

Sommaire

INTRODUCTION	I
CHAPITRE 1	III
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE	III
1.1.1 <i>Intérêt de l'objet de recherche</i>	IV
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION	V
1.2.1 <i>La fonction de la musique</i>	V
1.2.2 <i>L'enseignement de la musique</i>	V
1.2.3 <i>Les objectifs visés par le PER</i>	VII
1.2.4 <i>Construction de la structure mentale, psychologie cognitive</i>	X
1.2.5 <i>Les comptines au cycle 1</i>	XII
1.2.6 <i>Les cantilènes</i>	XV
1.2.7 <i>Point de vue personnel</i>	XVI
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	XVII
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche</i>	XVII
1.3.2 <i>Objectifs de recherche</i>	XVIII
CHAPITRE 2	XX
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES.....	XX
2.1.1 <i>Recherche qualitative</i>	XX
2.1.2 <i>Recherche-action collaborative</i>	XX
2.1.3 <i>Démarche d'innovation</i>	XXI
2.1.4 <i>Approche inductive</i>	XXI
2.1.5 <i>Enjeu pragmatique</i>	XXI
2.1.6 <i>Objectif à visée pratique</i>	XXII
2.2 NATURE DU CORPUS	XXII
2.2.1 <i>Récolte des données</i>	XXII
2.2.2 <i>Procédure et protocole de recherche</i>	XXII
2.2.3 <i>Échantillonnage</i>	XXVI
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	XXVI
2.3.1 <i>Traitemennt des données et transcription</i>	XXVI
2.3.2 <i>Méthodes et analyse</i>	XXVI

CHAPITRE 3	XXX
3.1 PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	XXX
3.1.1 Présentation des données permettant de développer un climat d'accordage affectif et la réalisation d'exercices d'engagement dans l'activité.....	XXX
3.1.2 Analyse et interprétation de l'accordage affectif et de l'engagement dans l'activité réalisés dans le cadre du dispositif.....	XXXIII
3.1.3 Présentation des données concernant l'émergence des appropriations musicales des élèves à travers la reproduction de chants ou patterns musicaux.	XXXIV
3.1.4 Présentation des données concernant la prise de parole des élèves devant leurs camarades et la production spontanée d'activités musicales, d'exercices rythmiques ou vocaux. XXXV	
3.1.5 Analyse et interprétation des résultats de l'expression personnelle et de la production spontanée dans le cadre du dispositif.....	XXXVII
3.1.6 Résultats concernant la transmission et réalisation d'un dispositif d'activités à une tierce personne.	XXXVIII
CONCLUSION	XL

Introduction

La musique est une discipline scolaire, qui comme le sport, ne dispose que de peu de périodes pour atteindre des objectifs relativement conséquents. De plus, depuis l'apparition du Plan d'études romand (PER), nombreux sont les moyens d'enseignements qui ont été renouvelés. La musique est cependant une des rares disciplines dont les moyens n'ont pas été réajustés pour les degrés 3 à 8 Harmos² (H) alors que les enseignants attendent toujours un moyen pour les 1-2H. Plus j'avance dans ma formation d'enseignante primaire généraliste, spécialisée dans l'éducation musicale, plus je m'interroge sur les méthodes d'apprentissage employées par les enseignants que je rencontre en stage. Je constate avec regrets que la formation musicale de qualité que je reçois au sein de la Haute école pédagogique Berne Jura Neuchâtel (HEP-BEJUNE) semble être en décalage avec l'enseignement musical réalisé dans les classes. En effet, je remarque que les exercices rythmiques, vocaux et musicaux, essentiels pour l'appropriation musicale, sont pratiquement inexistant dans les classes et que les élèves semblent ainsi être moins sensibles à ces pratiques lorsqu'un enseignant tente de sortir des sentiers battus.

Durant mes stages, je suis souvent confrontée à des élèves ne sachant plus chanter ou faire de la musique. Leurs enseignants font écouter la version originale du chant, la classe l'écoute puis rapidement les partitions sont distribuées et les élèves commencent à chanter sur la version play-back. De ce fait, lorsque je choisis de travailler une chanson en l'accompagnant au piano, les élèves sont déstabilisés et ne sont pas conscients des nombreuses nuances composant la chanson. Ils arrivent à reproduire les effets de la voix du chanteur qu'ils ont entendue, sans pour autant être capables de chanter la chanson sans support musical. Les enfants ne sont pas formés à utiliser leur voix correctement. Ils sont certes capables de reproduire des schèmes musicaux, mais ils ne connaissent pas leurs propres capacités vocales et le potentiel de leur voix.

En tant qu'enseignante, je trouve qu'il est compliqué de permettre aux élèves d'entrer dans la culture musicale en étant acteurs de leur formation. Permettre à l'élève de devenir acteur c'est accepter que les élèves puissent décider du bon fonctionnement de la leçon, c'est accepter que le niveau sonore soit plus élevé, c'est devenir accompagnateur des élèves dans leur appropriation musicale, c'est donner la possibilité aux élèves d'être principalement actifs et de vivre la musique à travers des activités corporelles, gestuelles et musicales par de la production spontanée. Cela signifie être à leurs côtés pour les rediriger dans la bonne direction, mais surtout leur donner les outils et regarder comment ils les utilisent avant de leur dire comment ceux-ci fonctionnent. L'enseignant doit remettre sa vision des choses en question et accepter qu'un instrument puisse être utilisé différemment et pour d'autres fins que celles qu'il préconise.

Pourtant, lorsque je me remémore mes leçons de musique en tant qu'élève, je me souviens combien j'appréciais ces leçons qui sortaient du cadre strictement scolaire et me permettaient d'exprimer mes états d'âme au travers des différentes activités menées par l'enseignant. J'ai eu la chance de bénéficier de cours de musique de qualité pendant lesquels j'étais active

² Les Moyens romands « À vous la musique » pour les degrés 3H à 8H ont été introduits progressivement dans les classes de Suisse romande dès la fin des années 70 jusqu'en 1984. Faute de nouveaux moyens, aujourd'hui, les enseignants doivent encore composer leurs leçons de musique des Moyens obsolètes qui datent de plus de 30 ans.

durant la phase d'apprentissage. L'enseignant a su faire naître en moi une motivation intrinsèque qui me fait avancer aujourd'hui encore.

Durant les cours de musique enseignés à la HEP-BEJUNE, je me sens parfois désemparée, car je n'ai plus l'habitude de devoir chercher la mélodie d'une chanson sans l'avoir entendue auparavant. Je pense qu'il s'agit d'un élément très significatif, si même moi, future enseignante de cycle 1 ou 2, je me sens mal à l'aise dans l'apprentissage de certaines chansons. Cependant, s'il en est ainsi aujourd'hui, c'est parce qu'il s'agissait d'une pratique trop rare dans mon enseignement musical. C'est pourquoi je désire à présent remédier à ces lacunes en trouvant d'autres pratiques musicales permettant aux élèves d'avoir une formation aboutie, explorant une pluralité d'aspects musicaux.

Ma réflexion m'a amenée à ma question de départ :

Comment permettre à l'élève d'accéder à une appropriation musicale active en 1-2H ?

Ce travail porte ainsi principalement sur les méthodes utilisées pour permettre aux élèves de cycle 1, plus précisément de 1-2H, d'entrer dans la culture de la musicalité. Je me suis intéressée aux composantes importantes véhiculées par les comptines afin de ne pas les mettre de côté. Je souhaitais cependant les exploiter en permettant à l'élève d'être actif tout en étant également contraint de travailler avec le groupe-classe. Pour ce faire, je devais veiller à ce qu'il y ait des répétitions et que l'élève se sente toujours en sécurité pour pouvoir s'épanouir et développer ses capacités.

Je me suis intéressée aux diverses compétences à développer chez les élèves et les activités qui y sont rattachées. J'ai ensuite fait une sélection des éléments à travailler avec les élèves, les plus pertinents selon moi. J'ai d'abord traité de l'importance de la musique à l'école, de la manière avec laquelle elle était abordée et enseignée, avant de m'intéresser à l'histoire de la musique au sein de l'école et des méthodes employées à l'époque pour son enseignement. Cela m'a par la suite menée à me questionner sur les mécanismes d'appropriation musicale. J'ai cherché à comprendre l'évolution de la musique dans le cadre familial des élèves pour cibler correctement les aspects à prendre en compte. J'ai finalement élaboré une méthodologie permettant d'aborder la musique différemment, en partant avant tout des capacités des élèves. Par ce travail, j'ai cherché à mettre en place un programme pouvant être utilisé par les enseignants souhaitant intégrer les cantilènes dans leurs enseignements de musique.

Chapitre 1.

Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

La musique est un élément omniprésent sur le globe terrestre. Quel que soit le moment de la journée ou l'endroit où nous nous trouvons sur Terre, nous pouvons percevoir des grincements, des bruissements, des claquements, etc. Le rendu de tous les mouvements de la nature peut être considéré comme une forme de musique. Au milieu de tout ce brouhaha, il semblerait que l'être humain, dès son plus jeune âge, montre une préférence pour certains sons. Pierre Zurcher explique que l'enfant apprend à parler et à chanter alors qu'il aurait pu préférer apprendre à aboyer. La musique semblerait donc être un moyen que possède l'Homme³ pour communiquer avec ses semblables tout en faisant partie de cette entité musicale omniprésente (2002, p. 207).

Le 21 mai 2006, une votation fédérale fut acceptée, prônant la modification des articles de la Constitution concernant l'harmonisation du système éducatif dans toute la Suisse. Cette votation a été un tournant déterminant dans l'histoire du système éducatif suisse. Les cantons s'engagent à uniformiser leurs objectifs et leurs moyens d'enseignement afin de permettre aux élèves de mieux réussir leurs années scolaires malgré un déménagement dans un autre canton au milieu d'un trimestre. Les citoyens suisses cherchèrent à obtenir une plus grande uniformité dans la formation scolaire à travers des lois inscrites dans la Constitution et grâce à des plans d'enseignement communs entre les cantons de même langue. Pour faciliter davantage la tâche des enseignants, des Moyens d'enseignement romands (MER) virent le jour. Depuis le 21 mai 2006, plusieurs MERs ont été édités, notamment concernant l'enseignement du français, de l'allemand et de l'anglais. Cependant, aucune démarche n'a été entreprise pour la musique, qui, à l'heure actuelle, ne dispose daucun moyen d'enseignement récent, le dernier datant des années 1970 et n'étant même pas utilisé dans tous les cantons francophones.

Malgré l'absence de moyens d'enseignement selon le PER, la musique reste une pratique importante aux yeux de la population suisse, en référence à sa pratique musicale populaire et à cause de son patrimoine culturel. Parallèlement aux discussions concernant l'harmonisation du système scolaire suisse, une initiative a été lancée par l'organisme « jeunesse et musique », dérivée de l'association de musique du Conseil suisse (Sprunger, 2013). Le but de cette initiative était d'ouvrir les portes du patrimoine musical à un plus large public, afin de permettre aux enfants et aux jeunes de disposer d'un enseignement musical de qualité, qu'ils viennent d'un milieu aisé ou défavorisé. Cette initiative a débouché sur la votation fédérale du 23 septembre 2012, qui a été approuvée à presque 73% par la population suisse. Ce qui a eu pour effet de diminuer les différences cantonales concernant l'enseignement musical. De ce fait, l'école a hérité de cette mission. Cependant, compte tenu de l'absence de cadre pour l'enseignement de cette matière, il semble peu réaliste de demander à des enseignants généralistes, ne disposant pas de moyens d'enseignements, de former correctement les élèves et de les ouvrir au large patrimoine musical.

De nombreux enseignants ne désirent plus enseigner cette discipline, soutenant qu'ils ne sont pas assez formés pour la transmettre correctement aux élèves (Joliat, Terrien, & Güsewell,

³ La majuscule de ce mot précise qu'il s'agit de l'être humain, qu'il soit de sexe masculin ou féminin

2017). L'enseignement musical possédant de nombreuses facettes, les méthodes d'enseignement diffèrent énormément d'un enseignant à un autre. Les pédagogies d'appropriation musicale sont nombreuses sans être pratiquées réellement en classe. La musique occupe donc une place importante dans le programme scolaire sans que l'on sache réellement comment l'enseigner et l'exploiter avec des élèves.

1.1.1 Intérêt de l'objet de recherche

L'apprentissage musical se résume à la compréhension des notions musicales, comme le nom des notes, les valeurs rythmiques ou encore la récitation de la gamme. Ma recherche vise à permettre l'appropriation musicale, qui permet d'intégrer les différentes notions afin de les utiliser dans d'autres contextes. L'appropriation musicale étant un sujet clé dans les objectifs du PER du cycle 1, il est important de mettre en lumière les éléments permettant ce processus et ceux qui, au contraire, peuvent amener l'élève à être un imitateur plutôt qu'un acteur. Voici donc trois objectifs du PER du cycle 1 et les composantes concernant l'appropriation musicale de l'enfant (Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin, 2010).

Tableau 1 - Axes thématiques du PER pour la discipline musique et conduites musicales

A 11 Mu — Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique du langage musical...

1. ...en inventant et produisant des ambiances sonores, librement ou à partir de consignes
2. ...en découvrant et en choisissant les sons, les rythmes
3. ...en choisissant et en utilisant les possibilités des différents supports, instruments et objets sonores
4. ...en inventant et réalisant des mouvements
5. ...en jouant avec sa voix, en chantant des chansons de caractères différents
6. ...en appréhendant l'espace et le temps par le mouvement et le geste

A 13 Mu — Explorer diverses techniques musicales...

1. ...en exerçant des habiletés de motricité globale et fine (souplesse, précision, coordination, ...)
2. ...en découvrant et en utilisant divers instruments, objets sonores ou supports
3. ...en reproduisant et/ou produisant des sons, une pulsation, des rythmes, des nuances, des mouvements sonores
4. ...en jouant avec sa voix (pose de voix)
5. ...en inventant divers codages musicaux

A 14 Mu — Rencontrer divers domaines et cultures artistiques...

1. ...en participant de manière active à un concert, un spectacle

On retrouve les verbes : inventer, produire librement, découvrir, choisir, jouer et participer de manière active, qui indiquent l'action que l'élève va réaliser durant le processus d'appropriation musical. Un enfant ne peut pas choisir si c'est l'enseignant qui lui impose quelque chose. De même, il ne peut pas produire librement s'il doit reproduire ce que l'enseignant a chanté. Les activités permettant l'atteinte de ces objectifs doivent donc être soigneusement choisies dans un but pédagogique.

Le rôle de l'enseignant, comme nous allons le voir par la suite, n'est pas une chose facile dans l'enseignement de la musique. C'est pourquoi il est primordial de développer une méthode permettant d'atteindre les objectifs du PER tout en permettant à tous les individus de la classe de s'épanouir pleinement dans le domaine musical, l'enseignant y compris.

1.2 État de la question

L'enseignement de la musique nécessite d'aborder plusieurs domaines différents afin de permettre la bonne compréhension des enjeux que soulève ce mémoire. J'aborderai d'abord le lien qu'entretient l'homme avec la musique, puis l'évolution de la musique au sein de la société, ensuite les aptitudes et les compétences que doivent avoir les enseignants de musique à l'école, enfin les moyens utilisés pour permettre l'appropriation musicale ainsi que les moyens d'enseignements recensés en Suisse jusqu'à ce jour.

1.2.1 La fonction de la musique

L'être humain a besoin d'entrer en interaction avec le monde pour le découvrir. L'enfant dans le ventre de sa mère entend les bruits qui l'entourent et les distinguent les uns des autres (Konopczynski, 2005). Il entend les voix des individus présents et en reconnaît certaines. Il réagit aux voix dans le ventre de sa mère. L'enfant se construit et devient conscient de son appartenance au monde et du lien qui l'unit avec les personnes qui l'entourent.

La musique trouve son fondement dans les premières relations parent/enfant, où le lien vocal joue un rôle essentiel. [...] On peut sans risque soutenir qu'il existe un lien privilégié entre musique et voix via la dimension émotionnelle du vécu inscrite dans la vie de relation. (Leroy, 2012, p. 19)

La voix de sa mère lui parvient de l'extérieur et de l'intérieur, de ce fait, lorsqu'il vient au monde, il ne la reconnaît plus vraiment. L'enfant est subitement coupé de ce sentiment de faire partie d'un tout. Il établit d'autres moyens de communication pour pouvoir se sentir proche des personnes environnantes en utilisant notamment des gestes, des expressions, sa voix : le protolangage. Les fondements de la musique naîtraient donc de ce besoin fondamental des êtres humains de partager leurs expériences avec d'autres individus. La musique joue un rôle non négligeable dans le développement et la socialisation des enfants (Leroy, 2012). C'est pourquoi les comptines sont présentes dans chaque culture depuis la nuit des temps.

La socialisation par la musique permet aux hommes de trouver des points communs, de partager et de construire un patrimoine commun. Au-delà de la fonction éducative que véhicule la musique, elle nourrit des besoins fondamentaux de l'être humain comme le fait de faire partie d'une communauté et de partager ses émotions avec autrui. La musique est universelle, elle permet aux hommes de communiquer les uns avec les autres malgré les différentes langues. "Tout comme le langage, la musique se présente d'abord et fondamentalement comme une activité collective humaine, qui a fait l'objet d'un long processus de construction socio-historico-culturelle, et qui préexiste à toute action singulière de production ou de réception musicale" (Wirthner & Zulauf, 2001, p. 121).

1.2.2 L'enseignement de la musique

La musique a en premier lieu été enseignée dans les conservatoires ou les écoles de musique spécialisées. Entre ces murs, on apprenait à maîtriser son instrument dans le but de devenir un prestigieux musicien. À cause des coûts qu'engendrait une telle formation, seules les personnes de la haute société pratiquaient un instrument. L'enseignement était donné par d'anciens concertistes reconnus, qui n'avaient d'autres choix que de se reconvertis dans

l'enseignement voyant leurs carrières arriver à leurs termes. Dans ces écoles, les enseignants montraient un exercice et les élèves devaient le réaliser ensuite. Tafuri dira "les leçons d'instruments exercent les enfants à la pédagogie de l'effort" (2004, cité par Joliat, 2009, p.197). La crise financière des années 1990 va fortement réduire les effectifs d'élèves dans les écoles de musique. Afin de rendre les écoles de musique toujours plus attractives, les enseignants seront obligés de réfléchir à de nouvelles méthodes d'enseignement pour permettre aux élèves d'être au centre de l'apprentissage et de laisser place à la créativité. Ils vont créer de nouveaux dispositifs d'enseignements de manière à réduire les coûts tout en maintenant les effectifs des élèves. Les cours de musique seront alors dispensés à des groupes d'élèves.

