

Mémoire professionnel

Enseigner l'écoute active au primaire

2021- 2022

Réalisé par

Maeva Dubi & Laura Zucchiatti

Sous la direction de

Madame Christine Croset Rumpf

Membre du jury

Monsieur Antonio Trajanoski

Remerciements

Par ces quelques lignes, nous souhaitons remercier Madame Christine Croset Rumpf pour le soutien apporté lors de la rédaction de ce mémoire professionnel. Les conseils et retours reçus lors de nos entretiens nous ont permis de nous améliorer et de progresser. Nous la remercions pour sa bienveillance. Sans elle, ce travail n'aurait pas été possible.

De plus, nous tenons à remercier Monsieur Antonio Trajanoski d'avoir accepté de participer à la soutenance de ce mémoire professionnel, en tant que membre du jury. Avec le soutien reçu de sa part lors du module de préparation au mémoire, BP43MEP, nous étions heureuses de pouvoir bénéficier de ses compétences et de sa gentillesse.

Un grand merci à nos praticiennes formatrices respectives, Madame Chantal Baumgartner et Madame Florence Grandjean, de nous avoir permis de mener cette séquence d'enseignement en classe.

Finalement, nous remercions tous nos proches pour le soutien apporté et pour le temps qu'ils ont pris afin de relire et de corriger notre mémoire professionnel.

Table des matières

1	<i>Introduction (contexte)</i>	1
2	<i>Problématique /enjeux</i>	4
2.1	Cadre théorique	4
2.1.1	Écoute	4
2.1.2	Écoute active.....	4
2.1.3	Écoute active et corps.....	6
2.1.4	Écoute active et perception	6
2.1.5	Enseignement.....	10
2.1.6	Les outils de la pensée.....	10
2.1.7	La médiation comme outil de la pensée	10
2.1.8	La verbalisation	11
2.2	Hypothèses et question de recherche	12
3	<i>Méthode</i>	14
3.1	Présentation du contexte	14
3.2	Échantillon	15
3.3	Description de la séquence d'enseignement	16
3.4	Récolte des données	19
3.4.1	Type de données récoltées.....	19
3.4.2	Grille d'observation.....	19
3.4.3	Rôle des enregistrements vidéo	20
3.5	Analyse des données	20
4	<i>Résultats</i>	21
4.1	Classe de 3P	21
4.2	Classe de 5P	23
4.3	Analyse et interprétation des résultats	25
4.3.1	Objectifs atteints par les sujets.....	25
4.3.2	Rapport aux autres danseurs	26
4.3.3	Émotions.....	27
4.3.4	Amplitude des mouvements.....	27
4.3.5	Reprise ou invention de mouvements	27
4.3.6	Spontanéité / recherche de structure.....	28
4.3.7	Utilisation de termes musicaux	28
4.3.8	Moment intermédiaire d'explicitation.....	29
5	<i>Discussion</i>	30
5.1	Bilan	30
5.2	Limites et ouvertures	33
6	<i>Conclusion</i>	34
7	<i>Références</i>	36

8	<i>Annexes</i>	38
8.1	Tableaux d’entretiens classe de 3P	38
8.2	Tableaux d’entretiens classe de 5P	47

1 Introduction (contexte)

Dans le cadre de ce mémoire professionnel, nous avons fait le choix d'aborder la didactique musicale, car il nous a semblé que cette dernière était sous-représentée dans les enseignements primaires. Dans les écoles, la musique est souvent considérée comme une branche secondaire, moins essentielle que les mathématiques ou le français, par exemple. Il est rare de rencontrer des enseignant·e·s généralistes investissant beaucoup de leur temps pour enseigner la musique, ceux-ci favorisant principalement des apprentissages et des thématiques plus "importants". En effet, nous avons constaté, durant nos différents stages, que lorsque les maîtres ou maîtresses généralistes enseignent la musique, celle-ci se retrouve alors sous forme de chant ou d'écoute d'œuvres ou d'extraits musicaux. Dans les différentes classes que nous avons découvertes, rares sont les ouvrages traitant de la musique, outre les recueils de chant. L'enseignement de la musique se faisant dans la classe principale, car les établissements ne disposent pas tous d'une salle de musique, nous trouvons le matériel relativement pauvre. En effet, on y trouve parfois un tambourin ou un triangle, mais pas d'autres instruments. De plus, nous ne trouvons pas d'enregistrements ou de livres audios, rien donc, qui nous permette de pratiquer l'écoute avec les élèves. Il faut donc se renseigner et trouver cela par soi-même. Si des écoutes sont faites en classe, elles sont décontextualisées et aucune méthode ou aucun livre ne nous donne des apports sur l'usage de l'écoute en classe. Ainsi, ces situations laissent à penser que la musique passe effectivement en second plan. Il arrive même parfois qu'elle soit supprimée au profit d'autres branches.

