   |  |

*Si tu devais formuler une **définition** de la chanson engagée par rapport aux quelques chansons vues ensemble : Quelle serait-elle ?*

La chanson engagée.....

*Quel est le **but** de la chanson engagée ?*



Écoute cette chanson :

**Orelsan - Tout va bien**

Dors, dors  
 Si le monsieur dort dehors, c'est qu'il aime le bruit des voitures  
 S'il s'amuse à faire le mort, c'est qu'il joue avec les statues  
 Et si un jour il a disparu, c'est qu'il est devenu millionnaire  
 C'est qu'il est sûrement sur une île avec un palmier dans sa bière

Tout va bien, tout va bien,  
 Petit tout va bien

De qui parle Orelsan dans cette chanson ? Souligne les éléments qui te permettent de comprendre cela.

.....

Que dit-il cependant de cette personne ? Et pourquoi dit-il ça ?

.....

Que peux-tu dire du titre et du refrain de la chanson ?

.....

Que dénonce Orelsan avec cette chanson ?

.....

Orelsan fait appel à l'**ironie** dans cette chanson. Selon ce que nous avons pu dire de cette chanson. Qu'est-ce que l'ironie pour toi ?

### Tâche intermédiaire formative :



#### Orelsan - *La petite marchande de porte-clés*

Sa mère voulait attendre et la marier  
Son père voulait la pendre ou la noyer  
Un seul enfant par foyer  
Il voulait un garçon  
Mais sa connaissance de femme a fait le taff qu'à moitié  
À la campagne on a besoin d'hommes forts pour travailler  
Pas d'une bouche à nourrir, pas d'une pisseuse bonne qu'à chialer  
C'est presque impossible de vivre à trois  
Une fille unique, c'est perdre son nom de famille  
C'est la honte pour un villageois  
Qu'est-ce qu'il pouvait faire d'un déchet humain ?  
Lui éclater le crâne entre deux pierres, l'enterrer à côté du chien ?  
Il partit emprunter une pelle chez son voisin  
Mais son voisin lui dit d'attendre  
Il lui dit qu'il pourrait la vendre  
Et la chance leur sourit  
Un marchand leur proposa d'acheter l'enfant pour la vendre à des touristes  
Ils l'ont lâché pour environ un tiers de SMIC français  
Le soir de son départ, mélancolique, sa mère chantait

«...» Elle chantait

Douze ans plus tard la jeune fille dort tranquillement chez son hôte  
Son réveil ? C'est un grand coup de pieds dans les côtes

Son petit dej ? C'est du pain à la vapeur et de l'eau  
Puis direction la salle des machines pour rejoindre les autres  
Elle s'est jamais faite adopter par deux riches occidentaux  
Son propriétaire l'a élevée, l'a gardée sous le manteau  
Neuf dans le même endroit  
Sa chambre ? Des caisses en bois  
À huit ans elle a décroché son premier emploi :  
Une sorte de garderie où on fabrique des shorts de foot  
Avec ses mains en formes de pieds à force de coudre  
Avec sa colonne vertébrale en forme de voûte  
Vingt minutes de pause déjeuner, un peu de riz, un bol de soupe  
Interdiction de parler, à peine le droit de faire des gestes  
Elle doit garder la tête baissée pour s'adresser à ses chefs  
Le bruit la hante au point qu'elle entend plus quand il s'arrête ;  
Pour pas sombrer dans la folie elle chante cette chanson dans sa tête :

«...»

De retour dans son village natal après dix années  
En quête d'un cocon familial, à la recherche de son passé  
Finalement, son maître lui apprend qu'elle était vraiment  
Juste avant qu'il aille finir sa vie dans les geôles du gouvernement  
Son usine s'étant faite démanteler discrètement  
La presse n'étant pas autorisée à couvrir l'événement  
Bref, la plupart des gens du village avaient levé le camp  
Partis loin, ouvrir des restaurants ou divers magasins de vêtements  
Pour les rejoindre elle traversa des océans  
Frôla la mort, laissant son destin voguer au gré des vents  
Sans personne, sans argent, sans carte d'identité  
De toute façon elle avait pas de nom, à part « La mendicante bridée »  
Après avoir contracté presque toutes les maladies  
Elle atterrit miraculeusement à Paris  
Je rentrais chez moi après le travail, à la tombée de la nuit  
Quand nos regards se sont croisés, elle s'est approchée et m'a dit :  
« Hum, excusez-moi Monsieur, Porte-clefs, Deux euros ?  
-Euh non, désolé, j'ai rien sur moi, bonne soirée !»

«...»

Mais je l'entends encore chanter  
«...» Elle chantait

Dans un premier temps, complète le tableau suivant reprenant les caractéristiques de cette chanson.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Présentation de la chanson</b><br/>(artiste – titre – date)</p>   |  |
| <p><b>Structure/forme de la chanson</b><br/>(Strophes et rimes)<br/>et <b>accompagnement musical</b></p>  |  |
| <p><b>Registre de langue</b></p>  |  |
| <p><b>Focalisation</b></p>  |  |
| <p><b>Contenu de la chanson engagée</b><br/>De quoi parle ta chanson et pourquoi ? Quel est le thème de la chanson ?<br/>Quelle est la morale de la chanson ?<br/>Pourquoi est-ce une chanson engagée ?<br/>Quel est le but de l’auteur de la chanson ?<br/>Est-ce que ça pose question au niveau de la liberté d’expression ? Si oui, explique et donne ton avis.<br/>Est-ce que la chanson contient de l’ironie, si oui, explique ?</p> |  |
| <p>Est-ce que tu recommandes l’écoute de cette chanson ? Est-ce qu’elle te plaît ?<br/>Pourquoi ?</p>   |  |



## UAA 6 - Tâche finale certificative :

Lors de cette séquence, nous avons eu l'occasion de découvrir les composantes formelles et thématiques de la chanson française engagée. Afin de démontrer ta compréhension de ces quelques concepts, réalise un **texte explicatif** dans lequel tu présenteras une **chanson engagée de ton choix**. Tu baseras ton propos sur les éléments (structure, registre, focalisation, contenu, etc) que nous avons découverts ensemble.

Ton texte se structurera en **quatre paragraphes** avec une introduction, un premier paragraphe sur la forme, un second sur le sens de la chanson et les idées qu'elle développe ainsi qu'une conclusion reprenant ton avis sur celle-ci. Ton texte doit faire **au moins 25 lignes** et sera à remettre pour **le lundi 3 décembre**.

Pour t'aider dans cette tâche, il t'est conseillé de passer par le tableau suivant :

|                            |  |  |
|----------------------------|--|--|
| <b>INTRODUCTION</b>        | <b>Présentation de la chanson engagée</b><br>(artiste – titre – date)  |  |
| <b>PREMIER PARAGRAPHE</b>  | <b>Structure/forme de la chanson</b><br>(Strophes et rimes)  |  |
|                            | <b>Registre de langue</b>  |  |
|                            | <b>Focalisation</b>  |  |
| <b>DEUXIEME PARAGRAPHE</b> | <b>Contenu de la chanson</b><br>De quoi parle ta chanson et pourquoi ?<br>Quel est le thème de la chanson ?<br>Quelle est la morale de la chanson ?<br>Pourquoi est-ce une chanson engagée ?<br>Quel est le but de l'auteur de la chanson ?<br>Est-ce que la chanson contient de l'ironie, si oui, explique ?<br>Est-ce que ça pose question au niveau de la liberté d'expression ?<br>Si oui, explique et donne ton avis. |  |
| <b>CONCLUSION</b>          | Est-ce que tu aimes cette chanson ?<br>Est-ce que tu recommandes l'écoute de cette chanson ?<br>Pourquoi ?   |  |

Une fois ton texte écrit sur une feuille à part, vérifie que celui-ci correspond aux attentes de la grille d'évaluation suivante. Tu peux t'aider des questions se trouvant dans la troisième colonne.

| <b>CONSIGNES</b>       | Présenter une expérience culturelle (une chanson) et donner son avis concernant celle-ci en basant ce dernier sur les composantes de la chanson vus au cours. |  |
|------------------------|---|--|
| <b>Critères</b>        | <b>Sous-critères</b>  | <b>Questions à se poser</b>  |
| <i>Lisibilité</i>      |   | Est-ce que ton écriture est lisible ?  |
| <i>Recevabilité</i>    | <i>Linguistique</i>   | As-tu vérifié ton orthographe et ta ponctuation ?<br>Est-ce que toutes tes phrases ont du sens ?   |
|                        | <i>Sociale</i>  | Est-ce que ton texte est bien écrit au présent ?<br>Est-ce que tu utilises un registre adéquat ?   |
| <i>Intelligibilité</i> | <i>Densité des informations</i>   | Est-ce que quelqu'un qui ne connaît pas la chanson va comprendre ce que tu expliques ?   |
|                        | <i>Organisation des contenus</i>  | Est-ce que ton texte contient : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Une introduction de présentation</li> <li>- Un paragraphe contenant des informations sur la forme (<b>structure / rimes et registres de langue et focalisation</b>)</li> <li>- Un deuxième paragraphe relatif au fond/thème de la chanson (<b>contenu</b>)</li> <li>- Une conclusion dans laquelle tu expliques si tu encourages ou non l'écoute de cette chanson et pourquoi.</li> </ul> |
|                        | <i>Cohérence textuelle</i>  | Ton texte contient-il des paragraphes ?<br>Est-ce que ton texte contient des connecteurs ?   |
| <i>Pertinence</i>      | <i>Adéquation à la l'expérience</i>   | Est que la chanson choisie est engagée ?<br>As-tu bien compris la chanson que tu as choisie ?<br>N'as-tu pas fait d'erreur de compréhension ?<br>Est-ce que tu donnes ton avis ?   |
|                        | <i>Adéquation du texte à son intention</i>  | Est-ce que ton texte est cohérent ?  |