Les enseignants finiront par "accueillir les élèves là où ils sont, pour leur offrir des outils de progression [pour aller] là où ils veulent et peuvent aller" (Joliat, 2009, p. 199). C'est en 2005 également que les Hautes écoles de musique (HEM) virent le jour, avec un regard nouveau sur l'enseignement de la musique. Les musiciens, bien qu'ils aient reçu un enseignement principalement axé sur la performance, décident néanmoins de prendre en compte les théories du développement cognitif, notamment celles de Piaget (1896-1980). Ils mettent ainsi en place une méthode prenant en compte le bagage acquis auparavant par leurs élèves et les amènent plus loin dans leurs compétences musicales.

1.2.2.1 L'enseignement de la musique à l'école obligatoire

Si l'apprentissage d'un instrument de musique était réservé à la haute société, le chant, quant à lui, fit rapidement partie intégrante du cursus scolaire. La musique, réduite au chant, était enseignée dans les établissements religieux. Elle avait pour but de former les enfants en internat au service religieux. En Suisse, dès 1874, la scolarité devint obligatoire, engendrant un ajustement des branches scolaires et des méthodes d'enseignement (Joliat, 2009). Le chant fut inscrit dans les premiers programmes scolaires, devenant une activité au service de la patrie et de l'idéologie du pays, de l'amour et de l'unité (Joliat, 2009). La musique enseignée à l'école sera dès lors appelée « chant », car son enseignement se résumait en deux parties distinctes. La première était le solfège, permettant la lecture de partitions et la seconde était le chant patriotique.

Des moyens d'enseignements furent nécessaires pour garantir un semblant d'uniformité au sein de la Suisse romande. C'est une cinquantaine d'années après la création de l'école obligatoire qu'apparut enfin le premier "recueil [composé] de vingt-six chants obligatoires pour les écoles primaires [...]" (Joliat, 2009, p. 205). Le solfège et le chant enseignés à l'école lors des cours de musique s'appuyèrent sur deux méthodes : Mayor et Pantillon. Ces méthodes furent toutes deux introduites à l'école, laissant libre choix à l'enseignant d'utiliser celle qui lui convenait le plus. Ce n'est que peu de temps après la sortie du premier livre de chants obligatoire qu'apparurent d'autres recueils de chants spécifiques à certains cantons. Il y avait notamment « Chante jeunesse⁴ » pour le canton de Vaud, « L'écolier chanteur⁵ » pour Fribourg et « La chansonai⁶ » pour le canton de Genève (Joliat, 2009). La Seconde Guerre mondiale changera la vision des choses et de nouveaux recueils pour le chant sortiront, mettant l'accent sur un texte plus recherché accompagné d'une mélodie particulièrement harmonieuse. De plus, "deux volumes du Carillon des chansons [...] (Joliat, 2009, p. 205)" paraîtront.

⁴ Gustave Doret (1866-1943)

⁵ Abbé Bovet (1879-1951)

⁶ Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950)

La discipline scolaire musicale trop souvent rebaptisée au cours de l'évolution de l'école (éducation musicale, chant, musique, etc.) fit perdre de vue les objectifs principaux de la branche scolaire. Après la Première Guerre mondiale, Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) bouleversa les idées concernant l'enseignement de la musique, jusqu'alors enseignée comme au Conservatoire et permettant uniquement la construction de connaissances. Il préconisa une pédagogie basée sur le développement de l'enfant et son besoin d'être actif. Cette vision révolutionnaire prônait "une « pédagogie active » de l'éducation musicale" (Joliat, 2009, p. 202). Ainsi, des exercices de « dactylorhythmie » (Fljalkow, 2005) sont mis sur pied, afin de permettre aux élèves de mieux comprendre les valeurs rythmiques et de les apprendre de manière active (Joliat, 2009). Deux courants de pédagogies d'apprentissages musicales évoluèrent en Suisse. Il y avait la pédagogie de Willems (1890-1978), qui voulait avant tout exploiter le chant, la mélodie et l'harmonie et la pédagogie de Dalcroze qui se voulait centrée sur le ressenti du rythme et du mouvement. Une nouvelle notion apparaît alors; celle de l'appropriation musicale, laissant entendre que l'enfant a besoin de pouvoir pratiquer, essayer, entendre et même toucher ce qui compose la musique avant de pouvoir l'apprendre et la reproduire. C'est sur cette base qu'apparaît la pédagogie du geste de Lacaze (1984) et de Renard (1982-1995) replaçant le corps de l'enfant au centre de ses découvertes et de son intérêt, théories faisant écho aux théories du développement de Piaget.

Durant les années 70, le désir d'unifier la formation musicale en Suisse vit le jour et pratiquement tous les cantons romands adoptèrent la méthode « À vous la musique » basée sur une pédagogie venant de Hongrie. Cette méthode mettait en œuvre diverses activités ludiques concernant le chant, le solfège, les jeux musicaux, l'écoute en permettant aux élèves de s'éveiller à la musicalité (Joliat, 2011). "L'éducation musicale va s'enrichir d' «activités d'éveil » faisant intervenir la créativité des petits interprètes [...]" (Agosti-Gherban, 2000, cité par Joliat, 2009, p. 203). Le cadre de l'enseignement de la musique et l'utilisation de la méthode ne furent cependant pas spécifiés.

En résumé, l'enseignement de la musique était au départ très magistral et centré sur la transmission de savoirs, sans passer par l'acquisition des compétences. Il changea de direction pour aller vers une pédagogie de l'enfant, prenant en compte les stades de développement de l'enfant, mettant en œuvre différentes pédagogies favorisant l'appropriation musicale. Aujourd'hui, sommes-nous prêts à faire un pas de plus afin de développer de nouvelles méthodes exploitant premièrement les compétences déjà acquises par les élèves pour leur permettre de construire leurs propres appropriations musicales ?

1.2.3 Les objectifs visés par le PER

L'apparition du PER a permis de replacer l'enseignement de la musique dans un contexte délimité plus clairement. Il est évident que les objectifs du PER prennent en compte les stades de développement de l'enfant, cela induit une adaptation des objectifs en fonction de leurs capacités. Ce changement n'est cependant pas aisés, particulièrement à cause des nombreuses contradictions composant l'enseignement musical depuis de nombreuses années.

Avec l'apparition du PER et les nouvelles terminologies, la musique fait à présent partie d'une catégorie regroupant les activités créatrices, la musique et les arts visuels (Joliat, 2011). De ce fait, l'approche de la musique a été redirigée en fonction des objectifs à atteindre.

Les supports didactiques permettant d'aborder la mise en œuvre concrète de ces activités faisant encore défaut (Faivre, 2009), il conviendra, dans une proche à venir, de créer de nouveaux moyens d'enseignement de la musique : les applications progressives et tangibles des indications méthodologiques fournies par le PER. (Berger, 2009 ; Joliat, 2011, p.150)

Faivre, Berger et Joliat nous apprennent que jusqu'à ce jour, il n'existe pas encore d'autres moyens d'enseignement permettant d'atteindre ces objectifs. Cependant le changement majeur est le fait de travailler sur la cognition musicale de l'élève à travers la production de performances musicales.

En me penchant sur les objectifs de musique visés par le PER, j'ai constaté que les objectifs d'appropriation musicale sont majoritairement présents. Les objectifs parlent très souvent de reproduire à l'aide d'instruments, dont la voix, une expression ressentie ou une idée musicale. Il est notamment très souvent mentionné que les élèves doivent « interpréter » le chant, la chanson, la musique. Il paraît évident que pour obtenir de tels résultats, un travail en amont est nécessaire, permettant à l'élève d'entrer en contact avec la musique. Lorsque nous demandons à un individu d'interpréter une pièce musicale, cela sous-entend que la personne a eu le temps de s'approprier la musique, de l'intégrer à ses connaissances et qu'elle est à présent capable de la transformer à sa guise afin d'en faire une interprétation qui lui est très personnelle. Les objectifs du PER préconisent donc principalement le développement d'affects entre l'enfant et la musique.

1.2.3.1 Profil des enseignants

Au fil de l'évolution de l'enseignement de la musique dans les écoles, Martenot (1960 / 1970) remarqua qu'il existait deux types d'enseignants différents. Il y avait les enseignants artistes, qui cultivaient le talent, pour qui la musique était le destin qui s'ouvrait à eux inéluctablement. Il n'y avait pas de didactique et le développement des capacités des élèves était peu présent. Les enseignants dits « experts », quant à eux, maîtrisaient parfaitement les techniques et développaient les capacités des élèves grâce à divers exercices donnant accès à une grande dextérité. Ils cultivaient ainsi le talent de leurs élèves. Ces deux profils n'étaient cependant pas adaptés à l'enseignement de la musique au sein de l'école obligatoire. Plus tard, Joliat (2009) revisita les profils d'enseignants en ajoutant deux nouvelles catégories : l'enseignant professionnel et l'enseignant éducateur. Ces quatre profils d'enseignants trouveraient leur essence dans la relation qu'a l'enseignant avec son savoir musical. Il remarqua que l'enseignant professionnel combinait les capacités des deux profils décrits précédemment, de manière à développer les capacités des élèves en utilisant divers exercices tout en permettant également aux élèves d'utiliser leurs inspirations afin de s'approprier et d'interpréter les pièces étudiées. Il intègre une posture réflexive en cherchant à comprendre les difficultés des élèves. Dans le but de proposer des exercices qui leur permettent de résoudre les problèmes. Joliat (2009) enrichit les profils d'enseignant avec l'enseignant éducateur. Celui-ci met l'accent sur la maîtrise des capacités transversales présentes dans les objectifs du PER. Il ne s'intéresse pas réellement aux progressions des élèves, mais à leur épanouissement dans la culture musicale. C'est-à-dire qu'ils ont "pour mission de développer l'« éveil », le « sens de l'humain », le « potentiel psychique », la « stabilité continue d'attention », l'« imagination

créatrice » et la « maîtrise de soi » (Joliat, 2009, p. 203). Le but étant de permettre à l'enfant d'être plus en contact avec la musique, d'entrer en phase avec elle pour atteindre un certain équilibre et élargir ses aptitudes musicales.

Il paraît donc évident que les enseignants spécialisés auront des objectifs bien plus ciblés, car ils se satisferont de travailler les capacités de l'élève à maîtriser son instrument, à développer la rapidité des gestes, l'interprétation d'un morceau, etc. Alors qu'un enseignant professionnel aura des objectifs bien plus vastes, qui permettront de sensibiliser l'élève à la diversité qu'englobe le terme « musique ». En effet, un élève reçoit à l'école obligatoire un enseignement qui ne nécessite aucun prérequis, car la socialisation primaire des élèves est extrêmement variable et l'enseignement donné doit correspondre à chacun (Joliat, 2010 ; Joliat, & al., 2017). De plus, "certains étudiants amorcent leur formation en tant que novices" (Joliat, 2010, cité par Joliat, & al., 2017, p.84), c'est pour cela que nombreux sont les enseignants généraux qui s'estiment comme insuffisamment formés pour donner un enseignement musical de qualité.

L'enseignant généraliste a choisi sa profession dans le but d'enseigner et se voit parfois contraint d'enseigner la musique, élément qui lui était totalement inconnu jusqu'alors. Il va devoir développer des capacités musicales en parallèle du reste de sa formation et n'atteindra peut-être pas un niveau de maîtrise de son instrument digne d'un professionnel.

L'enseignant professionnel quant à lui, est un praticien réflexif. Il est capable d'expliquer chaque étape de sa démarche et remet souvent sa méthode d'enseignement en question. Il n'hésite pas à nuancer ses leçons entre pratique et théorie (profil des enseignants de musique du Cycle II). Pour l'enseignant éducateur, ce qui est important est avant tout de permettre à l'élève de vivre la musique avant de devoir la pratiquer. Il favorise des travaux mobilisant la transversalité et doit acquérir des résultats visibles sur la durabilité de l'enseignement (profil des enseignants de musique du Cycle I). Les enseignants éducateurs estiment que l'expertise musicale est prioritaire en ce qui les concerne et que s'ils atteignent un niveau suffisant, ils pourraient ensuite chercher à acquérir des éléments professionnalisants. Alors que les étudiants de Cycle II, mettront la priorité sur le fait de devenir un enseignant professionnel, capable d'expliquer les différentes étapes de sa démarche, de décomposer les activités en plusieurs étapes agencées graduellement, du plus simple au plus complexe (Joliat, & al., 2017).

En ce qui concerne mon travail, je m'interroge davantage sur la posture des enseignants du Cycle I défini comme « enseignants éducateurs ». Il est important de comprendre que ce profil d'enseignant nécessite de grandes connaissances et capacités musicales, car l'enseignant va devoir maîtriser avec soin les différents processus d'appropriation musicale des enfants. Ce faisant, il permet aux élèves d'acquérir des compétences de manière ludique, tout en exploitant aussi la performance musicale de groupe. Le PER formule de nombreux objectifs concernant la musique et il est du rôle de l'enseignant de tout mettre en œuvre pour les atteindre. La musique en 1-2H, contrairement aux préjugés, n'a pas la socialisation des élèves comme but ultime. De ce fait, la posture d'« enseignant éducateur » ne me semble pas être suffisante pour un enseignant de 1-2H. Il est évident que l'enseignant du Cycle I doit posséder les capacités décrites par ladite posture, cependant cela ne permet que la socialisation des élèves. Afin de permettre aux élèves de s'approprier la musique, il faut également avoir recours à des phases de théories, certes simplifiées, mais incontournables. C'est pourquoi, l'enseignant de Cycle I devrait aussi être capable de remettre ses pratiques en question, il devrait être conscient des gestes techniques à maîtriser dans le chant, pour permettre à ses élèves d'entrer dans le processus d'apprentissage et avoir recourt à la figurativité.

1.2.4 Construction de la structure mentale, psychologie cognitive

La psychologie cognitive s'intéresse à la manière dont le cerveau intègre des savoirs nouveaux. La psychologie cognitive vient du courant psychologique du constructivisme, qui préconise la construction des connaissances en plusieurs stades. La structure mentale serait composée de différents paliers que chaque être humain doit franchir, ce que Piaget nomme « stades de développement ». Ces stades concernent l'évolution cognitive de l'enfant.

La simple observation de l'activité d'autrui, y compris celle de l'enseignant, ne suffit nullement à la formation de nouveaux schèmes opératoires chez l'enfant. (Piaget, 1976, p. 6, cité par Paoletti, 2009, p 133)

Piaget et Paoletti disent qu'il est nécessaire que l'enfant soit en interaction avec le savoir pour pouvoir construire ses connaissances. Il s'agit d'une activité physique, non pas mentale ou visuelle, car "le fait d'être l'acteur d'une situation [...], exerce généralement un effet dynamisant : l'enfant investit dans l'action toute sa capacité d'attention, et ce sans réserve ni effort apparents" (Humphrey, 1985, cité par Paoletti, 2009, p.132).

Pour que le processus d'apprentissage se passe correctement, cinq conditions doivent être réunies : il s'agit de l'attention que porte l'élève à la situation, de la possibilité qu'on lui laisse d'appréhender l'objet par ses sens, des données qu'il intègre grâce à ses sens, de sa capacité à rendre le schème universel en l'assimilant ainsi que de sa mémoire (Paoletti, 2009). "La participation active la plus complète pour l'élève dans n'importe quelle situation est sans aucun doute la participation physique et motrice" (Paoletti, 2009, p. 132). L'enfant a donc besoin de ses sens afin d'appréhender de nouvelles connaissances. Ses sens éveillent son intérêt et mobilisent ainsi son attention complète. L'enfant éprouve du plaisir à manipuler les objets de savoir et à les associer à des sentiments déjà perçus auparavant. Il fait intervenir les dimensions affectio-émotionnelles favorisant la mémorisation du savoir (Wirthner & Zulauf, 2001). Le mouvement est ainsi utilisé dans l'apprentissage, car il permet de relier l'activité au vécu de l'enfant, à son centre d'attention premier (son corps) tout en permettant un processus de mémorisation motrice facilité.

1.2.4.1 La figurativité dans l'appropriation musicale

Concernant le chant, les objets de savoir ne peuvent être manipulés que théoriquement. Il est donc important de permettre à l'élève de pratiquer le chant physiquement en utilisant la figurativité. Un chanteur professionnel est conscient de la bonne posture à adopter. Il est capable de contracter et relaxer son diaphragme très rapidement en fonction de l'enchaînement de sons qu'il souhaite réaliser. Un enfant n'est pas conscient de toutes ces actions muettes et invisibles. Il est donc primordial que l'enfant puisse entraîner cela à travers des exercices qui vont lui permettre de se représenter ce qui se passe dans son corps. Par exemple si l'objectif est de faire respirer un enfant profondément, il faut l'aider à s'imaginer avoir un gros ballon dans son ventre qui se gonfle. Il faut accompagner les consignes de gestes pour permettre à l'enfant de se représenter l'action. L'élève ayant déjà vu un ballon va tout de suite pouvoir se représenter l'exercice qui lui est demandé et n'aura pas de difficulté à le réaliser. La figurativité est une "faculté de former des images soit à partir de ce qui a déjà été perçu (imagination reproductrice faisant appel aux ressources de l'expérience) soit en tant que fonction inventive par laquelle l'esprit produit des synthèses originales (imagination créatrice)" (Mauduit, 2005, p. 5). Si la figurativité est un processus essentiel dans l'apprentissage de la musique, il n'en reste cependant qu'un outil et non pas un but à atteindre.

En somme, il s'agit "d'un lieu de transfert entre deux codes et non [d'] une fin en soi" (Mauduit, 2005, p. 11). Il est donc important de ne pas infantiliser l'élève, mais de lui inculquer petit à petit les termes accompagnant ces exercices tout en lui permettant de devenir l'instrument de son apprentissage. Le corps de l'enfant est son instrument de musique, il faut qu'il en devienne conscient.