Ce propos est appuyé par deux études, démontrant alors ce qu'il en est en regard des statistiques. La première est celle de Schumacher (2002) qui mène une recherche sur les pratiques des enseignant·e·s romand·e·s. Il a constaté que la pratique du chant dans le cycle primaire était très répandue. Ainsi, 73% des enseignant·e·s favorisent cette pratique principalement, car cet enseignement est jugé facile à enseigner. La deuxième étude est celle de Maizières (2011), qui démontre que 75% des enseignant·e·s français·e·s utilisent une pratique qui se résume, également, souvent à du chant et de l'écoute. Malgré le fait que ces écoutes soient passives pour la plupart, un tiers des enseignant·e·s de son échantillon pratiquent une écoute dite active.

Ainsi, l'écoute musicale est assez répandue dans l'enseignement, mais le problème réside dans le fait que cette activité se retrouve souvent sous forme passive. C'est-à-dire que les élèves sont souvent assis à leur place et doivent écouter une musique tout en restant calmes et en étant silencieux. Il se peut que ce choix vienne du fait que les objectifs sur les savoirs qui sont enseignés lors d'une écoute, sont compliqués à percevoir, contrairement au chant, pour lequel les objectifs sont plus facilement perceptibles (Schumacher, 2002). En effet, ce genre d'activité d'écoute passive se fait pour le plaisir. Comme le démontre Maizières (2012) en étudiant les réponses "à la question "pourquoi mettez-vous en place des activités musicales dans votre classe ?", la première réponse est majoritairement, le plaisir" (p.29). Bien sûr, l'écoute passive a d'autres finalités, comme celle de calmer les élèves, d'exprimer ses émotions ou comme utilisation en fond sonore (Maizières, 2012 ; Le Glou, 2019).

L'utilisation de l'écoute passive n'est pas négligeable en regard de ces éléments, mais demeure toutefois trop pauvre en termes de contenus abordés. Il en est de même pour le chant, qui, malgré le fait qu'il procure beaucoup de plaisir aux élèves, ne permet pas totalement l'acquisition de savoirs musicaux variés.

Cependant, il existe de nombreux bienfaits à l'enseignement de la musique, même si les propos ci-dessus laissent à penser que ceux-ci sont plutôt pauvres. Selon Maizières, les bienfaits de la musique sont de différents ordres, et permettent l'acquisition de nombreux savoirs, savoir-faire et savoir-être. Pour n'en citer que quelques-uns, le chant permet la connaissance de sa propre voix et un travail permanent pour une amélioration croissante. La musique s'axe aussi sur la capacité à écouter et à identifier certaines caractéristiques. Cet axe-ci est également en lien avec des compétences transversales, telles que l'histoire et la géographie, qui permettent de donner du contexte aux œuvres étudiées.

Enfin, la créativité est énormément travaillée en musique et permet notamment l'improvisation et le développement de certains aspects de la composition musicale (Maizières, 2012). De manière plus générale, la musique permet également de s'ouvrir aux nouveautés et à l'inconnu, de développer le sens critique, "*impliquant des attitudes de tolérance, de respect, de curiosité*" (Maizières, 2012, p. 19). De ce fait, l'enseignement de la musique est un ensemble de "*méthodes, de techniques, de procédures, de stratégies*" (Develay, 2004, p.41).