## Grille stagiaire :

| <b>CONSIGNES</b>       | Présenter une expérience culturelle (une chanson) et donner son avis concernant celle-ci en basant ce dernier sur les composantes de la chanson vus au cours. |  |              |
|------------------------|---|--|--------------|
| <b>Critères</b>        | <b>Sous-critères</b>  | <b>Pondération</b>   | <b>Total</b> |
| <i>Lisibilité</i>      |   | Lisibilité de l'écriture   | OUI/NON      |
| <i>Recevabilité</i>    | <i>Linguistique</i>   | Orthographe : 0 – 1 – 2 – 3<br>Ponctuation et syntaxe : 0 – 1 – 2 – 3                              | / 8          |
|                        | <i>Sociale</i>  | Texte écrit au présent : 0 – 1<br>Registre adapté : 0 – 1  |              |
| <i>Intelligibilité</i> | <i>Densité des informations</i>   | Clarté de l'explication : 0 – 1 – 2  | / 5          |
|                        | <i>Organisation des contenus</i>  | Organisation en quatre parties : 0 – 1   |              |
|                        | <i>Cohérence textuelle</i>  | Présence de paragraphes : 0 – 1<br>Présence de connecteurs : 0 – 1                                 |              |
| <i>Pertinence</i>      | <i>Adéquation à la l'expérience</i>   | Chanson engagée : 0 – 3<br>Justesse de l'analyse : 0 – 1 – 2 – 3 – 4<br>Complétude : 0 – 1 – 2 – 3 | / 12         |
|                        | <i>Adéquation du texte à son intention</i>  | Progression cohérente : 0 – 1 – 2  |              |
|                        |   | <b>TOTAL</b>   | <b>/ 25</b>  |

STAGE DE JANVIER – MARIE JADOT

# LE CLASSICISME ET LA FABLE



UAA 5 : AMPLIFIER UNE ŒUVRE CULTURELLE

CLASSES DE 4H – 4F

ATHÉNÉE ROYAL DE CHÊNÉE

**INTRODUCTION DU THÈME**

La peinture suivante représente l'époque classique. Observe-la bien et complète le tableau avec les éléments qui la composent.



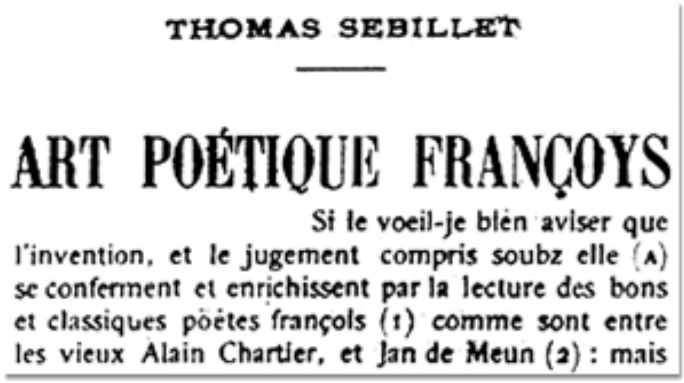
Allégorie à Louis XIV

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**DÉFINITION ET ÉTYMOLOGIE**

**Aujourd'hui, dans la langue commune,** « classique » signifie « conforme au bon goût, aux règles et aux usages établis » ou ..... Mais un classique, c'est aussi un auteur (ou une œuvre) dont l'importance a été reconnue par la postérité et qui, à ce titre, mérite qu'on l'étudie dans les classes.

**Durant l'Antiquité,** le terme latin *classicus* signifiait déjà « de premier ordre, exemplaire ». Dans ce sens, le terme « classiques » a été assigné pendant longtemps aux grands auteurs de l'Antiquité gréco-latine. Dans son *Art poétique français*, Thomas Sébillet (1512-1589) emprunta le mot « classique » en l'appliquant aux auteurs français qu'il recommandait comme modèles.



Grâce à lui, cette étiquette s'attribue désormais à des écrivains de tous les pays et de toutes les époques pour faire référence aux grands auteurs, aux écrivains les plus marquants.

En résumé, quels sont les différents sens associés à l'appellation « classique » ?

|                      |  |
|----------------------|--|
| <b>« Classique »</b> |  |
|                      |  |
|                      |  |
|                      |  |

Dans cette séquence, nous allons nous intéresser à un courant littéraire appelé « classicisme ». Le classicisme désigne une période littéraire qui coïncide en grande partie avec le règne de Louis XIV. Les auteurs qui appartiennent à ce courant sont dits classiques car ils sont considérés comme aussi illustres que les prestigieux auteurs antiques qu'ils prenaient pour modèles.

*Nous venons de voir différentes significations du mot « classique ». Laquelle correspond, selon toi, au « classique » de musique classique ?*

.....

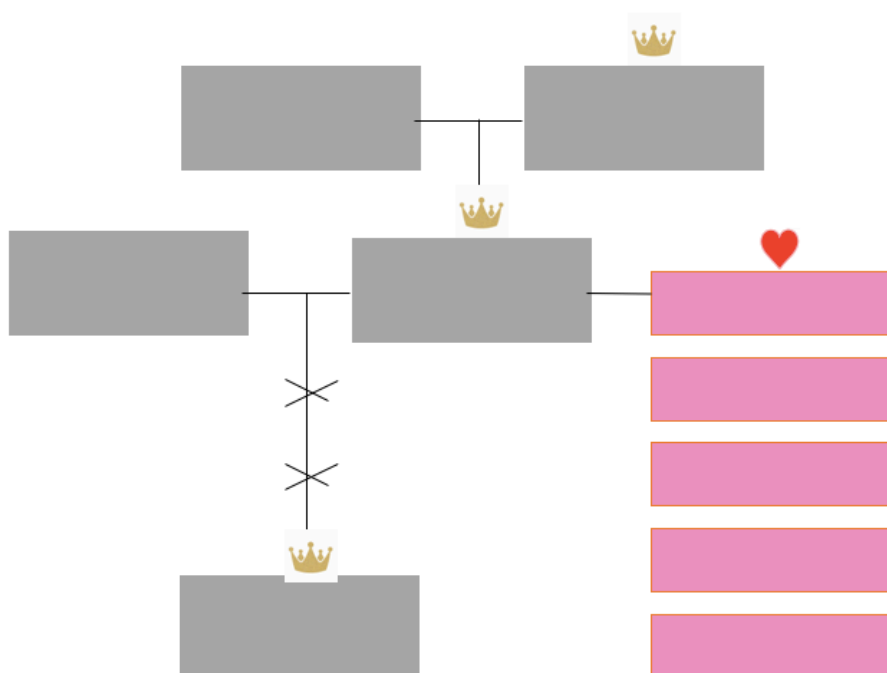
**CONTEXTE HISTORIQUE**

Regardons ensemble le documentaire intitulé « Les rois de Versailles – Les chroniques de France 11 / 12 » (source : [https://www.youtube.com/watch?v=0\\_d1WFoLCRY](https://www.youtube.com/watch?v=0_d1WFoLCRY)).

Pendant le documentaire, complète l'arbre généalogique et le tableau ci-dessous.

- **Arbre généalogique**

**Cardinaux et ministres  
du roi**



- **Références chronologiques importantes**

|                    |  |
|--------------------|--|
| <b>1638</b>        |  |
| <b>1643</b>        |  |
| <b>1648 - 1653</b> |  |
| <b>1661</b>        |  |
| <b>1678</b>        |  |
| <b>1701 - 1714</b> |  |
| <b>1715</b>        |  |

*Complète les deux colonnes du tableau à l'aide des propositions suivantes :*

Instabilité du pouvoir – Stabilité du pouvoir  
 Un roi – Succession des règnes et des régences  
 Absolutisme – pouvoir dans les mains des nobles et des ministres  
 Liberté dans les arts – Contrôle des arts

| <b>Avant Louis XIV</b> | <b>Le règne de Louis XIV<br/>(1643 – 1715)</b> |
|------------------------|--|
| •                      | •  |
| •                      | •  |
| •                      | •  |
| •                      | •  |

## CONTEXTE LITTÉRAIRE

Le siècle est marqué par deux tendances différentes : le baroque et le classicisme qui connaît son apogée en 1660-1680, période où s'impose l'idéal de l'honnêteté. Le classicisme est un courant typiquement français, qui s'est développé et a connu son apogée pendant le règne de Louis XIV. Le mouvement baroque est, quant à lui, antérieur au mouvement classique, étant donné qu'il émerge au début du XVII<sup>e</sup> siècle en Italie avant de s'étendre à toute l'Europe.