1.2.4.2 Le mouvement dans l'apprentissage d'une chanson

Lorsque l'enfant se construit et entre en interaction avec les personnes qui l'entourent, il commence en premier lieu par imiter les gestes simples qu'il observe. Il découvre le monde environnant et commence à construire sa pensée. Les gestes deviennent alors des outils pour l'enfant et il les utilise pour communiquer ses besoins. Selon Wallon, l'enfant qui construit sa pensée doit passer par le stage projectif, durant lequel les actions motrices et la pensée sont indissociables (Levert, s.d.). Le mouvement permet ainsi l'expression des sentiments qui ne peuvent être exprimés par la parole. Le mouvement est donc un moyen de permettre à l'enfant de devenir acteur de son apprentissage. Il fait entièrement partie de l'entité de l'Homme, car c'est par ses sens qu'il construit conjointement le savoir basé sur "ses fonctions intellectuelles, affectives et motrices" (De Lièvre & Staes, 2006, p. 10). Le mouvement ne remplace pas la transmission d'informations visuelles ou auditives, mais permet à l'enfant d'être plus réceptif (Paoletti, 2009). Il est donc nécessaire de le prendre en compte. Un enseignement de qualité doit permettre à l'élève de s'approprier pleinement la chanson, ce qui nécessite la mobilisation de l'entièreté du corps. "Le mouvement satisfait aussi cette curiosité innée qui incite l'enfant, dès son plus jeune âge, à explorer le monde qui l'entoure" (Paoletti, 2009, p. 133). L'enfant retient cependant principalement ce qui fait référence à un affect ressenti auparavant. "L'expérimentation motrice constitue précisément une situation dans laquelle on met en valeur ce que l'enfant ressent intimement à travers ses propres actions et la résonance affective qu'elles entraînent" (Paoletti, 2009, p. 134).

Trevarthen et Richelle (2010) disent :

Il faut bien admettre qu'il y a une intuition innée tout à fait pure pour l'impulsion musicale, car le bébé [aveugle] n'a jamais vu ses propres mains bouger, ni celles de quelqu'un d'autre. Il sent la musique dans son être et bouge pour l'exprimer. (p. 111)

Si le mouvement est une fonction innée à l'être humain, il est d'autant plus nécessaire de l'exploiter en classe. D'après Guidetti, Turquoise, Adrien, Barthélémy et Bernard (2004), les gestes ont la capacité "d'alléger la charge cognitive dédiée au traitement de l'information [...]" (p.234, cité par Dubois, 2013, p.12). Sachant que les pratiques musicales mobilisent particulièrement certains mécanismes cérébraux, il est nécessaire de faciliter les exercices, afin de permettre aux élèves de développer un ressenti positif face à l'apprentissage.

Certains neurones s'activent aussi bien lorsqu'il [l'élève] effectue un geste donné dans le cadre d'une action finalisée que lorsqu'il entend le son associé à ce geste. Percevoir et agir serait donc indissociable, et l'expérience du faire vocal pourrait ainsi être déterminante pour la saisie d'un pattern musical. (Leroy, 2012, p. 20)

Iverson (2010) appuie ce que dit Leroy en ajoutant même que ces gestes donnent aux enfants la capacité de s'exprimer lorsque les mots leur manquent. Il s'agirait donc d'une manière de transmettre plus d'informations à l'interlocuteur. Il ajoute également "qu'avec l'apparition du langage, les gestes ne disparaissent pas des répertoires communicationnels des enfants, mais il y a coexistence de ces gestes avec les mots" (Iverson, 2010, cité par Dubois, 2013, p. 7). En me référant à mes expériences musicales, je constate également que le mouvement est une partie essentielle dans l'apprentissage d'une nouvelle pièce musicale. Lorsque je rencontre des difficultés à jouer un enchaînement, j'ai tendance à mettre mon instrument de côté et d'essayer de me représenter physiquement la mélodie que ce soit par un geste, une reproduction vocale lente ou une chorégraphie. Ce n'est qu'une fois ce travail terminé que j'arrive ensuite à le reproduire avec mon instrument. Le mouvement me permet de décomposer certaines parties trop complexes afin de me les approprier séparément pour ensuite tout assembler et passer à l'obstacle suivant. Ayant été formée à la musique par le mouvement, j'ai la chance d'être consciente que j'utilise des pratiques qui facilitent mon apprentissage. Il est donc de mon devoir d'enseignante de transmettre cela aux élèves.

1.2.5 Les comptines au cycle 1

Les comptines sont des chants très importants dans le développement de l'enfant. En effet, présents dans toutes les sociétés, les comptines font partie d'un héritage commun. Il s'agit de petites chansons mobilisant le mouvement et adaptées au développement de l'enfant (Gauthier & Lejeune, 2008). Une comptine doit être choisie avec soin, car elle permettra à l'enfant d'obtenir une réponse à certaines questions, de satisfaire une question existentielle, de s'épanouir dans le développement de ses capacités. L'apprentissage de comptines "est manifestement ludique ; elles développent un plaisir partagé source d'attention réciproque et d'aide au nouage de la relation" (Gauthier & Lejeune, 2008, p. 413).

Le chant est très présent à l'école enfantine, car il permet de développer "chez le jeune enfant une sécurité communicative, une aisance pour engager des actes de parole [...]" (Kassaï & Konopczynski, 1995, cité par Gauthier & Lejeune, 2008, p.414). L'enseignant va utiliser la comptine afin de nouer une relation privilégiée avec l'enfant, lui permettant de développer ses capacités musicales à travers ses productions. Il est important pour cela, que l'élève se sente à l'aise, libre de s'exprimer.

1.2.5.1 La protoconversation

Afin d'expliquer ce qu'est la protoconversation, il est nécessaire de comprendre d'abord ce qu'est le protolangage. Le protolangage est une forme de langage simplifié, dépourvu de grammaire et de syntaxe, qui est inné à chaque être humain. Dessalles explique en utilisant les termes de Bickerton (1990), que le protolangage est un "système de communication fonctionnel" (s.p). C'est-à-dire qu'il n'était pas utilisé pour converser de tout et de rien comme nous le faisons aujourd'hui. Le protolangage était utilisé pour partager une découverte, l'observation d'éléments inhabituels, etc.

Dessalles précise qu'il ne s'agit pas des prémices d'une langue, mais d'un langage en soi, que tous les humains utilisent lorsqu'ils doivent communiquer sans avoir recours à une langue comprise conjointement (2000).

Le protolangage a été défini [...], comme une forme d'expression consistant à assembler quelques mots dans un énoncé court, sans support grammatical [...] (Bickerton, 1990). Le protolangage, vers lequel nous régressons spontanément dès que nous sommes en difficulté linguistique, est ainsi présenté par Bickerton comme [...] une sorte de capacité intermédiaire entre la communication spontanée des primates et le langage proprement dit qui est universellement pratiqué dans notre espèce. (Trevathen, 2015, p. 2)

La protoconversation est le résultat du protolangage, c'est-à-dire que lorsque deux personnes entrent en interaction, la protoconversation a lieu. Sa fonction est en réalité de permettre à l'autre individu de s'imaginer, à l'aide d'images approximatives, ce que l'autre lui explique (Dessalles, 2000). Au départ, l'enfant et sa mère communiquent grâce à des interactions sonores, des gestes, des expressions : le musilangage. Lorsque l'enfant commence à utiliser des vocalises, le musilangage devient alors de la protoconversation. La protoconversation est la première forme de la prosodie. Dès 8 mois, l'enfant distingue parfaitement les sons, il est capable de les imiter à travers ses vocalisations. Lorsqu'il converse avec un adulte, il adapte ses vocalises pour imiter celles de son vis-à-vis, il commence à faire des vocalises prosodiques, c'est-à-dire des phrasés très proches d'une phrase, mais encore dénués de mots. La protoconversation est réglée sur plusieurs principes qui sont l'accordage vocal de la hauteur de la voix, de la mélodie. Par ses prosodies, l'enfant rythme ses phrases de manière à les faire ressembler à une phrase formulée par un adulte. Le protolangage est une conduite innée qu'a trouvée l'enfant pour se rapprocher des personnes l'entourant, en partageant ses émotions à travers la protoconversation et le musilangage. Le protolangage est la capacité de « musicalité communicative » qu'utilise l'enfant pour transmettre ses émotions et adapter ses vocalises à son interlocuteur (Trevathen, 2015). Il va ainsi entrer dans une relation de complémentarité avec ses parents en répondant à des stimuli émotionnels.

1.2.5.2 L'accordage affectif

La définition de l'accordage affectif selon Glose est, d'après moi, très pertinente.

L'accordage affectif fait référence à la musique, à l'accordage des instruments. [...] En français on traduit [...] par accordage affectif [...], l'idée étant qu'il y a à trouver, entre l'adulte et le bébé, une mise en harmonie, une mise en résonance, entre les états émotionnels de l'un et de l'autre [...]. (Golse, 2004, p. 31)

Le bébé, une fois hors du ventre de sa mère, a besoin de développer un lien fort avec les personnes qui l'entourent. Dans ce but, il utilise son corps et ses émotions. Glose, par le mot « corps » explique que l'enfant a besoin des personnes qui l'entourent pour se développer, car l'écriture du mot « corps » au pluriel, sous-entend qu'il y en a plusieurs, d'où la nécessité de l'interaction (Golse, 2004). Pour que l'accordage affectif ait lieu, il faut que les émotions soient reconnues par les adultes. L'accordage affectif a pour but de donner confiance aux enfants. C'est en instaurant un climat sécurisant que l'enseignant pourra créer une atmosphère favorisant l'apprentissage des élèves.

L'accordage affectif est un moyen qu'utilisent les enfants pour comprendre les comportements humains et exprimer leurs émotions (Trehub, 2003).

Dans son for intérieur, l'enfant souhaite retrouver l'intime relation qu'il partageait avec sa mère lorsqu'il était dans son ventre. Vers 2 ans, il devient conscient qu'il ne fait plus un avec sa mère. Il cherche alors à combler le vide que crée l'absence de sa mère en retrouvant des liens forts avec les personnes de son entourage. De plus, il doit apprendre à s'apaiser seul et à répondre aux questions existentielles concernant la mort. C'est pourquoi il cherche à communiquer avec le monde l'entourant, afin de se rassurer. La musique permet de retrouver ce sentiment d'appartenance, qui substitue l'entièreté ressentie dans le ventre de sa mère. "Chanter ensemble c'est ne faire qu'une voix, c'est un acte constitutif important du groupe, c'est un moment passé ensemble qui s'inscrira dans la mémoire collective du groupe" (Gauthier & Lejeune, 2008, p. 417). Les humains sont créés pour avoir des interactions sociales. Les mères parlent à leurs enfants avec des mots qu'ils ne comprennent pas encore, mais la musicalité composant les phrases permet aux enfants de comprendre le message grâce aux émotions présentes dans la voix (Trehub, 2003). Nombreuses sont les chansons écoutées dans une autre langue. Ce n'est pas le texte qui est important, mais nous cherchons à retrouver ce sentiment qui nous lie aux autres, grâce à la langue de la musicalité.

1.2.5.3 Les activités du carré

Les activités du carré sont des activités permettant aux élèves du cycle 1 d'entrer dans la musique de la manière la plus naturelle possible. Le but étant de travailler tous les objectifs du PER à travers des activités intuitives pour les enfants. Dans le cycle 1, particulièrement en 1-2H, les activités permettent de faire de la périmusique, c'est-à-dire des "activités multimodales d'enculturation constituées de comptines, de mouvements, de chansons à gestes, de rondes, de berceuses et de chansons" (Joliat, 2016, p. 7). Les activités du carré regroupent en réalité trois parties dites « le carré, le triangle et le rond », constituant la matrice disciplinaire de la méthodologie de la musique pour le premier cycle du PER encadrant les activités musicales à visées intégratives, spécifiques et performatives (Joliat, 2016). Le carré préconise la pratique d'exercices implicites, comme le rythme, l'imitation de sons, favorisant la construction du sens de soi, la mise en place de rituels et l'attention des élèves. Le triangle vient compléter les activités du carré en ajoutant les pratiques vocales et musicales. Cela s'exerce à travers la mimomélodie, avec des exercices d'écoute, et des exercices de pratiques d'instruments en tout genre. Le rond permet de compléter l'ensemble en encourageant les enfants à se produire devant un public, à développer leur créativité et entrer complètement dans le monde des arts. Les activités du carré permettent ainsi de développer l'accordage affectif, la syntonisation rythmique et vocale et rend les enfants actifs dans un engagement d'activités motrices et de dissociation.

Ces activités sont très appréciées par les élèves et permettent de sortir l'enseignement musical du carcan scolaire dans lequel il a été trop longtemps cloisonné. Par ces pratiques, les élèves entrent de manière ludique dans le monde musical. Ils jouent et créent la musique sans en être réellement conscients et surpassent leurs résistances au changement ainsi que leur gêne et leur manque d'inspiration qui les empêchent souvent de devenir actifs.

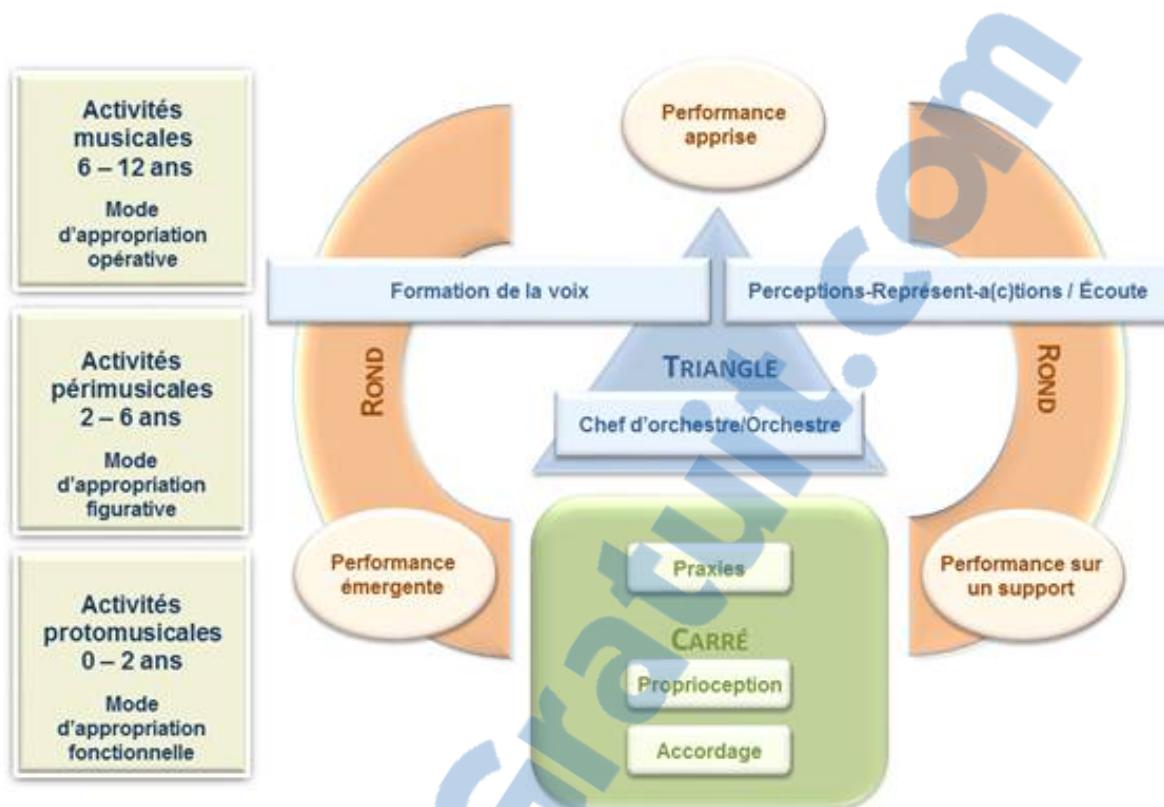


Figure 1 - Matrice disciplinaire

1.2.6 Les cantilènes

Le chant est reconnu en tant que forme musicale de l'expression vocale. De ce fait, les cantilènes sont le résultat de l'association du langage et de la musique, entretenant un lien particulier (Zurcher, 2013). "L'étude d'une expression verbomusicale particulière – les cantilènes – permet d'illustrer la relation dynamique qu'elles peuvent entretenir" (Zurcher, 2013, p. 1).

Les cantilènes sont des chansons composées ou non de paroles, dont la forme et le sujet sont choisis par l'enfant. Leurs origines viennent du besoin que possède l'enfant de se sentir vivant et de combler ses angoisses de solitude lorsqu'il est dans une pièce. Ces cantilènes permettent à l'enfant de chanter des événements angoissant ou influençant sa vie, ce qui lui permet de s'apaiser en les extériorisant. Les cantilènes se pratiquent très tôt dans l'enfance et se perdent aux alentours de 3-4 ans, lorsque l'enfant commence sa scolarité. Elles restent cependant très ancrées en l'être humain sous de nombreuses formes que nous pouvons observer. La forme la plus commune est celle produite par l'enfant, durant toute son enfance, lorsqu'il joue seul dans une pièce. C'est une pratique mystérieuse, car réalisée par l'enfant, pour lui-même uniquement. Elle apparaît lorsque l'enfant s'ennuie ou suite à une baisse énergétique, car la cantilène sert à restaurer le sens de soi (Joliat, 2017). L'être humain perd donc momentanément la capacité d'avoir recours à des cantilènes durant son développement. Elles sont cependant toujours présentes en l'être humain, car elles sont aujourd'hui encore observables lorsque l'adulte est seul ou se sent perdu au milieu d'une masse d'individus. Ce sont des mécanismes innés qui font que l'adulte, réalisant une action, chante ce qu'il est

en train de réaliser, sans réfléchir à la mélodie qu'il met dans sa phrase. De même, une personne qui marche dans la rue en sifflant, est en train de réaliser une cantilène, car souvent l'acte ne reproduit pas une chanson connue, mais se laisse porter en fonction de l'humeur de la personne concernée. Avec les enfants, il s'agit du même mécanisme. Pierre Zurcher (2013) dit que le plus étonnant dans ce fonctionnement particulier est que l'enfant ne semble pas être conscient de ce qu'il dit avant de le dire, il s'agirait "de la dynamique sous-jacente à la conduite énonciative" (Zurcher, 2013, p. 5).

Les cantilènes jouent un rôle très important dans le développement de la musicalité de l'enfant et dans la capacité de le rendre à l'aise ou non. Pour qu'une cantilène puisse être reproduite en présence d'autres personnes, sans qu'elle soit artificielle, il faut qu'elle vienne d'elle-même et certains critères sont donc nécessaires. Comme pour toute expression musicale, l'enfant doit se sentir en sécurité, dans un cadre affectif dans lequel il aura envie de partager des informations. De plus, il ne faut pas attendre de la part de l'enfant qu'il partage ses angoisses ou ses questions personnelles. De ce fait, les cantilènes exploitées à l'école aideront à l'appropriation musicale et culturelle (Zurcher, 2013). Les cantilènes sont "simples à mettre en œuvre, elles doivent trouver leur place dans la pédagogie de la petite enfance. Elles doivent pouvoir y jouer un rôle prophylactique des conflits cognitivo-émotionnels. Elles apporteront en sus l'accès à l'expression musicale" (Zurcher, 2002, p. 9).