Les enjeux liés à une éducation musicale sont donc variés, tant pour les élèves que pour les enseignant·e·s. En effet, les enseignant·e·s devraient, en regard de tous les bienfaits cités, notamment par Maizières, se rendre compte de l'importance de prendre le temps d'enseigner correctement cette discipline. Il est évident que la musique requiert certaines compétences de base, travaillées dans un premier temps, lors de notre formation, puis au cours des années d'enseignement (formation continue). Malgré la nécessité d'un engagement initial important de la part des enseignant·e·s, cela en vaut la peine, puisque les enfants développeront des compétences non négligeables. Comme le dit Boudinet (2009) en parlant de l'éducation musicale, *“au-delà qu'il s'agisse du rapport au corps, des stratégies d'apprentissage et de médiations, ou de l'identité professionnelle [des enseignant·e·s], c'est bien le sujet, dans sa constitution corporelle, psychique, langagière, culturelle et sociale qui est alors impliqué. Tel est le sens de tout acte d'éducation musicale : humaniser, former un sujet de la culture nanti de son autonomie critique déployée à partir de ses sublimes émotions”* (Boudinet, 2009, p. 14).

Selon ces observations, nous pensons alors qu'il était important de s'intéresser davantage à l'enseignement de la musique en sortant des thématiques que sont le chant et l'écoute passive. En tant que futures enseignantes généralistes, nous mettons un accent particulier sur la diversité des tâches et sur l'importance égale de toutes les disciplines. Ne pouvant négliger et nier les bienfaits relevés à maintes reprises et prouvés, il est alors primordial de se concentrer davantage sur l'enseignement de la musique. Nous nous sommes pour cela intéressées aux différences entre écoute passive et écoute active.

Comme expliqué ci-dessus, l'écoute passive place les élèves dans une posture d'observateurs et non d'acteurs. Elle permet d'instaurer des phases de calme et de découverte de divers extraits. Cela s'arrête alors à ces quelques éléments. L'écoute active quant à elle permet aux élèves d'entrer plus profondément dans la musique, puisqu'on leur demandera de faire quelque chose en simultané, comme un dessin, ou des mouvements, ce qui sera le cas dans notre séquence. Cela leur permet d'acquérir des expériences à la fois sensorielles et musculaires (Dauphin, 2011).

2 Problématique /enjeux

2.1 Cadre théorique

2.1.1 Écoute

Lorsque l'on parle de musique, le premier élément auquel on pense est l'écoute, car celle-ci fait partie intégrante de la musique et est indissociable de celle-ci. Si l'on se penche sur sa définition, on comprend alors que l'écoute induit d'être attentif aux bruits, aux sons, aux mélodies. Il y a une dimension volontaire et consciente dans le fait d'écouter. Tout objet sonore amène à l'écoute. Le but est de comprendre ces éléments sonores. L'écoute permet donc d'initier les enfants et les adultes à une certaine expérience musicale. Cette initiation passe notamment par le lien entre musique et émotions ou par la découverte de différentes cultures. Afin de pouvoir l'enseigner dans les classes, il est nécessaire d'élargir nos connaissances sur l'écoute et de comprendre les types d'écoute et ses finalités.

2.1.2 Écoute active

Dans notre introduction, nous avons brièvement distingué l'écoute passive de l'écoute active. L'écoute passive, majoritairement présente dans les classes, amène les élèves à découvrir des extraits musicaux de manière décontextualisée, puisque les finalités sont assez pauvres. En effet, les musiques présentées sont utilisées pour calmer les élèves ou pour guider des rituels. Ces éléments ne nous permettent pas, en regard de la séquence prévue, de faire émerger de quelconques savoirs chez les élèves. C'est pourquoi nous nous sommes penchées sur l'écoute active, qui place l'enfant dans un rôle d'acteur et le rend actif dans ses apprentissages. En effet, le but de l'écoute active est de développer de nouveaux repères chez les élèves.