*Ci-dessous, vous trouverez différentes productions appartenant aux deux courants artistiques. Par groupe, essayez de réaliser un classement de ces œuvres et justifier votre choix en vous basant sur leurs caractéristiques.*

*La sarabande – Georg Friedrich Haendel*

*Rondó alla Turca - Wolfgang Amadeus Mozart*



La fontaine de Trevi, Rome (Italie)



Le château de Herrenchiemsee (Allemagne)



*Paysage avec nymphes et satyres dansant –  
Claude Lorrain*



*La chasse au tigre  
Pierre Paul Rubens*

|  |  |  |
|--|--|--|
| <b>ŒUVRES</b>  |  |  |
| <b>CARACTÉRISTIQUES<br/>COMMUNES OU<br/>ÉLÉMENTS<br/>MARQUANTS</b> |  |  |



## CARACTÉRISTIQUES DU COURANT CLASSIQUE

### CONCEPTION FIXISTE DU BEAU

Plutôt que par l'originalité et par la surprise, les classiques veulent plaire par l'accord avec leur public et le respect du « **bon goût** » dominant. Ce bon goût repose sur plusieurs caractéristiques :

**Le respect des règles - L'imitation des auteurs antiques - Les valeurs de raison et de mesure**

- **L'apparition des règles**

Ce mouvement artistique a pour but la recherche de l'ordre, de la rationalité et du calme. Il privilégie la précision, la rigueur et la sérénité. Durant la période classique, toutes les créations littéraires ou artistiques sont légiférées, c'est-à-dire qu'elles reposent sur le respect de certaines règles et lois. Ces règles doivent évidemment être respectées, au risque de connaître la censure.

*Qu'est-ce que la censure ?*

.....

*Complète le texte ci-dessous :*

Le contexte historique explique l'apparition de ces règles. Au .....siècle, le Cardinal de Richelieu est le ..... de Louis XIII dès 1624 et jusqu'à sa mort en 1642. Le Cardinal ..... lui succède alors, pendant la jeunesse de Louis XIV. En 1661, âgé de vingt-trois ans, Louis XIV règne enfin seul et ce jusqu'à sa mort, en 1715.

À partir de 1630 environ, le pouvoir, exercé par Richelieu puis Mazarin et Louis XIV, cherche à éviter toute instabilité politique et souhaite affirmer son autorité, y compris au niveau culturel. Des académies sont alors créées dans chaque art comme l'Académie française en 1635 (pour le domaine .....). Elles ont pour but de réglementer les compositions des œuvres artistiques. Il faut respecter ces règles pour atteindre la conception du « beau » défendue durant le classicisme.

Il existe trois règles principales : **La bienséance – La vraisemblance – Le respect des trois unités**

*Dans un premier temps, associe chaque explication à la règle qui la représente.*

|   |  |
|---|--|
| L'intrigue et la situation d'énonciation doivent être possibles. Aucun rebondissement extraordinaire ni réaction fantaisiste ne sont autorisés. Au XVII <sup>e</sup> siècle, les deux valeurs fondamentales sont « l'ordre » et « la raison », c'est-à-dire le bon sens. De plus, cette règle fait appel à l'idée de montrer une réalité idéalisée en en gommant les imperfections.                               |  |
| Toute pièce de théâtre ou autre œuvre (roman, etc) doit respecter une unité de temps. Dans le cas du théâtre, l'histoire représentée ne doit pas dépasser une journée. Elle doit aussi se dérouler en un seul lieu, dans un décor unique : c'est la règle de l'unité de lieu. Elle doit également traiter d'une seule intrigue pour bien capter l'attention du spectateur : c'est la règle de l'unité d'action.   |  |
| Le dramaturge ne peut pas montrer de scènes choquantes aux spectateurs (qui sont souvent issus de la haute noblesse et vivent à la cour du roi). Ainsi, les événements violents ou choquants (bataille, meurtre, suicide, scène d'amour, etc.) ne sont pas montrés sur scène mais racontés par un personnage qui y a assisté. Il en va de même dans le cas du roman, les scènes de ce type ne sont pas racontées. |  |

Lis maintenant l'extrait suivant de l'Art poétique de Nicolas Boileau (1674). Souligne en couleur, dans le texte, les éléments qui renvoient aux règles classiques :

- La règle des trois unités en bleu
- La règle de vraisemblance en rouge
- La règle de bienséance en vert

Qu'en un lieu, qu'en un jour, un seul fait accompli  
Tienne jusqu'à la fin le théâtre rempli.  
Jamais au spectateur n'offrez rien d'incroyable  
Le vrai peut quelquefois n'être pas vraisemblable  
Une merveille absurde est pour moi sans appas :  
L'esprit n'est point ému de ce qu'il ne croit pas.  
Ce qu'on ne doit point voir, qu'un récit nous l'expose  
Les yeux, en le voyant, saisiraient mieux la chose ;  
Mais il est des objets que l'art judicieux  
Doit offrir à l'oreille et reculer des yeux.

Nicolas Boileau, *Art poétique*, chant III (v. 37-46)

Que peux-tu remarquer au niveau de la forme de ce poème ?

.....

Lis l'extrait suivant et réponds à la question qui lui est associée :

En réalité, il apparaît que Louis XIV n'était sans doute pas d'une parfaite beauté. Primi Visconti déclare que le roi a « le visage marqué de la petite vérole », maladie contractée dans son enfance qui lui laissa des cicatrices et boursoufflures dans le visage. Les courtisans disent que malgré le fait que la petite vérole ait grossi le visage du roi, elle n'en a pas diminué l'éclat et la beauté : « il n'avait quitté la ressemblance du Dieu amour, que pour prendre celle du dieu Mars ». D'autres témoignages affirment que le roi n'avait pas un « nez aquilin » mais « bourbonien » (c'est-à-dire long et épais), des joues dénotant un appétit excessif, un menton proéminent, etc.

Texte adapté de *Louis XIV pour les nuls*  
(Disponible sur Google Books)



Louis XIV en costume de sacre –  
Hyacinthe Rigaud

À ton avis, pourquoi est-ce que les artistes ne représentent pas le roi tel qu'il est vraiment ? Quel est leur but ?

.....

À quelle règle renvoie cette pratique ?

.....

Visionnons ensemble deux extraits de pièce de théâtre qui mettent en scène la mort. En quoi sont-ils différents ? Que pouvez-vous remarquer les concernant ? Complétez le tableau avec vos observations.

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>Pierre Corneille<br/><i>Médée</i><br/>(Acte V, scène 6)</p> <p>1635</p> <p>Mise en scène de Paulo Correia</p>                           | <p><b>Médée</b><br/>Lâche, ton désespoir encore en délibère ?<br/>Lève les yeux, perfide, et reconnais ce bras<br/>Qui t'a déjà vengé de ces petits ingrats ;<br/>Ce poignard que tu vois vient de chasser leurs âmes,<br/>Et noyer dans leur sang les restes de nos flammes</p> |  |
| <p>William Shakespeare<br/><i>Roméo et Juliette</i><br/>(Acte V, scène 3)</p> <p>1597</p> <p>Mise en scène de l'école André-Lanrendeau</p> | <p><b>Juliette</b><br/>Oui, du bruit ! Hâtons-nous donc ! (<i>Saisissant le poignard de Roméo</i>). Ô heureux poignard ! Voici ton fourreau... (<i>Elle se frappe</i>). Rouille-toi là et laisse-moi mourir ! (<i>Elle tombe sur le corps de Roméo et expire</i>).</p>           |  |

À quelle règle renvoie cette différence ? Parmi les deux œuvres, quelle est l'œuvre classique ?

.....

### Imitation des anciens et de la nature

Voici différentes œuvres :



*Le triomphe de Neptune*  
Nicolas Poussin - 1634



*Apollon servi par les nymphes*  
François Girardon - 1666



*Port de mer avec l'embarquement d'Ulysse  
quittant les Phéaciens, Le Lorrain - 1646*

*Quel est le point commun entre ces trois œuvres ?*

.....

.....

L'imitation des Anciens, c'est-à-dire des auteurs grecs et romains de l'Antiquité, est une caractéristique fondamentale du classicisme. Les auteurs antiques sont réputés pour leur connaissance de l'homme et leur art d'en donner des représentations exemplaires. Les classiques s'inspirent de l'Antiquité sur différents aspects :

- Ils empruntent des **règles** et une **théorie de la littérature**. Aristote (IV<sup>e</sup> s. av. J.-C) est un philosophe grec qui aura une influence majeure.
- Ils récupèrent également certains **modèles de genres littéraires** (tragédies, comédies, fables, souvent écrites en vers régulier).
- Des **sujets mythologiques ou historiques**. Certains artistes classiques récupèrent des personnages et des figures mythiques de l'Antiquité tandis que d'autres s'intéressent particulièrement à la nature et aux paysages. La nature incarne une force immuable par opposition aux hommes dont le destin est éphémère.

Cette admiration pour les Anciens n'empêche pas quelques intellectuels d'affirmer la supériorité des contemporains (notamment grâce au christianisme). Certains d'entre eux revendiquent leur droit d'innover et s'opposent aux auteurs classiques dans la retentissante « **Querelle des Anciens et des Modernes** ».

La nature tient également un rôle important durant le classicisme. Les peintres et sculpteurs classiques veulent imiter la nature, étant donné qu'elle est considérée comme une parfaite œuvre de Dieu. Cependant, ils ne se contentent pas de représenter la nature telle qu'elle est mais ils entendent y mettre de l'ordre.