La cantilène exploitée dans le cadre scolaire tentera donc de rétablir le lien entre ce qui a été entendu et ce qui est produit spontanément par l'enfant. Il est donc nécessaire de partir des capacités et connaissances de l'élève pour ensuite les exploiter avec le reste de la classe. L'avantage des cantilènes est la capacité qu'elles ont d'aborder des thèmes parlant aux enfants du même âge, tout en permettant aussi le travail individuel. Grâce à la cantilène, il est possible de travailler avec un élève qui n'a pas encore la justesse de la voix chantée afin de mettre en valeur son travail et d'adapter la mélodie à la tonalité de l'élève. La finalité est donc bien différente de celle d'une comptine. La cantilène permettra de faire chanter l'élève comme il l'entend en s'adaptant à sa voix et à sa production alors que souvent une comptine nécessite que tous les élèves s'ajustent à une tonalité unique, ce qui a pour résultat de décourager les élèves qui n'arrivent pas à le faire.

1.2.7 Point de vue personnel

En ce qui me concerne, je suis persuadée que les activités musicales permettant la mise en action des élèves ne peuvent qu'être favorables pour leur apprentissage. Habitante le canton de Berne, je n'ai jamais bénéficié de l'approche intégrative de l'appropriation musicale telle qu'elle est enseignée dans le Jura, ni de l'approche du rythme par la mimorythmie ou encore par les activités de gestes-sons dans le Carré. J'ai cependant baigné dans la culture musicale depuis mon plus jeune âge et je pense que cela a grandement facilité mes apprentissages musicaux. J'ai également eu la chance d'expérimenter les bienfaits des activités du Carré dans le cadre de ma formation au sein de la HEP-BEJUNE. En ayant constaté mes propres progrès et appropriations musicales simplifiées à travers ce processus, je suis d'autant plus convaincue des apports de ces techniques. Selon moi, ces activités ne permettent pas suffisamment la production vocale spontanée des élèves. C'est pourquoi je recherche une méthode innovante, permettant d'exploiter davantage les capacités musicales des élèves.

1.3 Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

En commençant ce travail, je cherchais des réponses concernant les pratiques enseignées en classes et les résultats que celles-ci permettaient d'obtenir. En lisant divers ouvrages et en ciblant mes recherches sur des éléments plus précis, je me suis rendue compte que les pratiques parfois très différentes permettaient d'avoir des résultats similaires. En outre, ayant constaté qu'il n'existe pas de moyens d'enseignements concernant la musique, le recensement des pratiques dans les classes devenait un travail extrêmement conséquent ou peu significatif s'il ne se focalisait que certaines écoles. C'est pourquoi j'ai réorienté ma recherche en ciblant dès le début un élément précis : l'activité des élèves. Comme exprimé dans ma question de départ, je m'intéresse aux degrés 1-2H, car il me semble que ce sont les degrés les plus délaissés sur le plan musical jusqu'à présent, ayant été reconnus seulement depuis peu comme partie intégrante de l'école obligatoire. Je suis aussi d'avis que si l'école utilise directement la musique à bon escient, les difficultés que rencontrent les élèves à entrer dans l'éducation musicale pourraient être évitées par la suite. J'ai donc décidé de collaborer avec une enseignante de 1-2H, n'ayant pas la possibilité de réaliser moi-même des activités dans ces degrés. Par cette collaboration, je souhaite mettre en place un protocole permettant aux élèves d'être actifs et d'atteindre, si possible, une performance musicale de groupe.

Dans mes recherches, j'ai découvert la théorie de Pierre Zurcher, selon laquelle les cantilènes sont des chansons innées à chaque être humain, qui permettent de résoudre certains conflits émotionnels (Zurcher, 2013). Ces cantilènes commencent à s'estomper chez l'enfant de 3 – 4 ans. Je me suis intéressée plus précisément à la manière qu'avait Pierre Zurcher pour faire émerger les cantilènes et cela m'a conduit à la question de recherche suivante :

Comment intégrer les cantilènes aux leçons de musique en 1-2H pour permettre l'appropriation musicale active des élèves ?

1.3.2 Objectifs de recherche

Pour répondre à cette question, j'aurais recours au processus inconscient des élèves afin de faire émerger leurs capacités et de les réinvestir dans d'autres activités. Je m'appuie donc sur le postulat de Kant (1724-1804) qu'emploie aussi Pierre Zurcher, assurant que l'élève a des capacités innées. J'élaborerai un dispositif qui sera mis en place dans une classe de 1-2H, par une enseignante qui collaborera étroitement avec moi. J'émetts alors les objectifs suivants :

- **L'objectif général de cette recherche est de rendre l'élève acteur de ses appropriations musicales.**

Lors de l'application du dispositif en classe, l'enseignante sera amenée à diriger diverses activités durant lesquelles les élèves seront acteurs de leurs apprentissages. La relation apprenant-savoir (Hameline & Houssaye, 2000) sera privilégiée et l'enseignante sera une guide permettant de maintenir un cadre au bon déroulement des activités et d'introduire les consignes des différents exercices. L'imitation sera exploitée à des fins d'introduction des exercices. Les élèves ne seront pas amenés à reproduire une activité, mais à observer et à imiter un mouvement qui a été démontré dans le but d'en inventer d'autres par la suite. C'est à travers l'observation des interventions filmées que je pourrai me rendre compte des activités favorables à la mise en activité des élèves et des activités trop complexes pour que les élèves soient actifs sans passer par l'observation et l'imitation. Cela me permettra de déterminer la limite entre l'imagination des élèves et le besoin d'imiter avant d'inventer. Afin de rendre l'élève acteur de ses apprentissages, je rédigerai un dispositif d'activités fondées sur 5 axes :

1. L'accordage affectif
2. L'engagement dans l'activité
3. La trace musicale
4. L'expression personnelle
5. La production spontanée

- **Mon premier objectif spécifique est de développer un climat d'accordage affectif à travers des activités musicales.**

Malgré l'accordage affectif déjà présent au sein de la classe, j'établirai une liste d'activités que l'enseignante devra réaliser pour permettre le développement de l'accordage affectif entre les élèves et l'enseignante. Dans ce but, j'évaluerai les élèves sur la précision de leurs gestes ainsi que sur leur réalisation simultanée.

- **Mon deuxième objectif spécifique est de rendre l'élève acteur en lui permettant de réaliser des exercices d'engagement dans l'activité.**

L'objectif général de ma recherche étant de rendre l'élève acteur de ses apprentissages, je réaliserais des activités durant lesquels les élèves devront reproduire ou produire des exercices rythmiques et vocaux. J'observerai la mise en activité des élèves lors des exercices mobilisant l'utilisation du corps et de la voix.

- **Mon troisième objectif spécifique est de permettre à l'élève de faire émerger ses appropriations musicales en reproduisant des chants ou des patterns musicaux.**

Afin de permettre aux élèves de s'approprier les activités, il est nécessaire de faire appel à leurs souvenirs et aux structures musicales mentales déjà acquises. Ainsi, l'enseignante aura recours à des comptines apprises au préalable, à des exercices de productions vocales,

d'écoute et de reproductions. Les reproductions vocales des élèves seront collectées afin d'analyser la précision et la justesse laissées par la trace musicale.

- **Mon quatrième objectif spécifique est de favoriser la prise de parole des élèves devant leurs camarades afin de produire des exercices ou de proposer des nouvelles activités musicales.**

Les élèves seront amenés à reproduire et à proposer de nouvelles activités exercées au préalable en classe. Afin d'aboutir à la production de cantilènes, il est donc nécessaire de permettre la mise en activité des élèves sous diverses formes. Les élèves devront ainsi avoir atteint un bon niveau d'accordage affectif, avant de se sentir libres de prendre la parole devant les camarades. Je comptabiliserai les intentions de prises de paroles ainsi que la réalisation des prises de paroles.

- **Mon cinquième objectif spécifique est d'encourager les élèves à produire spontanément des patterns musicaux, des exercices rythmiques ou vocaux ou d'autres activités en lien avec la musique sans répondre à une demande de l'enseignante.**

Afin de répondre à ma question de recherche, je valoriserai la production spontanée des élèves. Pour ce faire, il est nécessaire que les quatre objectifs spécifiques précédents puissent être suffisamment développés dans le but de permettre à l'élève d'entrer dans un contexte de classe favorable à la production personnelle et spontanée. Lors du visionnage des vidéos, je prendrai note des événements ponctuels se produisant lors de la mise en place du dispositif.

- **Mon dernier objectif spécifique est de transmettre un dispositif d'activités réalisable en classe par une tierce personne.**

Dans le cadre de ma récolte de données, je travaillerai avec une enseignante à travers une recherche collaborative. Pour ce faire, il est nécessaire de cerner précisément les capacités des élèves avant la réalisation du dispositif afin de permettre une mise à niveau des exercices prévus. Une communication constante entre l'enseignante et moi-même devra avoir lieu pour ajuster les activités du dispositif en fonction des observations de l'enseignante et des objectifs que le dispositif devrait permettre d'atteindre. De ce fait, il est nécessaire que les activités soient pensées à l'avance et transmises par écrit à l'enseignante. La forme du dispositif devra dépendre du fonctionnement de l'enseignante et les activités devront être suffisamment décrites précisément pour être reproduites correctement en classe.

Chapitre 2.

Méthodologie

2.1 *Fondements méthodologiques*

2.1.1 Recherche qualitative

Comme l'explique Van der Maren (1996), "[...] chaque méthode a ses avantages et ses inconvénients, et le choix de l'une implique souvent de renoncer aux avantages de l'autre" (p. 81). La recherche qualitative me permettra d'analyser selon plusieurs critères les séquences vidéo réalisées lors des séances d'enseignement de mon dispositif.

"[...] les méthodes qualitatives peuvent être utilisées pour obtenir des détails approfondis et complexes concernant des phénomènes tels que des sentiments, des processus de pensée et des émotions difficiles à extraire ou à étudier à l'aide de méthodes de recherche plus conventionnelles." (Strauss & Corbin, 2004, p. 29)

Cette recherche a pour but de mettre en évidence les points forts ainsi que les points faibles du dispositif que je préconise pour l'enseignement de la musique en 1-2H. Un large champ d'action semble donc inutile, car le but de cette recherche est de valider ou non le fait qu'il est possible de réaliser avec la classe une performance de groupe proche de la cantilène. La recherche quantitative n'est cependant pas à évincer totalement, car elle est présente en ce qui concerne l'analyse de mes résultats. Lors du visionnage des vidéos, j'ai notamment été amenée à quantifier le nombre d'actions réalisées par un élève pour obtenir des pourcentages. De ce fait, si mon mémoire est principalement fondé sur une recherche qualitative, il a aussi bénéficié des qualités de la recherche quantitative. Cette méthodologie s'inscrit donc dans une recherche dite « mixte ».

2.1.2 Recherche-action collaborative

La recherche collaborative permet la rencontre entre chercheurs et praticiens pour discuter des pratiques d'enseignement et rechercher des solutions. "Il s'agit en quelque sorte d'une réflexion et d'un partage de leurs expertises respectives sur le thème à l'étude. C'est à travers cette analyse réflexive que le chercheur collectera ses données [...]." (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier, & Lebuis, 2001, cité par Saint-André, Montésinos-Gelet, & Morin, 2010, p.171). Dans le cadre de mon travail, j'ai recours à cette forme de recherche pour tester pratiquement un dispositif pour l'enseignement musical en 1-2H. La collaboration qui est présente dans ma recherche ne concerne cependant que le dispositif. Comme le dit Morissette (2013), "la production de savoirs incombe principalement au chercheur qui est l'initiateur de la recherche. La théorie dicte ainsi à la pratique ce qui est nécessaire de faire !". Dans ce contexte, j'ai collaboré avec une enseignante de 1-2H et ses élèves. Les élèves de l'enseignante ont permis de tester le dispositif et de mettre en évidence ses points forts et ses points faibles.

2.1.2.1 Méthodologie d'intervention de la recherche-action

La recherche-action vise à trouver des solutions aux problèmes concrets que les enseignants pourraient rencontrer dans leurs classes. Mon mémoire propose donc un dispositif pouvant aider les enseignants dans la mise en œuvre d'activités musicales.

Dans le cadre de la recherche-action, je souhaite m'appuyer sur la méthodologie d'intervention qui se veut plus flexible, car elle permet la mise en place d'un dispositif et l'adaptation de celui-ci en fonction des situations problématiques rencontrées dans la classe. Ces adaptations sont proposées par l'enseignante à travers l'observation qu'elle fera des activités du dispositif. "En passant à l'action, les acteurs observent si ce qui se passe correspond à ce qui a été planifié, en réfléchissant pendant l'action" (Morissette, 2013, p. 39). C'est pourquoi il est dans un premier temps primordial de commencer la collaboration en clarifiant les rôles et les attentes des différents acteurs. Une fois commencé la mise en œuvre du dispositif, s'ouvre alors une phase de « coopération » favorisant les échanges entre la praticienne et moi-même afin d'adapter les activités pour qu'elles soient pertinentes.

2.1.3 Démarche d'innovation

Ma recherche s'inscrit dans une démarche d'innovation, aussi appelée de conception, car elle vise l'élaboration d'un dispositif d'enseignement plus performant ou bénéfique que celui qui existe actuellement dans les classes. Ces pratiques ne remplaceront en aucun cas celles déjà mises en œuvre, mais elles viendront se greffer à la structure de base, afin de permettre une meilleure maîtrise musicale de la part des jeunes élèves. Il s'agira donc de prendre en compte les capacités des élèves, d'exploiter les exercices et les méthodes ayant déjà fait leurs preuves auparavant, tout en poussant la réflexion encore plus loin pour tenter d'obtenir des résultats plus satisfaisants. Cette méthode favorisera le développement des aptitudes motrices et vocales des élèves. Le dispositif proposé sera l'initiative d'une nouvelle manière d'aborder l'enseignement musical. Il s'agira en somme d'une réforme des méthodes d'enseignement.

2.1.4 Approche inductive

L'approche de ma recherche est inductive, car elle se fonde sur l'observation des pratiques et des capacités musicales des élèves pour rechercher une solution permettant d'améliorer les gestes professionnels favorisant l'apprentissage des élèves. Dans le cadre de ce travail, des vidéos ont été réalisées et visionnées sur la base de 6 entrées permettant l'appropriation musicale. De ce fait, les données récoltées seront visionnées et analysées sur la base de différents indicateurs facilitant la réalisation de cantilènes en classe.

2.1.5 Enjeu pragmatique

Mon travail de recherche s'ancre dans un enjeu pragmatique, car il vise l'enrichissement du répertoire d'activités musicales des enseignants de 1-2H. Au-delà de la conception d'activités, le cadre dans lequel est réalisée la mise en œuvre du dispositif est très important et doit également être pris en compte lors de l'analyse.

En effet, d'une part, la formation de la maîtrise vise à développer chez l'étudiant la réflexion sur l'action, d'autre part, l'avancement de la recherche exige que nous soient communiqués non seulement les produits de l'activité, mais aussi leur méthodologie, leurs limites, leurs implications, etc. (Paillé, 2008, p. 141)

Dans le cadre de ma recherche, j'ai été amenée à concevoir des situations d'apprentissages permettant aux élèves de devenir acteurs de leur appropriation musicale. Il s'agit ainsi de l'élargissement de l'éventail des pratiques professionnelles.

2.1.6 Objectif à visée pratique

L'enjeu de cette recherche est d'établir un dispositif d'enseignement musical qui soit signifiant et applicable dans les classes enfantines de Suisse romande. Il est donc nécessaire que le dispositif soit adapté de manière à devenir applicable dans d'autres situations et contextes scolaires, c'est pourquoi il sera mis en œuvre dans une classe qui fonctionne selon ses habitudes et rituels. Il est ainsi nécessaire de cibler clairement les éléments à analyser dans les extraits vidéo, qui ont permis l'accès à la production de cantilènes, de manière à ne pas perdre les objectifs de vue.

Il va sans dire que la posture et le rôle de l'enseignante ont joué un rôle déterminant dans la mise en place du dispositif et le bon déroulement des activités. Cependant, il ne s'agit pas de données analysées dans le cadre de ce travail de recherche, qui vise dans un premier temps à valider ou à invalider le bien-fondé du dispositif de nouvelles activités musicales. Le rôle joué par l'enseignante conduira toutefois à certaines interprétations ou conclusions concernant le déroulement des activités.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

Ce mémoire m'a donné l'opportunité de m'intéresser durant plusieurs mois à l'enseignement de la musique à l'école obligatoire. C'est pourquoi j'ai eu le désir de réaliser un travail à visée pratique que je pouvais mettre en œuvre dans une classe. J'ai ainsi, dans un premier temps, élargi mes connaissances à travers le partage d'idées avec l'enseignante concernant le dispositif que je préconisais d'une part et récolté des extraits vidéo au sujet de l'enseignement à l'aide du dispositif d'autre part. J'ai dans un deuxième temps eu recours à une observation transparente pour analyser les données récoltées.

Dans ce chapitre, il s'agit donc de détailler le déroulement de cette collaboration et le contenu des vidéos.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

2.2.2.1 Collaboration

Afin de réaliser une recherche-action collaborative, il était nécessaire de trouver un enseignant prêt à entrer dans ce processus avec moi et qui désirait expérimenter un dispositif d'enseignement innovant pour la musique. La collaboration devait nécessairement être réalisée avec un enseignant qui avait des compétences musicales et de préférence un profil d'enseignant professionnel. J'ai donc demandé à mes connaissances de me recommander des enseignants de 1-2H qui pratiquent avec leurs élèves des activités musicales dites « hors du commun ». J'ai ainsi adressé plusieurs courriels à des enseignants de 1-2H. J'ai ainsi reçu une réponse positive d'une enseignante de Bienne.

2.2.2.1.1 Compétences musicales attendues

Je cherchais une personne qui maîtrise un instrument pouvant accompagner les élèves, c'est-à-dire sachant jouer de la guitare ou du piano. L'enseignant devait se sentir à l'aise avec l'enseignement de la musique. Il devait avoir des connaissances concernant l'accordage affectif et être capable de créer un cadre sécurisant avec ses élèves. En choisissant une enseignante formée à la HEP-BEJUNE, je savais d'avance qu'elle avait été sensibilisée à ces éléments et qu'elle maîtrisait un instrument.

2.2.2.1.2 Compétences de l'enseignante

Au-delà de mes critères, j'ai constaté qu'Amélie Baler⁷, l'enseignante avec qui j'ai collaboré, avait également un contact privilégié avec ses élèves. Durant la mise en œuvre du dispositif, j'ai apprécié ses compétences à recentrer les enfants uniquement par ses interventions orales. Elle a la capacité de s'adapter au niveau intellectuel des élèves et de communiquer avec eux à l'aide d'interactions de musilangage. De plus, elle maîtrise suffisamment le piano pour les accompagner durant leurs productions vocales, sans pour autant les dominer. Elle est surtout très naturelle et sait enseigner en gardant sa qualité d'accordage affectif malgré les contraintes du dispositif. Elle a notamment réalisé un mémoire sur le sujet de la socialisation des élèves à l'école, grâce aux activités du carré. De ce fait, mon travail entre dans la continuité de ses recherches.