Plusieurs auteurs ont donné une définition de l'écoute active, parmi eux, Dauphin (2011), qui définit tout d'abord les méthodes actives comme "*une technique d'apprentissage sous-tendue par l'expérience sensitive et motrice de l'apprenant*" (p.17). Ainsi, elles sont fondées sur l'attitude participative de l'enfant. Par la suite, l'auteur détermine l'éducation musicale au regard des méthodes actives comme se manifestant "*dans toute situation où l'élève est amené à faire de la musique bien avant d'en apprendre la théorie*" (ibid, p.18).

Le principe fondamental est de “*faire de l’enfant le centre et le moteur même de sa propre évolution au lieu de le conditionner à une logique rationnelle et contrôlée d’adulte*” (ibid, p.18). Par conséquent, dans cette perspective de musique active, l’enfant est rendu acteur de ses apprentissages et est placé au centre de ceux-ci.

Le deuxième auteur à expliquer ce concept est Charlotte Le Glou qui d’ailleurs, ne le définit pas clairement comme de la musique active, mais plutôt comme une écoute musicale en mouvement. Dans son article *Pour une écoute musicale en mouvement* (2017), elle explique le lien entre le corps et la musique. Ce lien est le mouvement et elle précise “*à l’école, conserver ce lien est fondamental, en particulier pour la découverte d’œuvres musicales*” (p.9). En effet, notre corps réagit intuitivement à de nombreux stimuli externes et, en musique, cette intuition s’applique, particulièrement, aux stimuli rythmiques qui font écho aux battements de notre cœur et de notre souffle. Ainsi, la musique “*prend sa source dans les profondeurs de notre matérialité*” (Soulas, 2002, repris par Le Glou, 2017, p.9). À l’école, lorsque l’on propose aux élèves de bouger spontanément sur une musique, cela leur permet, d’une part, de découvrir des œuvres avec des styles musicaux différents et d’autre part, en utilisant le mouvement, cela les intéresse et les motive d’autant plus. De ce fait, demander à des élèves d’écouter de la musique sans bouger devient paradoxal puisque les enfants bougent spontanément leur corps. Dans ce cas, un élève peut en arriver à ressentir du dégoût face à cette discipline.

Les bienfaits de cette pratique sont donc le fait de lier corps et musique pour permettre à l’enfant de se mouvoir et d’arriver à en dégager des apprentissages significatifs, ceux-ci dépendant bien sûr de l’âge des élèves.

Claire Renard rend visible certains apprentissages qui sont plus sensibles aux enfants, elle désigne notamment le continu-discontinu, les ruptures, les contrastes, la répétitivité, le schéma question-réponse, les mouvements vocaux et les changements de timbre avec la voix (Le Glou, 2017, p.10). Ces éléments sont précisés dans une recherche où “*dans un premier temps, les enfants perçoivent plus volontiers les contrastes de nuances et de vitesse que les contrastes de timbres et de rythmes*” (ibid, p.10). Le fait que l’élève prenne une position d’acteur dans ses apprentissages devient une source de motivation pour celui-ci. Dès lors, il est de la responsabilité de l’enseignant·e de trouver et de choisir les formes et les supports qui guideront l’élève dans son rôle d’apprenant. Il s’agit là de l’enjeu de notre séquence. De ce fait, nous allons maintenant développer les différentes formes que peut prendre l’écoute active.

2.1.3 Écoute active et corps

Le corps est l'un des éléments centraux de l'écoute active. Ainsi, concevoir des moments d'écoute en mouvement permet de placer l'élève en activité et de le faire entrer dans un processus d'écoute active. La finalité sera alors d'appréhender l'intention de l'œuvre musicale à travers son corps. Par le biais de ses mouvements, l'élève sera progressivement capable de montrer ce qu'il perçoit et l'enseignant·e pourra alors réaliser une évaluation diagnostique des compétences de l'élève. Cet objectif est d'ailleurs présent dans notre séquence, puisque nous proposons une première production, sans connaître en amont les connaissances initiales et les compétences de nos élèves. La réaction des élèves face à l'écoute d'une œuvre induit souvent une envie de bouger. On peut alors parler de résonance motrice. Celle-ci suggère *“l'activation de représentations motrices à l'écoute d'un morceau de musique. L'activité motrice qui sous-tend cette représentation peut faire référence à deux activités distinctes : produire de la musique ou bouger en rythme avec la musique”* (Peckel, 2014, p.46). En d'autres termes, la résonance motrice a lieu lorsque la perception d'une musique stimule la production de mouvements.