Jardins du Château de Versailles



Forêts en Guyane

**Se soumettre à la raison**

*Écoutons ensemble les deux extraits suivants. À quoi vous font penser ces morceaux ? Quelles émotions sollicitent-ils en vous ?*

| <p style="text-align: center;"><b>Morceau n° 1</b></p> <p style="text-align: center;"><i>W. A. Mozart – KV 501 - Andante et variations en sol majeur pour piano à quatre mains, K, 501, variation 3.</i></p> | <p style="text-align: center;"><b>Morceau n°2</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Johannes Brahms – Danse Hongroise n°5</i></p> |
|--|---|
|  |   |
|  |   |

Les auteurs classiques entendent suivre des valeurs comme **la raison**<sup>67</sup>, **l'ordre et l'équilibre**. Leur expression se caractérise par la clarté, la fluidité et la discrétion. Le classicisme s'oppose à l'expression des passions mais il s'exprime dans la retenue contrairement aux deux mouvements qui l'entourent : ..... (qui le précède) et ..... ; (qui le suit).

*Parmi les deux morceaux ci-dessus, quel est le morceau classique ? Indique-le dans la dernière case du tableau.*

<sup>67</sup> La raison repose sur la capacité qu'aurait l'être humain de faire des choix en se basant sur son intelligence et en faisant abstraction de ses préjugés, ses émotions ou ses pulsions.

Observe les œuvres suivantes. Décris les images et indique quelques caractéristiques de celles-ci. Par rapport à ce que nous venons d'évoquer, laquelle appartient, selon toi, au courant classique ?



*Le radeau de la méduse*  
Théodore Géricault – 1818-1819

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....



*Le jugement de Pâris*  
Claude Lorrain – 1646-1647

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

• **Les œuvres doivent plaire et instruire**

Horace est un poète latin du 1<sup>er</sup> siècle av. J.-C. Dans son ouvrage intitulé *l'Art poétique*, il déclare que les meilleures œuvres sont celles qui unissent « l'utile et l'agréable, et qui plaisent et instruisent en même temps » (*Art poétique*, III, 342-343). Les auteurs appartenant au courant classique adopteront cette combinaison dans leur création.

À ton avis, que signifient ici « plaire » et « instruire » ? À quel adjectif chacun des deux verbes est-il associé ?

|                         | <b>PLAIRE</b>           | <b>INSTRUIRE</b>        |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| <b>Adjectif associé</b> | .....                   | .....                   |
| <b>Explication</b>      | .....<br>.....<br>..... | .....<br>.....<br>..... |

Cette volonté d'unir **plaisir esthétique et instruction** se retrouve dans deux genres en particulier : le théâtre et la fable.

Ci-dessous, tu trouveras un extrait de la comédie *Le Tartuffe ou l'imposteur* écrite par Molière en 1669.

« Si l'emploi de la comédie est de corriger les vices des hommes, je ne vois pas par quelle raison il y en aura de privilégiés. Celui-ci est dans l'État d'une conséquence bien plus dangereuse que tous les autres, et nous avons vu que le théâtre a une grande vertu pour la correction. Les plus beaux traits d'une sérieuse morale sont moins puissants, le plus souvent, que ceux de la satire, et rien ne reprend mieux la plupart des hommes, que la peinture de leurs défauts. C'est une grande atteinte aux vices que de les exposer à la risée de tout le monde. On souffre aisément des répréhensions, mais on ne souffre point la raillerie ; on veut bien être méchant, mais on ne veut point être ridicule. »

Molière, *Le Tartuffe ou L'imposteur*, Paris, Jean Ribou, 1669, préface.

*Quel message Molière veut-il faire passer ?*

.....

.....

## CONCEPTION UNIVERSALISTE DE L'HOMME

Plutôt que de s'intéresser à des individus particuliers et leur moi personnel, les auteurs classiques décrivent l'Homme ou de grands types (l'avare, le misanthrope).

### L'idéal de l'honnête homme

L'honnête homme est le **comportement idéal d'un homme de cours au XVII<sup>e</sup> siècle**. Sa signification est donc bien éloignée de celle qu'on lui donne couramment de nos jours.

*Que signifie « honnête » aujourd'hui ?*

.....

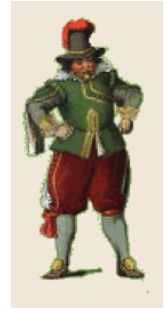
Au XVII<sup>e</sup> siècle, L'« honnête homme » est un modèle intellectuel et moral d'inspiration aristocratique. L'honnête homme sait briller en société. Il veut plaire et séduire de manière discrète et subtile. Il est passé maître dans l'art d'être agréable. Ses manières sont raffinées, ses vêtements élégants, mais d'une élégance qui évite de tomber dans l'excès. Il possède le talent de la conversation : il ne se met jamais en avant, mais, au contraire, permet aux autres de s'exprimer, souligne, au passage, la justesse d'une idée, le bonheur d'une expression. Il montre son ouverture d'esprit, sa capacité à s'effacer, à dominer son amour-propre, son égoïsme. Il lui faut, en occasions, offrir un visage détendu, souriant, ne pas infliger le spectacle de sa mauvaise humeur ou de son irritation. Il a le sens de l'humour, de la plaisanterie mais une plaisanterie fine qui fait sourire plutôt que rire. Son comportement rejette l'excès, les passions. Au contraire, il incarne la mesure et le raffinement.

LEGROS Georges, STREEL Isabelle et MONBALLIN Michèle,  
*Les grands courants de la littérature française*, Namur, Erasme, 2015.

Voici trois portraits issus de l'œuvre *Les Caractères* (1688) de Jean de La Bruyère. Est-ce que ces hommes sont des honnêtes hommes ? Par groupe de deux, essayez d'identifier parmi les propositions le type que La Bruyère a voulu décrire :

Le faux dévot – Le menteur – Le malade – Le gentilhomme -  
Le pauvre - Le glouton – Le vaniteux

**Gnathon** ne vit que pour soi, et tous les hommes ensemble sont à son égard comme s'ils n'étaient point. Non content de remplir à une table la première place, il occupe lui seul celle de deux autres ; il oublie que le repas est pour lui et pour toute la compagnie ; il se rend maître du plat, et fait son propre de chaque service : Il ne s'attache à aucun des mets, qu'il n'ait achevé d'essayer de tous ; il voudrait pouvoir les savourer tous tout à la fois. Il ne se sert à table que de ses mains ; il manie les viandes, les remanie, démembré, déchire, et en use de manière qu'il faut que les conviés s'ils veulent manger, mangent ses restes. Il ne leur épargne aucun de ces malpropretés dégoûtantes, capables d'ôter l'appétit aux plus affamés ; les jus et les sauces lui dégouttent du menton et de la barbe.



Si **Onuphre** entre dans une église, il observe d'abord de qui il peut être vu ; et selon la découverte qu'il vient de faire, il se met à genoux et prie, ou il ne songe ni à se mettre à genoux ni à prier. Arrive-t-il vers lui un homme de bien et d'autorité qui le verra et qui peut l'entendre, non seulement il prie mais il médite, il pousse des élans et des soupirs ; si l'homme de bien se retire, celui-ci, qui le voit partir, s'apaise et ne souffle pas. Il entre une fois dans un lieu saint, perce la foule, choisit un endroit pour se recueillir, et où tout le monde voit qu'il s'humilie. Il évite une église déserte et solitaire, où il pourrait entendre deux messes de suite, le sermon, vêpres et complies, tout cela entre Dieu et lui, et sans que personne ne lui en sût gré : il aime la paroisse, surtout quand on y est vu.



**Gilton** a le teint frais, le visage plein et les joues pendantes, l'œil fixe et assuré, les épaules larges, l'estomac haut, la démarche ferme et délibérée. Il parle avec confiance ; il fait répéter celui qui l'entretient, et il ne goûte que médiocrement tout ce qu'il lui dit. Il déploie un ample mouchoir et se mouche avec grand bruit ; il crache fort loin, et il éternue haut. Il occupe à la table et à la promenade plus de place qu'un autre. Il tient le milieu en se promenant avec ses égaux ; il s'arrête, et l'on s'arrête ; il continue de marcher, et l'on marche : tous se règlent sur lui. Il interrompt mais lui, on ne l'interrompt pas, on l'écoute aussi longtemps qu'il veut parler ; on est de son avis, on croit les nouvelles qu'il débite. Il est enjoué, grand, rieur, impatient, présomptueux, colère, libertin, politique, mystérieux sur les affaires du temps ; il se croit des talents et de l'esprit. Il est riche.