2.2.2.1.3 Caractéristiques de la classe

La classe était un critère important dans la mise en œuvre du dispositif. Il s'agit d'une classe de Bienne se trouvant dans le quartier de Boujean, rattaché à l'entité scolaire de Boujean. Il s'agit d'un quartier dans lequel se trouve une certaine mixité culturelle. Les élèves de la classe sont intéressés par les activités proposées par les enseignantes et participent volontiers. C'était donc d'un cadre idéal pour tester un nouveau dispositif.

2.2.2.1.4 Répartition des rôles et responsabilités

Afin que les tâches soient réalisées correctement, il était important de répartir clairement les rôles au sein de la collaboration. Je vais dans un premier temps décrire les responsabilités de l'enseignante avant d'expliquer celles que j'ai revêtues en même temps que mon statut de chercheuse.

Le rôle d'Amélie Baler était de me donner son avis par rapport au dispositif qui lui avait été présenté. Il était important que son point de vue puisse être entendu et respecté et que le dispositif soit adapté en fonction de ses remarques. En tant que chercheuse, je ne connaissais pas la situation de la classe, les éléments déjà maîtrisés ou encore les points sensibles à éviter en fonction du contexte culturel. La première chose importante dans le cadre de cette étude filmée, était que l'enseignante transmette un document aux parents des élèves pour décrire la collaboration, les buts de cette recherche et le cadre dans lequel allaient être visionnées les vidéos. Amélie Baler a donc transmis les documents aux parents d'élèves et les a récoltés avant d'entreprendre quoi que ce soit dans sa classe en lien avec le dispositif. Elle devait garder en tête qui étaient les élèves n'ayant pas le droit d'apparaître sur les vidéos et leur trouver des occupations différentes. Pour les séquences filmées, le matériel audiovisuel et le piano devaient être correctement installés, dans le but de réaliser des prises de vues de qualité permettant leur analyse. C'était la responsabilité de l'enseignante de mettre les

⁷ Il s'agit d'un nom d'emprunt afin de respecter l'anonymat de l'enseignante.

enregistrements vidéo à ma disposition dans un délai assez court. Amélie Baler s'est aussi engagée à mettre en œuvre le dispositif, en respectant les directives. Ainsi, l'enseignante a suivi les indications du déroulement des interventions et a su faire preuve d'imagination pour les introduire le plus naturellement possible. Elle a également participé à la modification du dispositif au fur et à mesure de sa mise en œuvre, en demandant des précisions sur les activités si nécessaire.

Voici à présent les responsabilités qui m'incombaient en tant que chercheuse. Dans la recherche d'une collaboration, j'ai établi une description du dispositif que je préconisais. J'ai rédigé la demande d'autorisation parentale que j'ai ensuite transmise à Amélie Baler. Afin de permettre la compréhension de cette demande par les parents, il a fallu établir un document-type, pour ensuite l'adapter en utilisant des termes simplifiés, compris par des personnes non francophones. Ma deuxième priorité était de réfléchir à la façon de rédiger le dispositif. Après discussion avec Amélie Baler, nous avons convenu que je le construirais petit à petit en fonction du déroulement des activités en classe. C'est pourquoi il était important que je puisse avoir rapidement les extraits vidéo pour créer la leçon suivante dans les plus courts délais. Dans la phase de création, il n'y avait pas de moments où la forme et les activités du dispositif étaient définitives. Ces leçons devaient rester à la portée de main de l'enseignante et des élèves et pouvoir être modifiées si nécessaire. Ayant voulu réaliser une recherche sur les pratiques d'enseignement, il était normal qu'une de mes tâches soit le choix et la préparation du matériel à utiliser. C'est pourquoi j'ai fait les démarches avec les médiathèques de la HEP-BEJUNE pour me procurer une caméra, un trépied, un piano électrique et son support.

Le bon fonctionnement de cette collaboration, ainsi que les échanges et le partage d'opinions sur le dispositif étaient de ma responsabilité. Je devais questionner l'enseignante pour qu'elle me donne son avis, même si celui-ci mettait en évidence les faiblesses et les problèmes que pouvait engendrer un tel dispositif. En dehors de la collaboration, il était nécessaire que je m'interroge sur les apports et les lacunes, les forces et les faiblesses du dispositif. De plus, il fallait mettre en évidence les améliorations possibles pour proposer un dispositif revisité et d'ordre général pouvant être appliqué dans d'autres classes.

2.2.2.1.5 Préparation préalable à la mise en œuvre du dispositif

En prévoyant le dispositif, il était évident pour moi qu'une transition serait à prévoir conduisant vers des activités du carré simplifiées. Étant donné que le dispositif a été appliqué dans une classe où les activités du carré étaient déjà pratiquées, il n'a pas été nécessaire de les introduire.

2.2.2.2 Dispositif d'enseignement musical

2.2.2.2.1 Format du dispositif

Le dispositif se voulait graduel et adapté aux capacités des élèves. Il a été rédigé sous forme de déroulements séquencés en plusieurs étapes. Il suivait un fil rouge qui était l'appropriation musicale à travers les cantilènes.

2.2.2.2.2 Cadre de mise en œuvre

Pour analyser le dispositif le plus objectivement possible, il était nécessaire de préciser le cadre de travail dans lequel il devait être mis en œuvre. Ainsi, la subjectivité liée à un changement de lieu ou à une forme de travail différente pouvait être écartée. Afin de préserver un cadre de travail naturel à la classe, les interventions du dispositif se sont déroulées dans le coin de regroupement. Les élèves étaient assis sur les bancs, à proximité de leurs camarades. L'enseignante se plaçait dans un des coins du carré formé par les bancs, permettant l'installation de la caméra et une bonne visibilité de l'ensemble des enfants. Le climat de travail préconisé par le dispositif était très proche de celui que l'enseignante construit en temps normal avec ses élèves. Comme elle réalisait les interventions naturellement, les élèves se comportaient normalement à leur tour. L'enseignante veille toujours à ce que les élèves participent aux activités et leur fait remarquer les différences en mobilisant leur attention par des questions ou encore par des rappels sonores.

Le dispositif a été intégré dans la classe à raison d'une intervention par semaine. Les vacances de Noël survenant après la deuxième leçon du dispositif, une remémoration des activités a été nécessaire lors de la reprise. Chaque intervention a été filmée, de ce fait, l'intervention 1 correspond à la vidéo 1 et ainsi de suite. Dans le cadre du dispositif, 6 vidéos ont été réalisées. Les interventions ont été réalisées avec, en principe, une semaine d'intervalle aux dates que voici :

Tableau 2 - Dates des interventions en classe de 1-2H

le 12 décembre 2017	Intervention et vidéo 1
le 19 décembre 2017	Intervention et vidéo 2
le 09 janvier 2018	Intervention et vidéo 3
le 16 janvier 2018	Intervention et vidéo 4
le 23 janvier 2018	Intervention et vidéo 5
le 30 janvier 2018	Intervention et vidéo 6

2.2.2.2.3 Description des interventions

Le dispositif a été transmis à l'enseignante sous forme de texte explicatif. Afin de permettre une meilleure lecture des documents, ceux-ci ont été reformulés et insérés dans des tableaux insérés en annexes. Le dispositif a été créer sur la base de six entrées différentes dans l'apprentissage de la musique permettant l'appropriation musicale. Il s'agit de : l'accordage affectif, l'engagement dans l'activité, la trace musicale, la qualité narrative, l'expression personnelle et la production spontanée. Ces différentes entrées ne sont pas décrites dans le tableau, cependant chaque activité est une composante d'un de ces axes. Il est évident que l'accordage affectif global, les ajustements réalisés par l'enseignante et le cadre de travail ne sont pas décrits dans le dispositif. Ceux-ci sont néanmoins essentiels à la réussite des activités. Il s'agit d'un dispositif préconisé dans une classe naturelle, les rituels et la spontanéité des élèves et de l'enseignante ne doivent en aucun cas être empêchés, mais utilisés à bon escient pour la mise en œuvre de la méthode.

2.2.3 Échantillonnage

La classe dans laquelle le dispositif a été introduit est une classe de 1-2H de Bienne, faisant partie de l'entité scolaire « Boujean ». La classe est composée de 14 élèves, dont 12 apparaissent sur les extraits vidéo. Parmi ces enfants, un élève est atteint du spectre autistique. Je ne l'ai appris par l'enseignante qu'après avoir commencé l'analyse des extraits.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Traitement des données et transcription

Ma recherche a visée pratique a été la réalisation d'un dispositif, testé dans une classe par une enseignante. Je n'étais donc pas présente dans la classe pour analyser les effets du dispositif. J'ai eu recours à la vidéo comme méthode de récolte de données. L'enseignante avec qui je collaborais a filmé chaque intervention s'inscrivant dans le dispositif. Ce mode de récolte de données m'assurait la possibilité de visionner à plusieurs reprises les interventions afin de repérer les éléments significatifs présents lors de cette séquence.

Afin de permettre une observation ciblée sur la pertinence du dispositif, j'ai réalisé de nouveaux tableaux sur la base des six thématiques facilitant l'accès à la production de cantilènes. J'ai visionné chaque vidéo en complétant le tableau y correspondant, de manière à indiquer les événements marquants de chaque leçon et de pouvoir constater les progressions ou régressions des élèves. Ces tableaux m'ont permis d'avoir une meilleure vue d'ensemble concernant les différents aspects présents dans mon dispositif, ce qui m'a aidé à sélectionner les trois vidéos que j'ai analysés par la suite. J'ai repris ces trois vidéos afin de déterminer quelles étaient les thématiques significatives à analyser pour restreindre les critères d'observations. Lorsque les thématiques étaient définies, j'ai établi des indicateurs ciblant précisément la présence de ladite thématique. Afin d'extraire des résultats quantitatifs, chaque vidéo a été visionnée, séquencée en extraits analysés grâce à un tableau à codes binaires. Les codes binaires ont été traduits en pourcentage, mettant en évidence la présence ou l'absence de la thématique sur la globalité de l'intervention.

2.3.2 Méthodes et analyse

La méthode d'analyse que j'ai choisie a été de réaliser un tableau décrivant les six entrées dans l'appropriation musicale présente dans mon dispositif, à savoir : l'accordage affectif, l'engagement, la qualité narrative, la trace musicale, l'expression personnelle ainsi que la production spontanée. Je n'ai pas pris en compte la qualité narrative, car j'ai jugé cet axe trop fortement lié aux difficultés langagières que peuvent rencontrer les élèves. À l'aide de ce tableau, j'ai visionné chaque vidéo en décrivant ce que j'observais. Le dispositif mis en place dans la classe a permis de récolter six films, soit un total d'environ une heure et vingt minutes de vidéo. Dans le but de cibler davantage mon analyse, j'ai choisi trois vidéos non consécutives, permettant de mettre en évidence la progression des élèves. Pour ce faire, j'ai relu attentivement les tableaux d'observations complétés auparavant selon les six axes de mon dispositif. Les interventions sélectionnées ont ainsi été les numéros 1, 4 et 6.

Les thématiques n'étant pas des critères suffisamment précis, j'ai établi des indicateurs me permettant d'observer la présence de la thématique dans l'intervention et la relation qu'établissait l'élève avec celle-ci. Il s'agit des indicateurs suivants :

Tableau 3 - Description des indicateurs d'analyse

Thématiques	Indicateurs
Accordage affectif	Simultanéité du geste entre l'élève et l'enseignante ou un autre élève
Engagement dans l'activité	Posture déployée ou centrée sur soi
	Implication engagée ou désengagée dans l'activité
Expression personnelle	Intention de s'exprimer (main levée)
	Réalisation (élève questionné réalise l'action)
Trace musicale	Présence d'un pattern musical intégré
Production spontanée	Événement ponctuel non induit par une activité

J'ai décidé de réaliser une analyse sur deux champs, un premier plus global et subjectif, s'ancrant dans la recherche qualitative. Il s'agit de mon observation concernant l'entièreté de la classe. L'autre aspect, plus objectif et quantitatif, s'intéresse aux progressions ou régressions réalisées par trois élèves présents dans chaque vidéo. Les élèves correspondent à des profils différents. L'élève 1 se rapporte à un bon élève, qui participe volontiers et obtient généralement de bons résultats. L'élève 2 quant à lui est considéré comme un élève dans la norme. Il s'agit d'un élève qui atteint les objectifs tout en ayant ses points forts et ses faiblesses. Finalement, l'élève 3 est défini comme un élève rencontrant plus de difficultés et étant parfois moins attentif. Ces élèves ont été choisis sur la base de mes observations et en concertation avec l'enseignante titulaire. Les trois profils d'élèves me permettent, suite à l'analyse, d'identifier pour quel type de profil le dispositif est le plus bénéfique.

Grâce aux indicateurs ci-dessus, j'ai sélectionné les moments où était présente chaque thématique. J'ai réalisé des tableaux décomposant les minutages sélectionnés en secondes, afin de réaliser une évaluation binaire. Le nombre 1 indiquant la présence de l'indicateur réalisé par l'élève observé et le nombre 0 signifiant que l'élève ne réalisait pas l'activité selon l'indicateur. Le nombre de points était ensuite additionné afin d'obtenir le résultat de l'élève. Je divisais ensuite la somme de l'élève par la somme totale présente dans l'extrait vidéo, afin d'obtenir un pourcentage. Celui-ci mettait en évidence la qualité de l'accordage affectif entre l'élève et le reste de la classe ou alors la qualité de l'engagement dans l'activité dont faisait preuve l'élève. Voici un exemple fictif d'un tableau réalisé pour une évaluation binaire, comme décrite ci-dessus :

Tableau 4 - Exemple fictif d'un tableau d'analyse pour l'accordage affectif

Vidéo X – Y min Z : Accordage Affectif - simultanéité										Totaux					
	0.19- 0.23					4.16 – 4.19				5.58- 6.00			Obt.	Dis.	Rés. %
Timer	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3			
Élève X	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	6	12	50%
Élève Y	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	9	12	75%
Élève Z	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	4	12	33%

Pour récolter les données concernant l'accordage affectif, j'ai visionné les vidéos 1, 4 et 6 en observant la totalité de la classe. J'ai ensuite sélectionné des extraits qui mettaient en évidence des situations d'apprentissages entre l'enseignante et la classe, nécessitant un accordage affectif plus spécifique que celui présent habituellement en classe. J'ai réalisé un tableau pour

la vidéo 1 mettant en évidence chaque extrait, décomposé en secondes. De ce fait, les agissements des élèves 1, 2 et 3 pouvaient être évalués sur la base du code binaire présenté ci-dessus. En somme, il y avait accordage affectif lorsque le geste de l'élève et l'enseignante étaient effectués simultanément, l'élève obtenait alors 1. Si l'élève ne réalisait pas le geste ou pas de manière simultanée, il obtenait 0. J'ai réalisé des tableaux similaires pour les vidéos 4 et 6. La vidéo 1 mettait en scène 221 secondes. L'élève pouvait alors obtenir 221 points s'il réalisait un accordage affectif de simultanéité parfait. Cette démarche a été réalisée avec les 3 élèves observés et pour chaque vidéo. J'ai ensuite réuni les résultats obtenus par l'élève 1 dans un nouveau tableau. De ce fait, j'ai pu comparer les résultats obtenus lors des vidéos 1, 4 et 6. Ce tableau m'a permis par la suite de réaliser un graphique mettant en évidence la progression ou la régression de l'élève dans le dispositif.

En ce qui concerne l'évaluation de la thématique « engagement dans l'activité », les élèves ont été évalués selon deux procédures. Dans un premier temps, tout comme l'accordage affectif, les extraits mettant en scène des moments d'engagement dans l'activité ont été sélectionnés, décomposés en secondes afin que les élèves soient évalués avec le même code binaire. Le nombre 1 correspondant à l'activité des élèves et 0 à l'absence d'activité. Ces différents extraits ont été visionnés une seconde fois afin d'être évalués sur une échelle allant de 0 à 4, concernant la posture déployée ou centrée sur soi de l'élève. Comme les élèves sont évalués sur extraits, il se peut qu'ils obtiennent 0, cela signifie qu'ils n'ont pas pris part à l'activité. La notation allant de 1 à 4 représente un déploiement des gestes ou une centration sur soi. Plus les gestes étaient grands et amples, plus l'élève obtient des points. Un extrait vidéo reçoit une note, il s'agit donc de la posture qu'emploie l'élève tout au long d'une activité. Les notes sont ensuite additionnées afin d'obtenir la somme de l'élève, divisée par la somme totale et multipliée par 100. Ainsi, j'obtiens le pourcentage du déploiement de la posture de l'élève. Afin de constater la progression des élèves, un nouveau tableau est réalisé en regroupant les données, pour permettre la comparaison des résultats.

Afin d'évaluer l'expression personnelle des élèves, j'ai visionné les trois vidéos dans leur entièreté en prenant note de la volonté des élèves 1, 2 et 3 de prendre la parole. À chaque fois qu'un élève levait la main, j'ai rajouté une coche à côté de ce que j'ai nommé « intention ». Je souhaitais mettre en évidence l'expression des élèves, c'est pourquoi j'ai réalisé la même chose en prenant note des intentions qui aboutissaient à la production de l'élève. C'est ce que j'ai intitulé « réalisation ». Une fois chaque vidéo observée pour chaque élève, j'ai réalisé un tableau dans lequel j'ai entré les intentions et les réalisations observées dans la vidéo 1, 4 et 6. J'ai ensuite effectué une règle de trois pour mettre en évidence le nombre d'intentions et de réalisations émergentes sur une heure. Ainsi, j'obtiens des résultats que je peux comparer pour constater les progressions ou régressions des élèves. En effet, les vidéos étant de durée variable, il se peut que le nombre d'intentions recensées soit supérieur, mais que la vidéo ait duré le double de temps. Il était donc nécessaire de transformer les données pour obtenir un résultat comparable. J'ai également réalisé un tableau similaire recensant les données de toute la classe.

Pour la trace musicale, j'ai procédé dans un premier temps comme pour observer les productions d'expression personnelle. C'est-à-dire que j'ai visionné les trois vidéos pour chaque élève en prenant note des moments durant lesquels les élèves se produisaient vocalement et seuls. J'ai ensuite visionné chaque extrait afin de lui attribuer une note allant de 1 à 4. Le 1 signifiait une production vocale dont le schème était encore instable et le volume difficilement audible. Le 4 correspondant à une production de qualité dont le pattern musical était stable et correctement reproduit, ainsi que la pose de voix et le volume corrects.