*Rédige ensuite le portrait d'un honnête homme de ton choix.*

**Synthèse sous forme de tableau :**

**LES CARACTÉRISTIQUES DU COURANT CLASSIQUE**

*Lors de ces quelques périodes de cours passées ensemble, nous avons rencontré les principales caractéristiques du classicisme. Dans le but de synthétiser ces éléments, complète le tableau suivant en t'aidant de ton cours et retrouve les caractéristiques associées à ces deux grandes conceptions du classicisme.*

|   |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
| <b>CONCEPTION<br/>FIXISTE DU<br/>BEAU</b> | ↗  |  |  |  |
|   | →  |  |  |  |
|   | ↘  |  |  |  |
|   | ↗  |  |  |  |
|   | →  |  |  |  |
|   | ↘  |  |  |  |
|   |  |  |  |  |
|   |  |  |  |  |
|   | <b>CONCEPTION<br/>UNIVERSALISTE<br/>DE L'HOMME</b> |  |  |  |
|   |  |  |  |  |

## Imitation de l'Antiquité

*Tu viens d'entendre une lecture à voix haute d'un texte portant sur les événements-clés de la vie de Jean de La Fontaine. Participons ensemble à un quizz pour tester tes connaissances.*



*Ci-dessous, voici la retranscription du texte utilisé lors de l'exercice précédent. Revenons ensemble sur chacune des questions posées.*

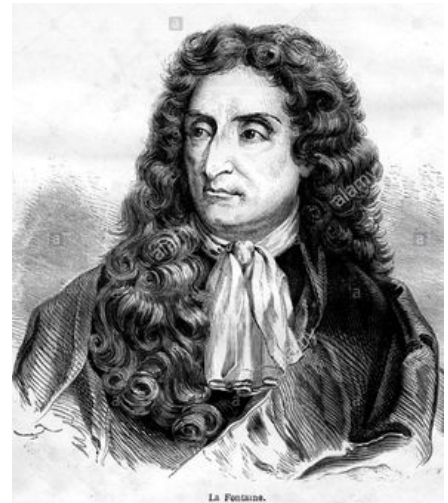
### Jean de La Fontaine<sup>68</sup>

Jean de La Fontaine naît en 1621 au sein de la petite noblesse de province. À la mort de son père en 1658, il hérite de sa charge de maître des eaux et forêts. Cette origine provinciale et cet héritage lui permettent de connaître le domaine des campagnes et des forêts.

Après des études de droit, La Fontaine veut se consacrer à plein temps à la littérature et s'installe définitivement à Paris en 1658. Ses premières tentatives poétiques le font remarquer par le surintendant Fouquet, personnage très puissant de l'entourage du roi. Ce dernier décide de protéger La Fontaine et de l'aider financièrement.

Il lui verse une pension qui lui permet de vivre de sa plume et de devenir un écrivain à part entière. Malheureusement, en 1661, suite à d'obscures intrigues de cour, Fouquet est accusé d'avoir détourné une partie de l'argent de son ministère. Sur ordre du roi, il est arrêté et emprisonné à perpétuité.

Écarté de l'entourage proche du roi après la chute de Fouquet, La Fontaine décide d'exprimer son indignation à travers la fable. Dans ses textes, ils s'inspirent de son vécu et de deux fabulistes antiques : Ésope (conteur grec du VI<sup>e</sup> siècle av. J.-C.) à qui il emprunte l'idée de mettre en scène des animaux personnifiés et Phèdre (fabuliste latin du 1<sup>er</sup> siècle av. et apr. J.-C.) qui intègre un versant moral à ses écrits. Son premier recueil paraît en 1668. Intitulé *Fables choisies*, mises en vers, ce recueil de six livres comporte 124 fables et permet à La Fontaine de remporter un grand succès auprès de la noblesse et de la bourgeoisie cultivée. La Fontaine ne cessera alors plus de publier des fables, un deuxième recueil de cinq livres supplémentaires en 1679, puis un dernier recueil en 1694, un an avant sa mort.



<sup>68</sup> Biographie retravaillée à partir de l'article "Plaire et instruire au XVII<sup>e</sup> siècle : les fables de La Fontaine" [En ligne : <https://www.schoolmouv.fr/cours/plaire-et-instruire-au-xviiie-siecle-les-fables-de-la-fontaine/fiche-de-cours>] Consulté le 11 décembre 2018.

## CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES FABLES DE LA FONTAINE

### Le rôle des animaux

Étant donné son enfance passée dans la campagne, La Fontaine a une compréhension profonde de la nature ainsi qu'une bonne connaissance de la vie paysanne et des animaux sauvages et domestiques. C'est ce qui explique en partie le rôle décisif des personnes du milieu rural dans l'œuvre du poète, comme le laboureur, le meunier ou le bûcheron, mais aussi et surtout des animaux.

*Lisons ensemble la fable suivante.*

*Dans un premier temps, colorie les paroles du loup dans une couleur et celle de l'agneau dans une autre.*

### Le loup et l'agneau

La raison du plus fort est toujours la meilleure :  
Nous l'allons montrer tout à l'heure.  
Un Agneau se désaltérait  
Dans le courant d'une onde pure.  
Un Loup survient à jeun, qui cherchait aventure,  
Et que la faim en ces lieux attirait.  
Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?  
Dit cet animal plein de rage :  
Tu seras châtié de ta témérité.  
Sire, répond l'Agneau, que Votre Majesté  
Ne se mette pas en colère ;  
Mais plutôt qu'elle considère  
Que je me vas désaltérant  
Dans le courant,  
Plus de vingt pas au-dessous d'Elle ;  
Et que par conséquent, en aucune façon,  
Je ne puis troubler sa boisson.  
Tu la troubles, reprit cette bête cruelle,  
Et je sais que de moi tu médis l'an passé.  
Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?  
Reprit l'Agneau ; je tette encore ma mère  
Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.  
Je n'en ai point.  
C'est donc quelqu'un des tiens :  
Car vous ne m'épargnez guère,  
Vous, vos Bergers et vos Chiens.  
On me l'a dit : il faut que je me venge.  
Là-dessus, au fond des forêts  
Le loup l'emporte et puis le mange,  
Sans autre forme de procès.



*Le loup et l'agneau*  
Léon Belhassen - 2017

Quel est le résumé qui correspond selon toi à cette fable ? Coche-le.

- Un jour, un agneau buvait dans une rivière. A ce moment-là arrive un loup qui n'avait pas mangé depuis longtemps. Le loup se fâche contre l'agneau car il aurait voulu boire le premier. Ils se disputent donc et le loup finit par emporter l'agneau pour le manger.
- Un jour, un agneau buvait dans une rivière. Un loup qui n'avait pas mangé depuis longtemps arrive et se met en colère contre l'agneau. Le loup cherche des reproches à faire à l'agneau mais l'agneau a toujours réponse à ses reproches. Finalement, le loup mange quand même l'agneau innocent.
- Un jour, un agneau buvait dans une rivière. Un loup vient boire aussi et reproche à l'agneau de salir l'eau qu'il boit. L'agneau s'éloigne alors du loup mais celui-ci continue à se disputer avec lui. Finalement, agacé par l'agneau, le loup finit par le manger pour le punir.

Que signifie la phrase suivante ?

« La raison du plus fort est toujours la meilleure »

.....  
.....

Qu'ont ces animaux de particulier ici ?

.....  
.....

Ce procédé est appelé **l'anthropomorphisme**. Il vient du grec ..... qui signifie ..... et ..... que l'on peut traduire par .....

Pour La Fontaine, le monde animal est un réservoir de symboles populaires qui permet d'associer à chaque espèce un trait de caractère humain. En donnant la parole aux animaux, La Fontaine leur prête les travers des hommes (et les critique).

Dans l'exercice suivant, complète les expressions suivantes par le nom de l'animal qu'on y associe en général.

Ex. Tu as un caractère de **cochon**.

Cesse tes insinuations, langue de.....

Il a une haleine de .....

Têtu comme une.....

Doux comme un.....

Rusé comme un.....

Un remède de .....

Détaler comme un.....

En utilisant des animaux comme personnages au sein de ses fables, qu'est-ce que La Fontaine peut éviter et pourquoi ?

.....  
.....

## Le rythme poétique

Ce style est servi par un rythme poétique qui varie sans cesse grâce à des vers élégants et virtuoses, souvent dialogués comme dans « Le loup et l'agneau ». Le lecteur est ainsi tenu en éveil et préservé de l'ennui.

*Si tu observes les finales des vers dans « Le loup et l'agneau », que peux-tu remarquer ? Aide-toi de couleurs pour mettre en avant tes observations dans le texte ci-dessous.*

### Le loup et l'agneau

La raison du plus fort est toujours la meilleure :  
Nous l'allons montrer tout à l'heure.  
Un Agneau se désaltérait  
Dans le courant d'une onde pure.  
Un Loup survient à jeun, qui cherchait aventure,  
Et que la faim en ces lieux attirait.  
Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?  
Dit cet animal plein de rage :  
Tu seras châtié de ta témérité.  
Sire, répond l'Agneau, que Votre Majesté  
Ne se mette pas en colère ;  
Mais plutôt qu'elle considère  
Que je me vas désaltérant  
Dans le courant,  
Plus de vingt pas au-dessous d'Elle ;  
Et que par conséquent, en aucune façon,  
Je ne puis troubler sa boisson.  
Tu la troubles, reprit cette bête cruelle,  
Et je sais que de moi tu médis l'an passé.  
Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?  
Reprit l'Agneau ; je tette encore ma mère  
Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.  
Je n'en ai point.  
C'est donc quelqu'un des tiens :  
Car vous ne m'épargnez guère,  
Vous, vos Bergers et vos Chiens.  
On me l'a dit : il faut que je me venge.  
Là-dessus, au fond des forêts  
Le loup l'emporte et puis le mange,  
Sans autre forme de procès.

La forme des fables peut être rapprochée de la poésie par la présence d'une certaine musicalité mais également de rimes. Les rimes sont constituées par la reprise d'un même son à la fin de vers proches.

Elles peuvent adopter **trois structures différentes** :

- Les rimes **plates** sont des rimes qui se suivent : **AABB**
- Les rimes **croisées**, ou alternées, sont des rimes qui s'entrecroisent : **ABAB**
- Les rimes **embrassées** sont des rimes qui sont encadrées par d'autres : **ABBA**

Associe à chaque strophe sa structure de rimes correspondante :

|   |  |
|---|--|
| <p>Maître corbeau, sur un arbre perché,<br/>Tenait dans son bec un fromage.<br/>Maître Renard, par l'odeur alléché,<br/>Lui tint à peu près ce langage :</p> <p>« Le corbeau et le renard », Jean de La Fontaine</p>  |  |
| <p>Je chante les héros dont Ésope est le père,<br/>Troupe de qui l'histoire, encor que mensongère,<br/>Contient des vérités qui servent de leçons.<br/>Tout parle en mon ouvrage, et même les poissons</p> <p>« À Monseigneur le Dauphin », Jean de La Fontaine</p> |  |
| <p>Plus de vingt pas au-dessous d'Elle ;<br/>Et que par conséquent, en aucune façon,<br/>Je ne puis troubler sa boisson.<br/>Tu la troubles, reprit cette bête cruelle,</p> <p>« Le loup et l'agneau », Jean de La Fontaine</p>                                     |  |

Est-ce que tu peux repérer certaines structures de rimes dans « Le loup et l'agneau » ? Indique-les à droite du texte.

Voici le début de la fable « Le loup et l'agneau ». Les finales de certains vers ont été supprimées. À toi de remplacer ce terme par un autre pour respecter un des schémas de rimes (ça peut être le même ou un autre). Le sens de la fable peut évidemment changer complètement !

La raison du plus fort est toujours la meilleure :  
Nous l'allons montrer tout à l'heure.  
Un Agneau se.....  
Dans .....  
Un Loup survient à jeun, qui cherchait.....  
Et que la faim en ces lieux attirait.  
Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?  
Dit cet animal plein de rage :  
Tu seras châtié.....  
Sire, répond l'Agneau, que Votre Majesté  
Ne se mette pas en colère ;

La fable suivante s'intitule « Le loup et le chien ». En respectant la structure formelle (les rimes) de cette fable, inventez, seuls, la suite de la fable.

### Le Loup et le Chien

Un Loup n'avait que les os et la peau,  
Tant les chiens faisaient bonne garde.  
Ce Loup rencontre un Dogue aussi puissant que beau,  
Gras, poli, qui s'était fourvoyé par mégarde.  
L'attaquer, le mettre en quartiers,  
Sire Loup l'eût fait volontiers ;  
Mais il fallait livrer bataille,  
Et le Mâtin était de taille  
A se défendre hardiment.  
Le Loup donc l'aborde humblement,  
Entre en propos, et lui fait compliment  
Sur son embonpoint, qu'il admire.  
" Il ne tiendra qu'à vous beau sire,  
D'être aussi gras que moi, lui repartit le Chien.  
Quittez les bois, vous ferez bien :  
Vos pareils y sont misérables,  
Cancres, haïres, et pauvres diables,  
Dont la condition est de mourir de faim.  
Car quoi ? rien d'assuré : point de franche lippée :  
Tout à la pointe de l'épée.  
Suivez-moi : vous aurez un bien meilleur destin. "  
Le Loup reprit : "Que me faudra-t-il faire ?  
- Presque rien, dit le Chien, donner la chasse aux gens  
Portants bâtons, et mendiants ;  
Flatter ceux du logis, à son Maître complaire :  
Moyennant quoi votre salaire  
Sera force reliefs de toutes les façons :  
Os de poulets, os de pigeons,  
Sans parler de mainte caresse. "  
Le Loup déjà se forge une félicité  
Qui le fait pleurer de tendresse.  
Chemin faisant, il vit le col du Chien pelé.  
" Qu'est-ce là ? lui dit-il. - Rien. - Quoi ? rien ? - Peu de chose.  
- Mais encor ? - Le collier dont je suis attaché  
De ce que vous voyez est peut-être la cause.  
- Attaché ? dit le Loup : vous ne courez donc pas  
Où vous voulez ? - Pas toujours ; mais qu'importe ?



« Le loup et le chien »  
Grandville

.....  
.....  
.....  
.....

## Amuser et éduquer

Au début de la fable qui s'appelle « Le pâtre et le lion », La Fontaine énonce explicitement l'importance de la cohabitation entre deux pôles (l'« **utile** » et l'« **agréable** ») au sein d'un même texte :

« Une morale nue apporte de l'ennui :  
Le conte fait passer le précepte avec lui.  
En ces sortes de feinte il faut instruire et plaire ;  
Et conter pour conter me semble peu d'affaire. »

*À quelle caractéristique du classicisme renvoie cet élément ?*

.....

En 1668, La Fontaine publie un recueil de fables accompagné d'un paratexte, c'est-à-dire d'un texte qui précède les fables et expose clairement les intentions de l'auteur. Dans sa préface en prose, ainsi que dans sa dédicace en vers « À Monseigneur Le Dauphin », le fils aîné de **Louis XIV**, La Fontaine affirme que ses fables ont été écrites pour éduquer ses lecteurs enfants ou adultes et pour leur apprendre des vérités sur la façon dont ils doivent se comporter.

« Tout parle en mon ouvrage, et même les poissons :  
Ce qu'ils disent s'adresse à tous tant que nous sommes ;  
Je me sers d'animaux pour instruire les hommes. »

Une fable est donc constituée de deux parties distinctes :

- Une **partie narrative** :

.....  
.....

- Une **partie prescriptive**

.....  
.....

*Quelle est la morale évoquée dans les deux fables précédemment étudiées ?*

| « Le loup et l'agneau » | « Le loup et le chien » |
|-------------------------|-------------------------|
|                         |                         |

Un thème qui revient sans cesse dans ses fables est celui de la perversion liée au pouvoir. Car sous le masque des animaux, le poète dénonce et critique très souvent la noblesse hypocrite, celle qui complot pour condamner ses opposants au malheur. À travers la figure du lion ou du loup, c'est bien l'autoritarisme et les injustices des plus puissants qui sont visés par la critique.

*Ci-dessous, tu trouveras un morceau d'une troisième fable, après l'avoir lue, rédige la morale qui la caractérise. Tu peux insérer la morale avant le texte, ou après, comme tu le désires.*

### **Le lion et le rat**

.....  
.....  
Entre les pattes d'un lion  
Un rat sortit de terre assez à l'étourdie.  
Le roi des animaux, en cette occasion,  
Montra ce qu'il était et lui donna la vie .  
Ce bienfait ne fut pas perdu.  
Quelqu'un aurait-il jamais cru  
Qu'un lion d'un rat eût affaire ?  
Cependant il avint qu'au sortir des forêts  
Ce lion fut pris dans des rets,  
Dont ses rugissements ne le purent défaire.  
Sire rat accourut, et fit tant par ses dents  
Qu'une maille rongée emporta tout l'ouvrage.



.....  
.....  
*Si tu devais donner une définition de la fable, quelle serait-elle ?*

D'un côté, la fable est un récit divertissant et d'apparence frivole qui privilégie la forme brève, afin de ne pas ennuyer le lecteur. De l'autre, cette légèreté sert une argumentation qui permet de traiter des sujets parfois graves concernant la morale, la méchanceté des hommes, les injustices de la cour, les vices de la grande noblesse ou la tyrannie des rois. Bien sûr, La Fontaine n'attaque pas de front la monarchie de son temps. À aucun moment, il ne souhaite mettre en cause le système politique auquel il appartient lui-même en tant que courtisan et aristocrate. Mais, sous le masque des animaux qu'il met en scène et à travers leurs actions et leurs discours, La Fontaine peut se permettre de rappeler à leurs devoirs les puissants qui l'entourent.

*Visionnons ensemble une vidéo intitulée « À la française ».*



Complète le tableau suivant :

|  |  |
|--|--|
| <b>Caractéristiques<br/>du classicisme</b> | .....<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....<br>..... |
| <b>Caractéristiques<br/>de la fable</b>    | .....<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....<br>..... |

## Tâche finale : Amplifier une fable classique

Voici deux fables de La Fontaine dont la fin a été effacée. Après les avoir lues, choisis celle qui te plaît le plus et invente la suite de la fable. N'oublie pas de respecter la forme de la fable (utilisation de vers et de rimes) et d'insérer une morale dans ton texte. Ton travail doit compter au moins 4 vers et tu disposes d'une période de cours pour le réaliser.

Pour effectuer cette tâche, il t'est conseillé de réaliser au préalable un brouillon. Une fois ce dernier terminé, aide-toi de la grille d'évaluation pour vérifier que ta production correspond aux attentes et, si besoin, travaille ton texte avant de le recopier dans le cadre créé à cet effet.

### Les animaux malades de la peste

Un mal qui répand la terreur,  
Mal que le Ciel en sa fureur  
Inventa pour punir les crimes de la terre,  
La Peste<sup>69</sup> (puisqu'il faut l'appeler par son nom),  
Capable d'enrichir en un jour l'Achéron<sup>70</sup>,  
Faisait aux Animaux la guerre.  
Ils ne mouraient pas tous, mais tous étaient frappés :  
On n'en voyait point d'occupés  
À chercher le soutien d'une mourante vie ;  
Nul mets<sup>71</sup> n'excitait leur envie ;  
Ni Loups ni Renards n'épiaient  
La douce et l'innocente proie ;  
Les Tourterelles se fuyaient :  
Plus d'amour, partant plus de joie.  
Le Lion tint conseil, et dit : « Mes chers amis,  
Je crois que le Ciel a permis  
Pour nos péchés<sup>72</sup> cette infortune<sup>73</sup>.  
Que le plus coupable de nous  
Se sacrifie aux traits du céleste courroux<sup>74</sup> ;  
Peut-être il obtiendra la guérison commune.  
L'histoire nous apprend qu'en de tels accidents  
On fait de pareils dévouements.  
Ne nous flattons donc point, voyons sans  
indulgence<sup>75</sup>  
L'état de notre conscience.  
Pour moi, satisfaisant mes appétits gloutons,  
J'ai dévoré force moutons.  
Que m'avaient-ils fait ? nulle offense ;  
Même il m'est arrivé quelquefois de manger  
Le berger.