Chapitre 3.

Résultats

3.1 Présentation, analyse et interprétation des résultats

Les résultats sont présentés par élève en respectant un ordre. À savoir : élève 1, élève 2 et élève 3. Je termine ensuite avec les données concernant la classe entière, si cela apporte un autre éclairage sur les résultats obtenus.

Dans les sous-chapitres, je valide ou invalide les objectifs de ma recherche.

3.1.1 Présentation des données permettant de développer un climat d'accordage affectif et la réalisation d'exercices d'engagement dans l'activité

Les trois graphiques présentent des résultats égaux à 0% pour la vidéo 6. Cela est dû à l'absence d'exercices d'engagement dans l'activité lors de la dernière intervention. Les colonnes bleues indiquent le pourcentage d'accordage affectif, éclairé avec l'indicateur de simultanéité. Les colonnes orange présentent le pourcentage d'implication de l'élève lors des exercices d'engagement dans l'activité. Les colonnes grises mettent en évidence le déploiement de la posture de l'élève lorsqu'il réalise les activités.

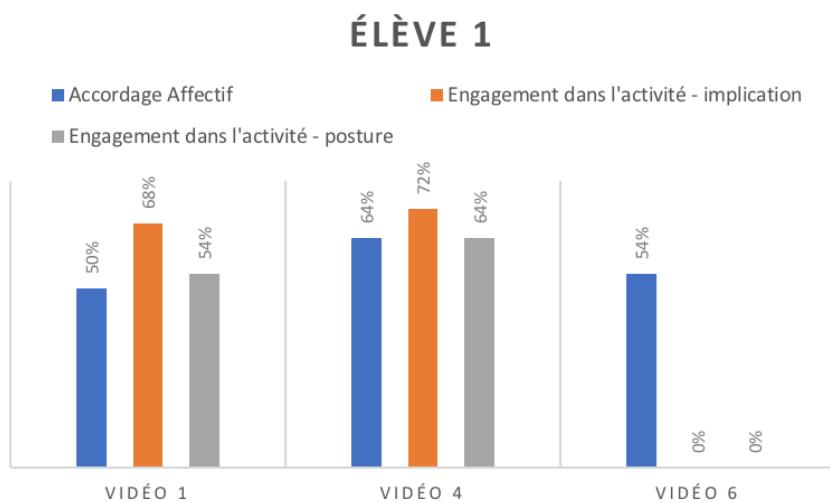


Figure 2 - Graphique de l'élève 1 : Accordage affectif et engagement dans l'activité

Concernant l'accordage affectif, je constate que l'élève 1 obtient un bon résultat. Le plus faible étant de 50% et le plus élevé de 64%. L'élève progresse donc de 14% de la vidéo 1 à la vidéo 4 et de 4% entre la première intervention et la dernière. Il est également très impliqué dans les activités, car il commence le dispositif avec 68% et progresse de 4% pour atteindre 72%. L'élève 1 adopte une posture globalement déployée. Il progresse de 10% à travers le dispositif.

ÉLÈVE 2

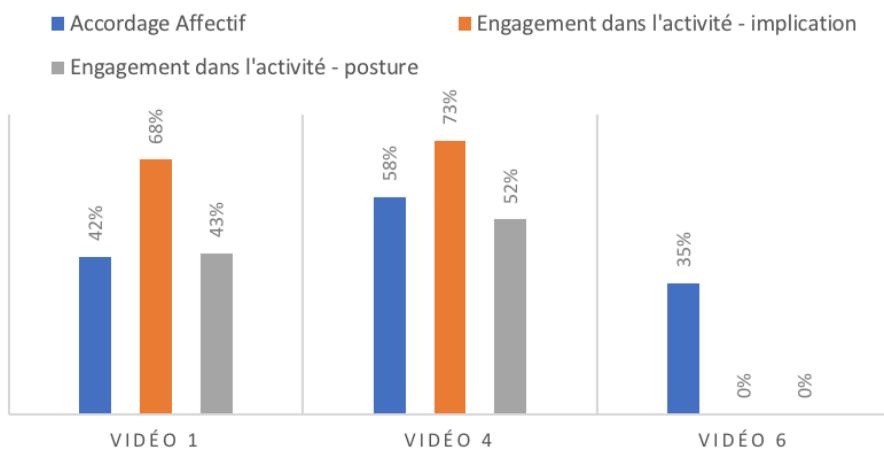


Figure 3 - Graphique de l'élève 2 : Accordage affectif et engagement dans l'activité

L'élève 2 atteint 42% d'accordage affectif lors de la première vidéo. Il progresse de 14% lors de la quatrième intervention et atteint 58% d'accordage. C'est une grande progression. Il régresse cependant lors de la dernière intervention et diminue de 7% par rapport au résultat obtenu lors de la première intervention. Il commence par s'impliquer dans les activités à 68%. Il progresse ensuite de 5% ce qui le fait atteindre un pourcentage de 73 pour la vidéo 4. Alors que l'élève 2 présente une grande implication dans les activités, sa posture en est cependant moins déployée. Il obtient des résultats inférieurs à ceux de son implication dans les vidéos 1 et 4. L'élève est impliqué dans les activités, mais en adoptant une posture moins affirmée. Il obtient 43% de déploiement contre 68% d'implication dans la première vidéo. Une augmentation est cependant visible entre l'intervention 1 et l'intervention 4, pour laquelle il obtient 52%, soit une progression de 9% pour le déploiement de la posture, alors qu'il n'augmente que de 5% son implication dans l'activité.

ÉLÈVE 3

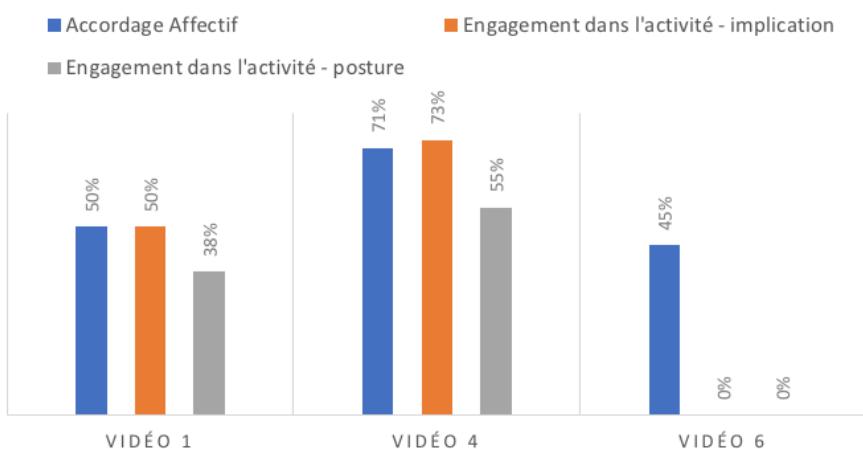


Figure 4 - Graphique de l'élève 3 : Accordage affectif et engagement dans l'activité

L'élève 3 obtient un résultat de 50% pour l'accordage affectif. Pour la vidéo 4, il atteint un résultat de 71%, présentant une augmentation de 21%. Dans la vidéo 6, il régresse cependant de 5% par rapport à la première intervention, ce qui lui fait obtenir un résultat de 45%. Il obtient un pourcentage de 50% pour la première vidéo sous l'indicateur d'implication. Il fait cependant

une progression de 13% lui permettant d'atteindre les 73% d'implication. Finalement concernant la posture, il obtient le faible résultat de 38% pour la vidéo 1 et réalise une grande progression pour atteindre 55% lors de la vidéo 4. Cela signifie qu'il adopte une posture de 12% plus déployée. Il progresse ainsi simultanément dans son implication et dans le déploiement de sa posture.

RÉSULTATS ÉLÈVES 1, 2 ET 3

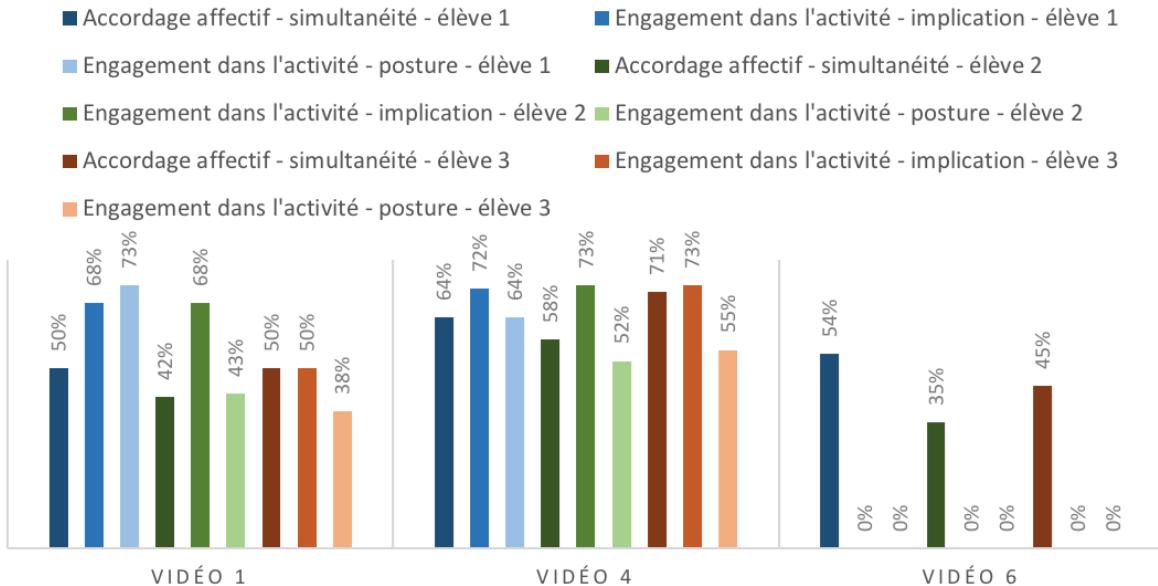


Figure 5 - Graphique des élèves 1, 2 et 3 : Accordage affectif et engagement dans l'activité

Dans le graphique ci-dessus, les résultats des trois élèves sont repris afin d'être comparés. Les résultats de l'élève 1 sont en bleu. Les résultats de l'élève 2 sont en vert et les données de l'élève 3 sont brun. Ce graphique met en évidence la stabilité des résultats obtenus par les élèves. Ils réalisent des progressions et des régressions, cependant les indicateurs évoluent simultanément. Je constate notamment que les activités proposées lors de l'intervention 4 ont permis aux trois élèves de progresser dans les trois entrées. L'élève 2 semble être celui qui rencontre le plus de difficultés dans le processus d'apprentissage mobilisé par le dispositif, car malgré le pourcentage d'implication dont il fait preuve, il présente les résultats les plus faibles concernant l'accordage affectif et le déploiement de la posture.

En ce qui concerne la globalité de la classe, je perçois une progression concernant l'accordage affectif. L'enseignante a utilisé divers moyens de communication pour aider les élèves à comprendre ce qu'ils devaient faire. Lorsqu'elle donnait une consigne, elle avait tendance à appeler tout le groupe-classe puis à parler plus doucement afin de mobiliser leur attention. Au fur et à mesure que le dispositif est développé, je constate que les élèves sont plus en alerte pour percevoir les gestes et mimiques de l'enseignante, mais aussi les variations de sa voix. La classe progresse également dans l'engagement dans l'activité. Je constate que les élèves sont de plus en plus actifs dans le dispositif et ont du plaisir à utiliser tout l'espace qui est à leur disposition pour réaliser les mouvements. Je remarque qu'à partir de la troisième et quatrième vidéo, les élèves osent réaliser les mouvements en prenant de plus en plus d'ampleur et se mettent même debout pour mobiliser tout leur corps.

Les résultats présents permettent malgré tout d'affirmer que les objectifs spécifiques visant à développer un climat d'accordage affectif à travers des activités musicales tout en rendant l'élève acteur à travers des exercices d'engagement dans l'activité ont été atteints.

3.1.2 Analyse et interprétation de l'accordage affectif et de l'engagement dans l'activité réalisés dans le cadre du dispositif

Les graphiques ci-dessus démontrent que les élèves sont entre 30 à 55% d'accordage affectif lors de la première et dernière leçon. Je constate que les résultats s'améliorent dans un premier temps avant d'atteindre finalement un résultat légèrement meilleur pour l'élève 1 et inférieur pour les élèves 2 et 3 par rapport à la première intervention. Il semblerait donc qu'ils régressent dans leur posture d'accordage. Cependant, lorsque je visionne les extraits et regarde l'ensemble de la classe, je vois une nette différence entre la première vidéo et la dernière ce qui montre que les élèves ont intégré les attentes de l'enseignante et réussi à décoder rapidement son langage non verbal. Cela leur permet d'entrer directement dans l'activité. L'augmentation de l'accordage affectif dans la vidéo 4 est significative, car elle est présente chez les trois élèves et semble plus proche du résultat démontré par l'entièreté de la classe.

Les résultats des trois élèves analysés ne concordant pas avec mon sentiment global face aux progressions de la classe, je me questionne sur la validité de l'indicateur de simultanéité. Selon moi, le dispositif a permis de développer d'autres aspects de l'accordage affectif. L'enseignante met déjà en place de nombreuses activités le favorisant, ce qui rend l'observation de cette thématique plus difficile dans le cadre de ma recherche. Je constate notamment que le lien qu'entretient l'enseignante avec ses élèves est un lien émotionnel fort. De ce fait, ce travail démontre que Leroy dit juste lorsqu'il explique que l'accordage affectif est nécessaire au développement de l'enfant, car il lui permet de se développer dans un cadre sécurisant, ce qui joue un rôle déterminant dans la socialisation des élèves (2012). L'accordage affectif liant l'enseignante à ses élèves va les amener à s'adapter à leurs dynamiques mutuelles. Lorsque l'enseignante remarque que les élèves sont fatigués, elle réalise des activités plus calmes alors que s'ils sont pleins d'énergie, elle leur permet de l'extérioriser par des exercices plus dynamiques. Comme l'explique Trehub (2003), les élèves et l'enseignante s'adaptent aux besoins du groupe-classe dans lequel ils évoluent. Les élèves agissent simultanément sous la directive de l'enseignante. Glose (2004) nous dit qu'il s'agit d'un accordage affectif proche de celui observable dans un orchestre. L'enseignante intégrant le rôle de chef d'orchestre et les élèves celui des musiciens. Je remarque que le dispositif préconisé confirme le cadre théorique sur lequel s'est construite ma recherche.

L'engagement dans l'activité, tel qu'il est abordé dans ma recherche, démontre l'implication et la posture des élèves dans les exercices. Ces exercices mobilisant l'entièreté du corps favorisent aussi l'accordage affectif. Suite aux données récoltées, je constate que les élèves progressent de manière linéaire dans cette thématique. La vidéo 6 ne met pas en œuvre d'activités d'engagement. Étant à présent consciente de l'importance des exercices d'engagement dans l'activité pour améliorer l'accordage affectif selon l'indicateur de simultanéité, je pense que l'absence d'activités mobilisant l'implication physique des élèves lors de l'intervention 6 a diminué le pourcentage d'accordage affectif observable. De ce fait, si l'intervention 6 avait fait intervenir des exercices d'engagement dans l'activité, les résultats concernant l'accordage affectif auraient très probablement été meilleurs. Les données récoltées prouvent cependant que les élèves ont évolué dans un cadre sécurisant, car ils ont adopté une posture de plus en plus déployée. Si l'élève 1 présente une régression, je constate

qu'il commence avec une posture déployée à 73%, ce qui démontre un grand investissement de la part de l'élève dès la mise en œuvre du dispositif. Concernant les élèves 2 et 3, je remarque que les résultats s'améliorent petit à petit. Cela confirme ce que disent Guidetti, Turquoise, Adrien, Barthélémy et Bernard (2004) lorsqu'ils affirment que le mouvement et les gestes allègent petit à petit la charge cognitive et permettent une meilleure assimilation de l'information. Je suis également convaincue que le mouvement favorise l'apprentissage de nouvelles notions, tout comme l'expliquent De Lièvre et Staes (2006). Les résultats de ma recherche démontrent que les élèves deviennent de plus en plus libres pour réaliser leurs mouvements. Cela laisse entrevoir le besoin qu'ont les élèves d'être totalement investis dans l'activité, autant mentalement que physiquement (Humphrey, 1985, cité par Paoletti, 2009). Je constate donc, une fois de plus, que les théories du développement cognitif de l'enfant sont tout à fait pertinentes.

3.1.3 Présentation des données concernant l'émergence des appropriations musicales des élèves à travers la reproduction de chants ou patterns musicaux.

Les tableaux ci-dessous présentent la qualité des productions vocales des élèves. La colonne de gauche reprend les trois vidéos analysées. Les cinq colonnes suivantes indiquent combien de fois l'élève a obtenu 4,3,2 ou 1 points dans la vidéo. Lors de la première intervention, les élèves n'ont pas réalisé d'activités durant lesquelles ils ont été encouragés à se produire vocalement sur une chanson ou un pattern musical. C'est pourquoi les tableaux ci-dessous ne présentent aucun résultat pour la vidéo 1.

Tableau 5 - Tableau de l'élève 1 : Trace musicale

Élève 1 : Trace musicale				
	4 pts obtenus	3 pts obtenus	2 pts obtenus	1 pts obtenus
Vidéo 1	Pas de traces	Pas de traces	Pas de traces	Pas de traces
Vidéo 4	3	3	2	0
Vidéo 6	2	2	0	0

Le tableau ci-dessus me fait constater que l'élève 1 réalise moins de productions vocales lors de la leçon 6 que pour la leçon 4. De plus, je remarque qu'en avançant dans le dispositif, l'élève ne construit pas une image vocale plus stable. Ses productions vocales ne semblent ni s'améliorer ni se détériorer.

Tableau 6 - Tableau de l'élève 2 : Trace musicale

Élève 2 : Trace musicale				
	4 pts obtenus	3 pts obtenus	2 pts obtenus	1 pts obtenus
Vidéo 1	Pas de traces	Pas de traces	Pas de traces	Pas de traces
Vidéo 4	2	1	0	0
Vidéo 6	2	1	1	0

L'élève 2 se produit une fois de plus dans la vidéo 6 que dans la vidéo 4. Tout comme l'élève 1, il ne semble pas progresser dans sa maîtrise vocale, les résultats restent identiques.