Je me dévouerai donc, s'il le faut ; mais je pense  
Qu'il est bon que chacun s'accuse ainsi que moi ;  
Car on doit souhaiter, selon toute justice,  
Que le plus coupable périsse.  
– Sire, dit le Renard, vous êtes trop bon roi ;  
Vos scrupules font voir trop de délicatesse.  
Et bien ! manger moutons, canaille, sottise espèce,  
Est-ce un péché ? Non, non. Vous leur fîtes, Seigneur,  
En les croquant, beaucoup d'honneur ;  
Et quant au berger, l'on peut dire  
Qu'il était digne de tous maux,  
Étant de ces gens-là qui sur les animaux  
Se font un chimérique<sup>76</sup> empire. »  
Ainsi dit le Renard ; et flatteurs d'applaudir.  
On n'osa trop approfondir  
Du Tigre, ni de l'Ours, ni des autres puissances,  
Les moins pardonnables offenses.  
Tous les gens querelleurs, jusqu'aux simples Mâtins<sup>77</sup>,  
Au dire de chacun, étaient de petits saints.  
L'Âne vint à son tour, et dit : « J'ai souvenance  
Qu'en un pré de moines passant,  
La faim, l'occasion, l'herbe tendre, et je pense  
Quelque diable aussi me poussant,  
Je tondis de ce pré la largeur de ma langue ;  
Je n'en avais nul droit, puisqu'il faut parler net. »  
À ces mots, on cria haro<sup>78</sup> sur le baudet.

<sup>69</sup> Maladie infectieuse contagieuse

<sup>70</sup> Fleuve des enfers par lequel passent les âmes des morts

<sup>71</sup> Aliments, repas

<sup>72</sup> Fautes, erreurs, crimes

<sup>73</sup> Ces événements malheureux

<sup>74</sup> Colère

<sup>75</sup> Sans indulgence = avec sévérité

<sup>76</sup> Invraisemblable

<sup>77</sup> Chien de garde

<sup>78</sup> Crier haro sur quelqu'un = s'élever avec indignation contre cette personne et attirer sur elle la haine, la colère, la faute

## Le corbeau, la gazelle, la tortue et le rat

(...)

Quatre animaux vivant de compagnie  
Vont aux humains en donner des leçons.  
La Gazelle, le Rat, le Corbeau, la Tortue,  
Vivaient ensemble unis ; douce société.  
Le choix d'une demeure aux humains inconnue  
Assurait leur félicité<sup>79</sup>.  
Mais quoi ! l'homme découvre enfin toutes retraites<sup>80</sup>.  
Soyez au milieu des déserts,  
Au fond des eaux, en haut des airs,  
Vous n'éviterez point ses embûches secrètes.  
La Gazelle s'allait ébattre innocemment,  
Quand un Chien, maudit instrument  
Du plaisir barbare des hommes,  
Vint sur l'herbe éventer les traces de ses pas.  
Elle fuit, et le Rat à l'heure du repas  
Dit aux amis restants : D'où vient que nous ne sommes  
Aujourd'hui que trois conviés ?  
La Gazelle déjà nous a-t-elle oubliés ?  
A ces paroles, la Tortue  
S'écrie, et dit : Ah ! si j'étais  
Comme un Corbeau d'ailes pourvue,  
Tout de ce pas je m'en irais  
Apprendre au moins quelle contrée,  
Quel accident tient arrêtée  
Notre compagne au pied léger ;  
Car à l'égard du cœur il en faut mieux juger.  
Le Corbeau part à tire-d'aile :  
Il aperçoit de loin l'imprudente Gazelle  
Prise au piège et se tourmentant.  
Il retourne avertir les autres à l'instant.  
Car de lui demander quand, pourquoi, ni comment  
Ce malheur est tombé sur elle,  
Et perdre en vains discours cet utile moment,  
Comme eût fait un Maître d'école,  
Il avait trop de jugement.

Le Corbeau donc vole et revole.  
Sur son rapport, les trois amis  
Tiennent conseil. Deux sont d'avis  
De se transporter sans remise<sup>81</sup>  
Aux lieux où la Gazelle est prise.  
L'autre, dit le Corbeau, gardera le logis.  
Avec son marcher lent, quand arriverait-elle ?  
Après la mort de la Gazelle.  
Ces mots à peine dits, ils s'en vont secourir  
Leur chère et fidèle compagne,  
Pauvre Chevrette de montagne.  
La Tortue y voulut courir :  
La voilà comme eux en campagne,  
Maudissant ses pieds courts avec juste raison,  
Et la nécessité de porter sa maison.  
Rongemaille (le Rat eut à bon droit ce nom)  
Coupe les nœuds du lacs<sup>82</sup> : on peut penser la joie.  
Le Chasseur vient, et dit : Qui m'a ravi ma proie ?  
Rongemaille, à ces mots, se retire en un trou,  
Le Corbeau sur un arbre, en un bois la Gazelle ;  
Et le Chasseur, à demi fou  
De n'en avoir nulle nouvelle,  
Aperçoit la Tortue, et retient son courroux<sup>83</sup>.  
D'où vient, dit-il, que je m'effraie ?  
Je veux qu'à mon souper celle-ci me défraie<sup>84</sup>.  
Il la mit dans son sac. Elle eût payé pour tous,  
Si le Corbeau n'en eût averti la Chevrette<sup>85</sup>.  
Celle-ci quittant sa retraite  
Contrefait<sup>86</sup> la boiteuse, et vient se présenter.  
L'homme de suivre, et de jeter  
Tout ce qui lui pesait ; si bien que Rongemaille  
Autour des nœuds du sac tant opère et travaille  
Qu'il délivre encore l'autre sœur,  
Sur qui s'était fondé le souper du Chasseur.

<sup>79</sup> Bonheur, joie

<sup>80</sup> Lieu où quelqu'un se retire pour vivre dans le calme, la solitude ou pour se cacher

<sup>81</sup> Sans remise = sans attendre

<sup>82</sup> Nœud coulant destiné à chasser le gibier

<sup>83</sup> Colère

<sup>84</sup> Me dédommage, remplace ma perte

<sup>85</sup> La chevrette = la gazelle

<sup>86</sup> Imiter

Fable choisie : .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Grille d'évaluation :**

| CRITÈRES            | SOUS-CRITÈRES       | INDICATEURS POTENTIELS   | PONDÉRATION |
|---------------------|---------------------|--|-------------|
| <b>Lisibilité</b>   |                     | ▪ Est-ce que ton texte est lisible ?   | oui – non   |
| <b>Recevabilité</b> | <i>Sociale</i>      | ▪ Est-ce que ton travail est soigné ? 0 – 1  | /1          |
|                     | <i>Linguistique</i> | ▪ Est-ce que tes vers sont correctement orthographiés ?<br>(un demi-point par erreur) : 0 – 0 <sup>5</sup> – 1 – 1 <sup>5</sup> – 2<br>▪ Est-ce que la syntaxe est respectée ?<br>(un point par erreur) : 0 – 1 – 2 – 3  | /5          |
| <b>Pertinence</b>   |                     | ▪ Est-ce que ton texte contient bien au minimum 4 vers ? 0 – 1   | /1          |
|                     |                     | ▪ Est-ce que ton travail respecte <b>la forme de la fable</b> ?<br>- Présence de rimes : 0 – 1 – 2<br>- Présence d'une morale : 0 – 1 – 2<br>- Respect des temps utilisés dans la première partie : 0 – 1 – 2  | /6          |
|                     |                     | ▪ Est-ce que la partie que tu as ajoutée respecte <b>le sens de la fable</b> ?<br>- Est-ce que le morceau que tu as ajouté est cohérent par rapport au texte de base ?<br>(respect des personnages et de leur caractère)<br>0 – 1 – 2 – 3 – 4<br>- Est-ce que la morale de ton texte respecte le sens général de la fable ?<br>0 – 1 – 2 – 3 | /7          |
|                     |                     |  | /20         |

LISTE NON-EXHAUSTIVE DE CHANSONS ET DE MUSIQUES À EXPLOITER AU COURS DE FRANÇAIS

**Musique populaire**

| <b>Titre</b>                         | <b>Artiste</b>     | <b>Date</b> |
|--------------------------------------|--------------------|-------------|
| <i>Mon kid</i>                       | Eddy de Pretto     | 2018        |
| <i>Les voyages en train</i>          | Grand Corps Malade | 2006        |
| <i>Ensemble</i>                      |                    | 2018        |
| <i>Je dors sur mes deux oreilles</i> |                    | 2005        |
| <i>Père et mère</i>                  |                    | 2008        |
| <i>L'hypochondriaque</i>             |                    | Adelbert    |
| <i>Petit pays</i>                    | Gaël Faye          | 2012        |
| <i>Tôt le matin</i>                  |                    | 2017        |
| <i>Je suis</i>                       | Bigflo et Oli      | 2015        |
| <i>Le bijoutier</i>                  |                    | 2015        |
| <i>Monsieur tout le monde</i>        |                    | 2015        |
| <i>Domage</i>                        |                    | 2017        |
| <i>Caroline</i>                      |                    | Mc Solaar   |
| <i>Nouveau Western</i>               | 1994               |             |
| <i>Rouge</i>                         | Michel Sardou      | 1985        |
| <i>Comment te le dire</i>            | Marka              | 2001        |
| <i>Dis-lui</i>                       | Benabar            | 2003        |
| <i>Les râteaux</i>                   |                    | 2011        |
| <i>L'émigrant</i>                    | Charles Aznavour   | 1954        |
| <i>Je m'voyais déjà</i>              |                    | 1961        |
| <i>La thune</i>                      | Angèle             | 2018        |
| <i>Jalousie</i>                      |                    | 2018        |
| <i>Elles</i>                         | Patrick Fiori      | 2014        |

|                                     |                   |      |
|-------------------------------------|-------------------|------|
| <i>Oui filles</i>                   | Zazie             | 2015 |
| <i>Rue de la paix</i>               |                   | 2001 |
| <i>Mademoiselle</i>                 |                   | 2013 |
| <i>Haute tension Léon !</i>         | Sttella           | 1990 |
| <i>Les maux d'enfant</i>            | Patrick Bruel     | 2012 |
| <i>Dumbo</i>                        | Vianney           | 2016 |
| <i>T'as quitté la planète</i>       | Alice on the roof | 2018 |
| <i>Hexagone</i>                     | Renaud            | 1975 |
| <i>Morts les enfants</i>            |                   | 1985 |
| <i>Aux arbres citoyens</i>          | Yannick Noah      | 2006 |
| <i>J'accuse</i>                     | Damien Saez       | 2010 |
| <i>Une vie</i>                      | Ycare             | 2011 |
| <i>Mon rameau</i>                   | Gauvain Sers      | 2017 |
| <i>Mon fils est parti au DJihad</i> |                   | 2017 |
| <i>L'aigle noir</i>                 | Barbara           | 1981 |
| <i>Le plat pays</i>                 | Jacques Brel      | 1962 |
| <i>Madeleine</i>                    |                   | 1962 |
| <i>La Fanette</i>                   |                   | 1963 |
| <i>L'encre de tes yeux</i>          | Francis Cabrel    | 1980 |
| <i>C'est écrit</i>                  |                   | 1989 |
| <i>Saïd et Mohamed</i>              |                   | 1983 |
| <i>La corrida</i>                   |                   | 1994 |
| <i>African Tour</i>                 |                   | 2008 |
| <i>La langue de chez nous</i>       | Yves Duteil       | 1985 |
| <i>Avoir et être</i>                |                   | 2001 |

|                                     |  |      |
|-------------------------------------|--|------|
| <i>Fragile</i>                      | Soprano  | 2018 |
| <i>La chanson de Prévert</i>        | Serge Gainsbourg                               | 1961 |
| <i>Le p'tit bonheur</i>             | Félix Leclerc                                  | 1948 |
| <i>SI j'avais un marteau</i>        | Claude François                                | 1963 |
| <i>Mon rêve familial</i>            | Julos Beaucarne<br>(paroles de Paul Verlaine)  | 1976 |
| <i>Que serais-je sans toi ?</i>     | Jean Ferrat                                    | 1965 |
| <i>Né en 17 à Leidenstadt</i>       | Fredericks, Goldman, Jones                     | 1990 |
| <i>Il y a</i>                       | Jean-Jacques Golmann                           | 1987 |
| <i>Nos mains</i>                    |  | 1997 |
| <i>Les choses</i>                   |  | 2001 |
| <i>La ballade des pendus</i>        | Serge Reggiani<br>(paroles de François Villon) | 1960 |
| <i>Les copains d'abord</i>          | Georges Brassens                               | 1964 |
| <i>Chanson pour l'auvergnat</i>     |  | 1954 |
| <i>Qui a le droit</i>               | Patrick Bruel                                  | 1991 |
| <i>Diego</i>                        | France Gall                                    | 1981 |
| <i>Carmen</i>                       | Stromae  | 2015 |
| <i>Quand c'est</i>                  |  | 2013 |
| <i>Hijo de la luna</i>              | Mecano   | 1986 |
| <i>Lucie</i>                        | Pascal Obispo                                  | 1996 |
| <i>SOS d'un terrien en détresse</i> | Daniel Balavoine                               | 1978 |
| <i>Un homme heureux</i>             | William Sheller                                | 1991 |
| <i>Foule sentimentale</i>           | Alain Souchon                                  | 1993 |

## Musique classique (par période)

|  |  |   |
|--|--|---|
| <b>Baroque</b>   | <i>Fiori musicali</i>                          | Girralmo Frescobaldi                      |
|  | <i>Sonates du rosaire</i>                      | Heinrich Biber                            |
|  | <i>Atys</i>                                    | Jean-Baptiste Lully                       |
|  | <i>Marche pour la cérémonie des Turcs</i>      |   |
|  | <i>Te deum</i>                                 |   |
|  | <i>Le retour d’Ulysse dans sa patrie</i>       | Claudio Monteverdi                        |
|  | <i>Toccatà et fugue en ré mineur</i>           | Jean Sébastien Bach                       |
|  | <i>Semelé</i>                                  | Elisabeth Jacquet de la Guerre            |
|  | <i>La rêveuse</i>                              | Marin Marais                              |
|  | <i>Les quatre saisons</i>                      | Antonio Vivaldi                           |
|  | <i>Musique pour les deux d’artifice royaux</i> | Georg Friedrich Haendel                   |
|  | <i>Le Messie</i>                               |   |
|  | <i>Pièces pour clavecin</i>                    |   |
|  | <i>Canon en ré majeur</i>                      | Johann Pachelbel                          |
|  | <b>Classique</b>                               | <i>Sonate pour piano et violon K. 304</i> |
| <i>Sonate pour piano N°13 – 1<sup>o</sup> mouvement – Allegro</i>                          |  |   |
| <i>Petite musique de nuit</i>  |  |   |
| <i>Concerto pour piano N°22 – 3<sup>o</sup> mouvement</i>                                  |  |   |
| <i>Concerto pour clarinette – 1. Allegro</i>   |  |   |
| <i>Andante et variations en sol majeur pour piano à quatre mains, K, 501, variation 3.</i> |  |   |
| <i>La flûte enchantée</i>  |  |   |
| <i>Sonate en La majeur K.331 : III. Rondó alla Turca</i>                                   |  |   |
| <i>Sonate pour piano n°50 – 1er mouvement (Allegro)</i>                                    |  | Joseph Haydn                              |
| <i>Symphonie n°88 en sol majeur</i>  |  |   |

|                      |  |                           |
|----------------------|--|---------------------------|
|                      | <i>Trio avec piano en sol majeur – Allegro all’Ongarese</i>          |                           |
|                      | <i>Concerto pour violoncelle et orchestre n°1 en ut majeur</i>       |                           |
|                      | <i>Concerto pour piano n°4 – Allegro Moderato</i>                    | Ludwig van Beethoven      |
| <b>Romantique</b>    | <i>Sonate n°8 en do mineur - opus 13/1 - "Pathétique"</i>            |                           |
|                      | <i>Nocturne en si bémol mineur - opus 9/1 - larghetto</i>            | Frédéric Chopin           |
|                      | <i>Nocturne – opus 27 – n°2</i>                                      |                           |
|                      | <i>Nocturne n°20 en do dièse mineur</i>                              |                           |
|                      | <i>Ballade n°1 en sol mineur – opus 23</i>                           |                           |
|                      | <i>Symphonie fantastique - opus 14 : 4 - Marche au supplice"</i>     | Hector Berlioz            |
|                      | <i>Chasse sauvage - extrait des Études d'exécution transcendante</i> | Franz Liszt               |
|                      | <i>Marguerite au rouet, Op. 2 D.118 (texte de Goethe).</i>           | Franz Schubert            |
|                      | <i>Romance pour piano et violon Op. 11</i>                           | Antonio Dvorak            |
|                      | <i>Barcarolle n°1</i>  | Gabriel Fauré             |
|                      | <i>Danse hongroise n°5</i>   | Johannes Brahms           |
|                      | <i>Danse de la fée dragée (casse-noisette)</i>                       | Piotr Illitch Tchaïkovski |
|                      | <i>La chevauchée des Walkyies</i>                                    | Richard Wagner            |
| <b>Moderne</b>       | <i>Le sacre du printemps</i>   | Igor Stravinsky           |
|                      | <i>Prélude à l'après-midi d'un faune</i>                             | Claude Debussy            |
|                      | <i>Le boléro</i>   | Maurice Ravel             |
|                      | <i>Ainsi parlait Zarathoustra op. 30</i>                             | Richard Strauss           |
| <b>Contemporaine</b> | <i>Concerto pour piano et orchestre</i>                              | John Cage                 |
|                      | <i>Scambi</i>  | Henri Pousseur            |
|                      | <i>Troisième sonate pour piano</i>                                   | Pierre Boulez             |
|                      | <i>Klavierstücke XI</i>  | Karlheinz Stockhausen     |