Tableau 7 - Tableau de l'élève 3 : Trace musicale

Élève 3 : Trace musicale				
	4 pts obtenus	3 pts obtenus	2 pts obtenus	1 pts obtenus
Vidéo 1	Pas de traces	Pas de traces	Pas de traces	Pas de traces
Vidéo 4	0	0	1	0
Vidéo 6	1	0	0	0

L'élève 3 se produit peu lors des vidéos analysées, il est cependant démontré qu'il réalise une production vocale très approximative et peu stable lors de la vidéo 4. Cependant, il produit un pattern musical stable et considérablement meilleur lors de la vidéo 6. Il semblerait donc que l'élève ait progressé dans sa capacité vocale.

3.1.4 Présentation des données concernant la prise de parole des élèves devant leurs camarades et la production spontanée d'activités musicales, d'exercices rythmiques ou vocaux.

Dans ces tableaux, les colonnes de gauche indiquent les vidéos dans lesquelles ont eu lieu les événements. Dans la deuxième et la troisième colonne est indiqué le nombre d'intentions et de réalisations observées. Les deux dernières colonnes présentent l'estimation de temps après lequel l'élève demande la parole et concrétise sa demande.

Tableau 8 - Tableau de l'élève 1 : Expression personnelle

Élève 1 : Expression personnelle				
	Intentions	Réalisations	Émergence d'intentions	Émergence de réalisation
Vidéo 1	6	4	Toutes les 1 min. 40	Toutes les 2 min.
Vidéo 4	11	6	Toutes les 2 min. 30	Toutes les 4 min. 20
Vidéo 6	9	6	Toutes les 2 min.	Toutes les 3 min.

Les estimations de temps montrent que dans la première intervention, l'élève 1 a demandé la parole à 6 reprises, ce qui correspond environ à une émergence toutes les 2 minutes. Si le nombre d'intentions ou de réalisations semble grandement supérieur lors de la vidéo 4 et 6, je remarque cependant que le temps s'écoulant entre les émergences d'intentions et de réalisations est supérieur à la première intervention. L'élève se produit donc moins dans la vidéo 4 et 6 que dans la vidéo 1.

Au-delà des résultats présents dans ce tableau, l'élève 1 a pris deux fois la parole de manière spontanée lors de l'intervention 4 afin de proposer des activités inédites.

Tableau 9 - Tableau de l'élève 2 : Expression personnelle

Élève 2 : Expression personnelle				
	Intentions	Réalisations	Émergence d'intentions	Émergence de réalisation
Vidéo 1	4	3	Toutes les 2 min. 20	Toutes les 3 min.
Vidéo 4	6	4	Toutes les 4 min. 20	Toutes les 6 min. 30
Vidéo 6	13	8	Toutes les 1 min. 30	Toutes les 2 min. 20

L'élève 2 démontre une augmentation d'intentions et de réalisations lors de la dernière vidéo. Le temps étant réduit de presque 1 minute pour les intentions et de 40 secondes pour les réalisations par rapport à la première vidéo. Cela laisse transparaître la volonté de l'élève de se produire de plus en plus.

Tableau 10 - Tableau de l'élève 3 : Expression personnelle

Élève 3 : Expression personnelle				
	Intentions	Réalisations	Émergence d'intentions	Émergence de réalisation
Vidéo 1	5	3	Toutes les 2 min.	Toutes les 3 min.
Vidéo 4	3	2	Toutes les 8 min. 40	Toutes les 13 min.
Vidéo 6	1	0	Pas d'estimation	Pas d'estimation

L'élève 3 démontre une régression. Je remarque qu'au fur et à mesure que le dispositif évolue, l'élève demande de moins en moins la parole. Il a débuté avec cinq intentions dans la vidéo 1 pour terminer avec 1 intention lors de la dernière vidéo. De même, les réalisations passent de 3 à 0 pour la vidéo 6. Étant donné qu'il n'y a pas de réalisations lors de l'intervention 6, il n'y a pas d'estimation de temps possible. En ce qui concerne l'intention, comme il n'y en a qu'une, l'estimation de temps est superflue, car elle aurait pu survenir à n'importe quel moment.

CLASSE

■ Intentions ■ Réalisations

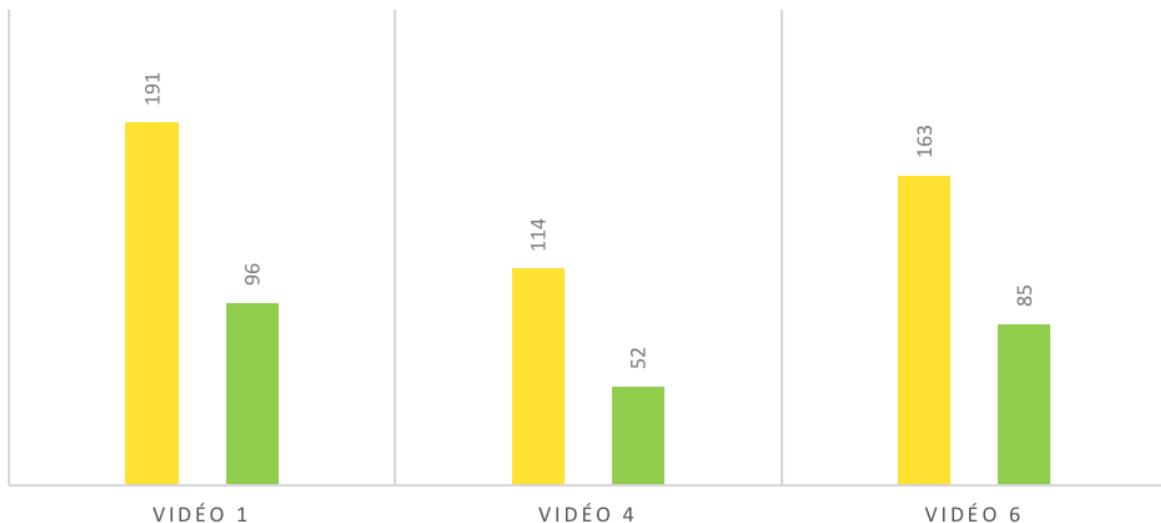


Figure 6 - Graphique de la classe : Expression personnelle et production spontanée

Ce graphique présente le nombre d'intentions et de réalisations qui auraient pu apparaître sur une vidéo d'une durée d'une heure. Il s'agit donc d'une estimation basée sur le nombre d'intentions et de réalisations émergeant au cours de la vidéo. J'ai décidé de choisir une mesure de temps identique aux trois vidéos afin d'être en mesure de les analyser le plus objectivement possible. En observant les résultats obtenus par la classe, je constate que la première intervention indique la plus grande émergence d'intentions et de réalisations. La vidéo 4 met en évidence une régression significative pour ensuite faire face à une augmentation d'intentions et de réalisations. Les résultats restent cependant inférieurs à ceux obtenus lors de l'intervention 1.

Les productions spontanées ont été observées uniquement lors de la quatrième et sixième intervention et c'est durant l'intervention 4 que le plus grand nombre a été visible. J'ai pu observer 6 productions spontanées lors de la quatrième vidéo alors qu'il n'y en avait qu'une lors de la vidéo 6.

Afin de répondre à mon objectif spécifique qui était de favoriser la prise de parole des élèves, je pense que le dispositif a permis aux élèves de s'exprimer, même si les activités n'étaient pas favorables à la production spontanée. Les activités, que je voulais stimulantes pour la production et la mise en action des élèves, semblent également ne pas avoir servi mes intérêts. De ce fait, je pense que les objectifs n'ont que partiellement été atteints, car certains élèves ont été encouragés à s'exprimer davantage, alors que d'autres, comme le démontre le tableau de l'élève 3, en ont été découragés. Je constate ainsi que les élèves ne se produisent que très peu spontanément.

3.1.5 Analyse et interprétation des résultats de l'expression personnelle et de la production spontanée dans le cadre du dispositif

Concernant la trace musicale et l'expression personnelle, il aurait peut-être été préférable d'observer ces deux thématiques dans un cadre de travail différent. Les résultats auraient certainement été plus significatifs s'il y avait eu l'apprentissage d'une nouvelle chanson avec les élèves. Ainsi il aurait été possible d'observer la trace musicale acquise par les élèves au début du processus d'apprentissage et à la fin de celui-ci. Le groupe étant un facilitateur pour l'apprentissage et la construction des schèmes opératoires, une telle activité aurait permis d'exercer le chant en groupe et d'encourager les élèves à se produire individuellement. Il aurait cependant fallu avoir plus de temps à disposition. Je pense que les activités d'expression personnelle favorisent également l'amélioration de la trace musicale, car elles permettent aux élèves, par la production individuelle, de faire émerger les patterns musicaux déjà acquis et ceux qui sont encore instables. Selon moi, demander à un élève de se produire seul reste un point essentiel à la construction de la justesse vocale et de la figurativité. Je pense que les résultats des trois élèves ne permettent pas d'atteindre une conclusion objective concernant la progression ou régression de la thématique « trace musicale ». Dans mon dispositif, j'ai souhaité aborder le chant en favorisant la production individuelle, ce qui n'a pas mené à des résultats satisfaisants. Cela m'oblige donc à me référer à ce que dit Wirthner, la musique est avant tout une activité qui se réalise collectivement (2001).

La production spontanée me semble dépendre totalement de la thématique « expression personnelle ». En effet, si les élèves n'ont jamais pris la parole devant leurs camarades pour proposer un exercice induit par l'enseignante, il y a peu de chance de les voir proposer un exercice totalement différent. Je pense donc que les élèves osant se produire spontanément

ont atteint un haut niveau d'accordage affectif avec le reste de la classe et l'enseignante. Le dispositif a permis d'introduire une forme travaillée de production spontanée, il s'agissait d'inventer la suite de chansons déjà existantes, ou de produire des phrasés placés ensuite sur un pattern musical. Je me questionne face à la pertinence de ces exercices. En effet, Gauthier et Lejeune (2008) rappellent que les comptines sont des chansons qui ont été créées pour être adaptées aux besoins développementaux des élèves. En les exploitant, l'affect émotionnel des enfants et la musicalité sont mobilisés. Cependant, retravailler des comptines afin de composer un nouveau morceau avec les élèves fait perdre l'aspect pédagogique de ces petites chansons. Je pense de ce fait qu'il aurait été préférable d'observer l'enfant dans son temps de jeux libres, durant lequel apparaissent les structures musicales proches de la cantilène et de les réinvestir dans un processus d'apprentissage musical plutôt que de vouloir en reproduire artificiellement.

Je m'interroge sur les résultats des élèves 1, 2 et 3 qui semblent parfois mettre en évidence une régression. Dans ce cadre, le terme régression ne sous-entend pas la perte de compétences de la part de l'élève, mais l'absence d'activité de l'élève dans le processus d'apprentissage. J'en conclus que les activités proposées ne sont pas suffisamment stimulantes pour aider l'élève à entrer dans la construction de ses aptitudes musicales. Compte tenu du résultat de l'élève 3, démontrant une baisse d'intentions et la disparition totale de réalisations, je me demande si la conception du dispositif était bien pensée. Celui-ci mettait principalement en œuvre des exercices d'engagement dans l'activité lors des premières interventions. Une fois le dispositif introduit dans la classe et l'accordage affectif réajusté, l'engagement dans l'activité a été remplacé graduellement par des activités principalement vocales. Il faut tenir compte que chaque élève est différent et a ses propres centres d'intérêt. Peut-être que l'évolution du dispositif a eu pour résultat le dérochage d'élèves jusqu'alors actif dans le processus d'apprentissage.

Compte tenu des résultats des élèves 1, 2 et 3, je constate que le dispositif favorise l'apprentissage d'un élève qui se trouve dans la norme. Je constate que l'élève 1 a déjà acquis de nombreux éléments travaillés dans le dispositif. Ces résultats sont donc plus élevés et généralement plus stables. Cependant, je ne constate pas de progression dans les thématiques concernant la trace musicale et la fréquence d'émergence d'intentions ou de réalisations. L'élève 2 étant l'élève répondant à la norme, qui atteint les objectifs sans obtenir d'excellents résultats et sans être en difficulté fréquemment, démontre des progrès dans l'émergence d'intentions et de réalisations. De plus, si ses productions vocales ne semblent pas s'être améliorées, il se produit cependant plus fréquemment, ce qui aura pour résultat de le faire par la suite progresser dans sa justesse vocale. L'élève 3, malgré les régressions visibles dans les résultats, semble cependant bien répondre à certaines thématiques du dispositif. Notamment concernant la trace musicale, je constate un résultat moyen lors de la quatrième intervention, il ne se produit qu'une seule fois lors de l'intervention 6, mais sa production est de qualité. Je pense que ce dispositif pourrait convenir à une utilisation dans une classe ordinaire, à condition que quelques adaptations soient réalisées et que la mise en œuvre permette une plus grande variation des activités.

3.1.6 Résultats concernant la transmission et réalisation d'un dispositif d'activités à une tierce personne.

Je n'ai pas de données ou de tableaux à présenter pour valider ou invalider mon dernier objectif spécifique. Je me base cependant sur les résultats décrits dans les sous-chapitres

précédents pour confirmer que cet objectif a bel et bien été réalisé. En effet, si l'enseignante a pu mettre en place le dispositif favorisant l'accordage affectif, rendant les élèves actifs à travers des activités d'engagement, de faire émerger les traces musicales des élèves, de les mener à s'exprimer et à se produire face à la classe, il est juste de dire que le dispositif a pu être transmis à une tierce personne et être réalisé en classe.

Conclusion

Synthèse de l'analyse

Mon dispositif permet de démontrer l'importance de la mise en activité des élèves dans l'apprentissage. Comme le dit Paoletti (2009), l'observation n'est nullement suffisante pour l'acquisition de nouveaux schèmes opératoires, il est donc essentiel que l'élève puisse être actif. L'enfant doit pouvoir manipuler l'objet de connaissance avec ses sens, afin de permettre une acquisition complète et pluridimensionnelle. Il a besoin d'utiliser ses affects émotionnels afin de construire de nouveaux schèmes opératoires. De ce fait, il est nécessaire que l'attention de l'élève soit totalement ciblée sur la nouvelle compétence à acquérir. Ces cinq conditions doivent être réunies pour que l'enfant puisse apprendre (Paoletti, 2009). En me basant sur ces propos, je pense que le dispositif que je préconise a permis de mobiliser les émotions de l'enfant, son corps et son attention. Il a été amené à produire des sons avec son corps, avec sa bouche et à réaliser des activités l'aidant à se recentrer sur lui-même. Les différentes thématiques que j'ai intégrées dans ma méthode semblent ainsi se compléter pour réunir les conditions dont parle Paoletti. Je m'interroge cependant sur les résultats mis en évidence par cette recherche. Les données récoltées ont démontré que le dispositif a permis dans un premier temps la progression des élèves dans l'accordage affectif et l'engagement dans l'activité. L'enseignante a encouragé les élèves à se produire individuellement, mais les résultats mettent en évidence que les activités du dispositif ont plutôt été des freins concernant l'expression des élèves. Deux hypothèses peuvent être émises concernant les résultats. Soit les élèves auraient dû bénéficier de plus de temps pour pouvoir développer l'expression personnelle, ce qui aurait mené à une plus grande richesse narrative, soit le dispositif mettait en œuvre des activités trop similaires les unes des autres, les stimulations n'étaient pas suffisantes, ce qui a conduit la classe vers un épuisement face aux exercices.

Autoévaluation de la recherche

Lors du début de la mise en œuvre du dispositif, j'avais des doutes concernant certaines activités. Au fur et à mesure que je visionnais les vidéos réalisées par l'enseignante titulaire et que je concevais les activités, je prenais de l'assurance concernant les activités à réaliser. Je trouvais que les élèves étaient actifs, désireux de participer et qu'ils progressaient. L'analyse détaillée des trois élèves a cependant mis en évidence que le dispositif n'était pas aussi pertinent que ce que je pensais. Si la forme actuelle de l'outil que j'ai conçu et testé n'est pas encore adaptée aux besoins des élèves et aux services des objectifs, je reste convaincue de l'importance de trouver d'autres manières d'aborder la musique à l'école obligatoire et particulièrement à l'école enfantine. J'ai remarqué que lors de la première vidéo les élèves ont été très actifs et productifs. Cependant, plus le dispositif se développe moins les prises de paroles sont nombreuses. Il y a certes une progression de la vidéo 4 à la vidéo 6, mais la vidéo 1 démontre une grande participation de la classe et de tels résultats ne seront plus égalés par la suite. L'accordage affectif est une thématique qui doit être présente dans le dispositif. Comme dit précédemment, je pense que l'indicateur de simultanéité n'était pas le plus pertinent. Selon moi, en dehors des résultats démontrés par ma recherche, les élèves progressent réellement dans cette thématique. L'enseignante travaille déjà énormément sur cet aspect essentiel au cadre d'apprentissage et les élèves développent une meilleure compréhension des demandes non verbales. Ainsi, ils analysent les gestes de l'enseignante et ajustent leurs mouvements plus rapidement au cours du dispositif. Ils ont donc réalisé un

nouvel accordage affectif avec l'enseignante. Les exercices d'engagement dans l'activité démontrent de bons résultats. Les élèves sont actifs et prennent du plaisir à les réaliser. Ils aident au développement d'un cadre sécurisant et valorisant les actions des élèves. Selon moi, il est nécessaire de varier davantage les activités afin de garder en éveil la curiosité des élèves. Les deux dernières thématiques ne m'apportent cependant pas satisfaction. Il s'agit de la trace musicale et de la production spontanée. Les activités permettant la production vocale des élèves en collectivité n'ont pas été suffisamment exploitées. Les élèves l'ont parfois réalisée spontanément, notamment lors de l'évocation des chants appris en classe, mais le dispositif n'a pas mis en place suffisamment d'activités. De plus, il est essentiel d'introduire une chanson qui soit inconnue à tous les élèves pour permettre l'observation de l'évolution de la trace musicale. Dans le cadre du dispositif, la chanson « petit escargot » a été introduite, mais la moitié des élèves connaissaient déjà la chanson. L'enseignante ne le savait pas et n'a pas pu m'en informer avant la conception des activités. L'évaluation de la trace musicale sur l'apprentissage de la chanson pouvait donc être faussée en plus du fait que les activités ne permettaient pas suffisamment d'observer les progressions des élèves. Pour terminer, les productions spontanées ou cantilènes que je souhaitais produire avec la classe ont pratiquement été inexistantes. J'ai pu constater quelques productions spontanées, dont trois en lien avec une chanson et non pas un exercice psychomoteur. Je n'ai pas la prétention de supposer l'apparition de ces cantilènes suite à la mise en œuvre de mon dispositif.

De ce fait, si le dispositif que le préconise mobilise réellement les facteurs permettant l'apprentissage, pourquoi les résultats ne sont-ils pas plus significatifs ? Selon toute logique, si l'outil semble être globalement performant, le problème doit se situer au niveau de l'utilisation de celui-ci. Selon moi, les élèves ont déjà acquis de nombreuses normes sociales pouvant, à présent, être des freins lors de la réalisation d'activités se voulant moins structurées. En commençant l'école obligatoire, les enfants apprennent à respecter des règles permettant la vie en communauté : la socialisation. Ces règles empêchent peut-être les élèves d'inventer spontanément un exercice ou un pattern musical, car ils ont appris qu'ils doivent lever la main afin de pouvoir parler. De même, dans la socialisation, les élèves apprennent à répondre aux demandes de leurs enseignants. De ce fait, permettre la production spontanée dans un cadre régi par des règles et des attentes est peut-être illusoire. Cela place l'enfant dans une situation ambiguë, car d'une part, il est encouragé à se produire spontanément, alors que d'autre part, on lui a appris à répondre uniquement à ce qui est demandé par l'enseignant.

Une autre limite de ce travail est le recensement de données. Il est certes nécessaire de récolter les données afin d'en tirer des résultats et de valider ou invalider la pertinence de l'outil. Pour cette recherche, j'ai été contrainte de réduire les données à analyser. Je me suis donc centrée sur celles que je jugeais les plus pertinentes et significatives. Je constate cependant, au fur et à mesure de ma recherche, la pauvreté de certaines données, dû à des indicateurs ne servant pas mes objectifs. Il est aussi assez frustrant d'analyser seulement la moitié des extraits vidéo pour trois élèves. Il aurait certes été envisageable d'analyser plus de trois enfants, cependant le temps d'analyse et la présentation des résultats en auraient été plus que doublé. Certaines contraintes sont donc présentes et ont pour conséquence d'appauvrir les résultats de la recherche. Le temps à disposition pour la mise en œuvre du dispositif a également été un facteur non négligeable. Une nouvelle méthode validée par les progressions observées devrait être conçue sur minimum trois mois selon moi. Six semaines, à raison d'une intervention par semaine, ne laissent pas la possibilité de réaliser de nombreuses activités. De plus, les élèves ont chacun un rythme d'apprentissage différent.

Cela suggère donc, en analysant les enfants sur une courte durée, qu'ils ont tous eu la possibilité de créer de nouveaux schèmes opératoires durant ce laps de temps.

Le dispositif mis en œuvre était pensé pour une classe ordinaire. La présence d'un enfant atteint du spectre autistique n'était pas prévue. À cause de cela, je constate également que les activités ne correspondent que peu aux besoins de cet élève. Malgré le peu de réactions visibles, je me questionne face à l'activité de cet élève, car il ne montre que peu de signes d'accordage, mais il est en réalité très impliqué dans le processus d'apprentissage et observe très attentivement ce qui se passe autour de lui. Le fait étant que j'ai remarqué une activité plus importante de cet élève lors des exercices d'engagement dans l'activité, notamment lorsque les exercices mobilisaient les bras et les jambes. Le dispositif est donc insuffisant pour un élève aux troubles autistiques.

Un dernier aspect concernant les limites de cet outil concerne la généralisation des exercices et la transmission du dispositif à la totalité des classes enfantines de Suisse romande. S'il a été possible de mettre en œuvre les thématiques que je préconisais, c'est grâce à la collaboration me liant à l'enseignante titulaire. De plus, elle avait reçu une formation similaire à la mienne et comprenait facilement ce que j'attendais d'elle et la manière de réaliser les activités. J'ignore encore jusqu'à ce jour comment généraliser ce dispositif pour le mettre à la disposition d'autres enseignants.

Perspectives

Afin d'améliorer mon dispositif, je permettrais aux élèves d'utiliser le geste graphique pour représenter leurs perceptions de la musique. Il aurait pu être favorable de jouer différents patterns musicaux au piano en demandant aux élèves de dessiner sur une feuille ce qu'ils ressentent à chaque fois. Ainsi, il aurait été possible de comparer les perceptions entre ce qui est rythmé, calme, fort ou plutôt doux. De plus, permettre à l'enfant de réaliser un dessin et ensuite de raconter ce qu'il a inventé permettrait peut-être de faire une transition entre l'imaginaire et l'oralité avant de vocaliser. Lors des phases d'expression personnelle, j'ai tenté de pousser les élèves à inventer de nouvelles chansons. Les dessins auraient ainsi pu être chantés favorisant une amorce plus directive et compréhensible pour les élèves. Il aurait également été envisageable de demander à l'élève de commencer son histoire par « il était une fois... », l'aidant à entrer dans l'univers de l'imaginaire.

Pour conclure ce travail, je pense que le dispositif que je préconise peut constituer une bonne base pour établir une nouvelle méthode d'enseignement. La réforme de l'instruction publique nous oblige à chercher de nouveaux outils favorisant l'accès aux nombreux objectifs présents dans le PER. Un tel dispositif, devrait cependant être travaillé en parallèle d'autres activités, mais sur une longue durée afin de permettre une approche pluridimensionnelle de la discipline musique. De ce fait, je chercherais à diminuer l'impact des normes sociales dans le cadre des apprentissages musicaux, permettant la désinhibition des émergences musicales des élèves. Si les élèves ne sont plus inhibés par les règles concernant la question-réponse et la demande de parole, les productions spontanées pourraient apparaître dans le cadre scolaire et être réinvesties dans des performances musicales de groupe.

La cantilène est peut-être une forme d'art brut. De ce fait, au lieu de chercher à en produire en collectivité, il pourrait être plus bénéfique d'enregistrer ces phénomènes pour ensuite demander aux élèves de les retranscrire selon leur compréhension, soit par des gestes graphiques, soit par d'autres productions vocales, etc. Il s'agirait en somme de réaliser un atelier sur la base d'un ou deux événements recensés lors des temps de jeux individuels.

Les enfants ont recours à la cantilène dans un cadre privé. Ces phénomènes disparaissent cependant momentanément aux alentours de quatre ans pour réapparaître vers douze ou treize ans. La phase d'absence de cantilènes pourrait peut-être signifier une période non favorable à la création de tels phénomènes. Il serait ainsi intéressant d'avoir recourt à un tel dispositif en 7-8H ou dans le cursus scolaire secondaire. Le dispositif devrait être adapté afin de mobiliser principalement des activités composant les cinq piliers, cependant l'utilisation de cantilènes pourrait être tout autant pertinente.

Références bibliographiques

- Agosti-Gherban, C. (2000). *L'éveil musical : une pédagogie évolutive*. Paris: L'Harmattan.
- Berger, C. (2009). Les moyens d'enseignement. *Les moyens d'enseignement : politique de l'éducation et innovations*, 23, 1.
- Bickerton, D. (1990). *Language and species*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bickerton, D. (1995). *Language and human behavior*. Londres: UCL Press.
- Bion, W. R. (1965). *Transformations. Passage de l'apprentissage à la croissance*. PUF.
- Blivet, J.-P. (1999). *La voie du chant. Traiter de techniques vocales*. Paris: Fayard.
- Brown, S. (2000). The "Musilanguage" model of music evolution. In N. M. Wallin, *The Origins of Music* (pp. 271-300). Cambridge.
- Castadère, M.-F., & Konopczyski, G. (2005). *Au commencement était la voix*. Toulouse: Erès.
- Chassain-Dolliou, L. (1995). *Le Conservatoire de Paris ou les voies de la création*. Paris: Gallimard.
- Cortolezzis, Caroline. (2005, décembre). L'enfant et la musique. *Petite Enfance*, 95.
- Crahay, M. (2010). *Psychologie de l'éducation*. Paris: Quadrige / Puf.
- Dauphin, C. (2004). Les grandes méthodes pédagogiques du XXe siècle. In J.-J. Nattiez (Ed.), *Musiques : une encyclopédie pour le XXIe siècle* (Vol. 2, pp. 833-853). Paris: Actes Sud/Cité de la musique.
- De Lièvre, B., & Staes, L. (2006). *La psychomotricité au service de l'enfant. Notions et applications pédagogiques*. Bruxelles: de Boeck.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. In M. Anadón, *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., & Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII, 33-64.
- Dessalles, J.-L. (2000). Le protolangage. In J.-L. Dessalles, *Aux origines du langage*. Paris: Hermès-Sciences.
- Doherty-Sneddon, G., Riby, D. W., & Calderwood, L. (2010). Les indices visuels de la communication chez l'enfant. *Enfance*, 3, pp. 339-254.
- Dubois, V. (2013). La grenouille qui avait une grande bouche. *Faculté des sciences sociales et politiques*. Lausanne: UNIL.
- Dugnat, M. (2015). L'empathie à l'aube de la vie. *Spirale*, 75, pp. 110-116.
- Faivre, J.-P. (2009). Plan d'études et moyens d'enseignement. *Les moyens d'enseignement : politique de l'éducation et innovations*, 23, 9-10.
- Fljalkow, C. (2005). Du plaisir et de la méthode avant toute chose... In C. Fljalkow (Ed.), *Maurice Chevais (1880-1943) : un grand pédagogue de la musique* (pp. 69-92). Paris: L'Harmattan.
- Gauthier, J.-M., & Lejeune, C. (2000). Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56, pp. 413-421.
- Gauthier, J.-M., & Lejeune, C. (2008). Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant / Nursery rhytmes and their usefulness in the child's development. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56, pp. 413-421.
- Gavoty, B. (1977). *Alfred Cortot*. Paris: Buchet/Chastel.
- Giroux, S. (1998). *Méthodologie des sciences humaines*. Canada: ERPI.
- Golse, B. (2004). Du corps à la pensée. In J. Aïn, *Résonances* (pp. 27-44). Toulouse: Erès.
- Gratier, M. (2007). *Temps, geste et musicalité*. Paris: l'Harmattan.

- Grosléziat, C., Chandard, J.-C., Guégan, D., Petit, M., Porebski, N., & Tromeur, J. (2011). *À travers vies, à travers chants. Le patrimoine chanté des familles à l'école*. CRDP.
- Guidetti, M., Turquoise, L., Adrien, J.-L., Barthélémy, C., & Bernard, J.-L. (2004). Aspects pragmatiques de la communication et du langage chez des enfants typiques et des enfances ultérieurement diagnostiqués autistes. *Psychologie française*, 49, pp. 131-144.
- Hamelin, D., & Houssaye, J. (2000). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire. Le triangle pédagogique* (éd. 3e édition). Berne, Suisse: Peter Lang.
- Heron, J. (1996). *Co-operative Inquiry: Research into the Human Condition*. London: Sage Pub.
- Iverson, J. M. (2010). Multimodality in infancy : vocal-motor and speech gesture coordination in typical and atypical development. *Enfance*, 3, pp. 257-274.
- Joliat, F. (2009). La genèse et le développement de l'éducation musicale à l'école : entre l'enseignement de l'art et l'éducation par l'art en Suisse romande. In M. Mellouki, & A. (Akkari, *La recherche au service de la formation des enseignants* (Vol. 7, pp. 195-217). Porrentruy: Editions HEP-BEJUNE.
- Joliat, F. (2010). La mesure de l'aptitude musicale : ses théories, ses outils et ses résultats. *Médecine des arts*, 67, 30-43.
- Joliat, F. (2011). La musique dans les classes de Suisse romande : l'affaire des pédagogues, des méthodologues ou des chercheurs ? In J.-J. Leroy, & P. Terrien (Ed.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (pp. 141-151). Paris: L'Harmattan.
- Joliat, F. (2013). L'effet de l'expertise musicale sur la syntonisation à des gestes musicaux. In J.-L. Leroy (Ed.), *Topicality of musical universals / actualités des Universaux musicaux* (pp. 171-182). Paris: Éditions des archives contemporaines (EAC).
- Joliat, F. (2016, juin). La mise en forme des affects dans l'éducation musicale scolaire. BEJUNE : Haute école pédagogique.
- Joliat, F. (2016, Juin). Premières journées d'étude transjurassiennes de recherche en éducation musicale. *Comment discipliner/discipliniser l'enseignement musical au premier Cycle du PER* ? (p. 16). Chézery, France: Association Recomuse, Paris, Sorbonne université.
- Joliat, F. (2017, août 22). Bienné, Delémont, Berne / Jura, Suisse.
- Joliat, F., Terrien, P., & Güsewell, A. (2017). Les attentes de formation des futurs enseignants de musique. In F. Joliat, P. Terrien (Eds.), & A. Güsewell, *Les identités professionnelles des professeurs de musique* (pp. 81-109). Paris: Delatour.
- Joliat, F., Tombez, B., & Sgarglia, C. (2017, avril). Trois regards différents au sujet de la psychologie cognitive en classe. 28, 39-41.
- Kassaï, I., & Konopczynski, G. (1995). L'effet du chant sur le développement langagier du jeune enfant : Apport de la méthode Kodaly, Développement du langage : acquisition, détérioration. *Les cahiers du Creslef*, 39-40, pp. 101-150.
- Konopczynski, G. (2005). Les enjeux de la voix. In M.-F. Castadère, & G. Konopczynski, *Au commencement était la voix* (pp. 33-50). Toulouse: Erès.
- Leroy, J.-L. (2012). Quelques principes de base. In P. Terrien, & J.-L. Leroy, *La voix et l'éducation musicale*. Paris: L'Harmattan.
- Lescout, M. (1993). *Autour des comptines*. Paris: Nathan.
- Leterrier, S.-A. (1999). Musique populaire et musique savante au XIXe siècle : du peuple au public. *Revue d'histoire du XIXe siècle*, 19, 89-104.
- Levert, I. (s.d.). *Psychologie du développement*. Récupéré sur Petit guide de la psychologie clinique: <http://www.la-psychologie.com/orientation%20psycho-sociale%20p2.htm>

- Martenot, M. (1960 / 1970). *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*. Paris: Magnard.
- Mauduit, B. (2005, Janvier). Figurativité et pédagogie du chant. *Recherche en éducation musicale*, 23, pp. 1-17.
- Morissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative. *Nouvelles pratiques sociales*, 25, 35-49.
- Nadel, J. (2010). Avant-propos. *Enfance*, 3, p. 225.
- Paillé, P. (2008). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27 (2), pp. 133-151.
- Paoletti, R. (2009). *Éducation et motricité : l'enfant de deux à huit ans*. Paris, Buxelles: de Boeck.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1976). *Le comportement, moteur de l'évolution*. Paris: Gallimard.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France.
- Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation. In M. Anadón, *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In M. Anadón, *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Hull, Québec, Canada: Les presses de l'université LAVAL.
- Schwandt, T.-A. (1996, Mars 1). Farewell ton criteriology. *Qualitative Inquiry*, 2, 58-72.
- Siegler, B. (2003). Bouillonnements organologiques et enseignement musical. *Les dossiers de l'ingémmierie éducative*, 43, 11-15.
- Sprung, p. (2013, mars 30). La musique et le monde politique. Porrentruy, Suisse: BEJUNE : Haute école pédagogique.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2004). Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée. *Les fondements de la recherche qualitative*.
- Trehub, S. E. (2003). The developmental origins of musicality. *Nature Neuroscience*, 6, 669-673.
- Trevarthen, C., & Richelle, L. (2010). L'art musical et conversationnel du bébé : narrations dans le temps du vécu partagé, sans interprétation rationnelle, avant les mots. In I. Deliège, O. Ladinig, & O. Vitouch, *Musique et évolution* (pp. 101-122). Wavre: Mardaga.
- Trevathen, C. (2015). L'intime musicalité des voix avec le bébé. In H. Benata, C. Ferron, & M.-C. Laznik, *Ecoute, ô bébé, la voix de ta mère...* (pp. 239-250). Toulouse: Erès.
- Urbain, J. (1977). La chanson populaire en Suisse Romande. 1-2. Yverdon: Revue Musicale de Suisse romande & Thièle.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (éd. 2e édition). Montréal/Bruxelles: PUM et de Boeck.
- Verhagen, H. (2010, Juin). Démarche hypothético-déductive. *Étude comparative des travaux pratiques de physique au Gymnase d'Yverdon*. Lausanne, Suisse: Haute école pédagogique Lausanne.
- Wirthner, M., & Zulauf, M. (2001). *A la recherche du développement musical*. l'Harmattan.

Zurcher, P. (2002). Les théories de la médiation à l'épreuve de la réalité musicale. In M. Wirthner, & Z. Madelaine, *À la recherche du développement musical* (p. 207). Paris: L'Harmattan.

Zurcher, P. (2013). Les cantilènes: conduites de régulation cognitivo-affectives. In P. Zurcher, *Les modes de l'implication émotionnelle au travers de la narration spontanée en contexte musical* (pp. 1-9).

Sites internet :

Processus d'innovation :

https://www.economie.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/formations/mpa/materiel_pedagogique/defi_innovation/processus_innovation.html

Consulté le : 19 septembre 2017

Définition méthode déductive :

<http://lesdefinitions.fr/methode-deductive>

Consulté le 19 septembre 2017

Définition méthode inductive :

<http://lesdefinitions.fr/methode-inductive>

Consulté le 19 septembre 2017

Description méthode hypothético-déductive :

https://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9thode_hypoth%C3%A9tico-d%C3%A9ductive

Consulté le 19 septembre 2017

Description raisonnement hypothético-déductif :

https://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/stafonze/module2/grille3/concept_1.html

Consulté le 19 septembre 2017

Le triangle pédagogique de Jean Houssaye :

<http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php>

Consulté le 26 septembre 2017

RTS info ; l'harmonisation scolaire de la Suisse :

<https://www.rts.ch/info/suisse/1018674-harmonisation-scolaire-romands-pionniers.html>

Consulté le 16 janvier 2018

RTS info ; l'initiative sur l'éducation musicale :

<https://www.rts.ch/info/suisse/4293759--oui-massif-acorde-a-l-initiative-sur-l-education-musicale.html>
<https://www.bluewin.ch/fr/index.html>

CIIP, plan d'études et moyens d'enseignements :

<http://www.edk.ch/dyn/15417.php>

Consulté le 16 janvier 2018

CIIP, plan d'études romand, objectifs et composantes des Arts (A) – Musique :

<https://www.plandetudes.ch/web/guest/musique>

Consulté le 16 janvier 2018

Psychologie du développement :

<http://www.la-psychologie.com/orientation%20psycho-sociale%20p2.htm>

Consulté le 17 janvier 2018

Confédération suisse, votation populaire du 21 mai 2006 :

<https://www.bk.admin.ch/bk/fr/home/dokumentation/volksabstimmungen/volksabstimmung-20060521.html>

Consulté le 17 mars 2018

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). Plan d'études romand (PER), repéré à :

<http://www.ciip.ch/Plans-detudes-romands/Plan-detudes-romand-scolarite-obligatoire-PER/Plan-detudes-romand-PER>

Consulté le 17 mars 2018