2.1.4 Écoute active et perception

Dans la citation de Peckel (2014), le terme de perception est introduit. La résonance perceptive, qui est complémentaire à la résonance motrice, *“suggère que des mouvements effectués en présence de musique évoqueraient des perceptions relatives aux conséquences de ces gestes et à leurs caractéristiques”* (Peckel, 2014, p.48). En d'autres termes, la résonance perceptive se résume à l'effet de nos mouvements sur nos perceptions. Nous allons présenter ici certains apports ayant trait à la perception et à son rôle dans l'écoute active. Il s'agit donc d'un élément central de notre recherche.

Le concept de perception fait appel aux sens et ceux-ci communiquent des informations au cerveau lorsqu'ils sont stimulés. Wauters-Krings (2009) parle d'**extérocepteurs** : l'ouïe, le toucher, le goût et l'odorat et de **propriocepteurs** articulaires, musculaires et labyrinthiques. Ainsi comme l'indiquent leurs noms, les extérocepteurs communiquent des informations venues de l'extérieur du corps et les propriocepteurs sur l'intérieur du corps. Chaque sens a des récepteurs qui réagissent à des stimuli bien particuliers.

En effet, l'ouïe réagit aux vibrations, le toucher aux propriétés physiques, la vision aux radiations électromagnétiques et le goût et l'odorat aux propriétés chimiques. Les propriocepteurs sont liés plus précisément à notre recherche. Selon l'auteur, les récepteurs articulaires et musculaires sont liés au mouvement, ils réagissent aux tensions internes et communiquent des informations sur la posture du corps. Dans la même idée, les propriocepteurs labyrinthiques concernent les mouvements de la tête.

La perception touche différents enjeux. Le premier enjeu est socio-affectif. Dans celui-ci, la perception est impliquée de manière à permettre à la personne d'adapter son comportement en fonction de l'interprétation du comportement d'autrui. Elle lui permet aussi de percevoir les émotions qui apparaissent chez autrui et d'ajuster ses actions ou comportements. Dans son texte, Wauters-Krings (2009) fait un lien avec la musique en donnant l'exemple : “ *Les bruits et les paroles fortes, les cris, les musiques aux rythmes vifs tendent à exciter, à augmenter le tonus alors que l'intensité modérée et douce favorise l'attention, la sérénité et le calme.* ” (p.3)

Le deuxième enjeu est moteur. Liée à celui-ci, la perception permet de “ *construire le schéma corporel et la mémoire motrice, garant de l'ajustement moteur*” (Wauters-Krings, 2009, p.3).

Le dernier enjeu est cognitif. Ce dernier découle des deux premiers enjeux. L'enjeu socio-affectif place l'élève dans un rapport à soi et à autrui. L'enjeu moteur quant à lui amène la production de mouvement. Mais c'est bien avec l'enjeu cognitif que l'élève prendra du recul sur sa production et prendra alors conscience de ses mouvements et de leur signification. Ainsi, la perception auditive permet d'identifier certains enjeux cognitifs comme par exemple, l'identification d'un instrument par son timbre ou la structure d'un extrait. En ce sens, le dernier enjeu de la perception semble être le plus complet mais aussi le plus complexe à atteindre de par la prise de recul nécessaire.

Wauters-Krings présente la perception de manière large. Afin de compléter ses apports, nous nous intéresserons à la réflexion de Duvillard (2011) autour de la perception. Ses écrits se basent davantage sur le travail de perception en milieu scolaire.

Selon lui, les données sonores se construisent à partir des expériences des élèves. Voici ce qu'il affirme et ce qui guide sa réflexion autour de la perception vers une écoute active. L'élève, à l'acquisition de certaines "images sonores", sera en mesure de s'exprimer, ou du moins d'avoir conscience de ce qu'il perçoit. La description de ces perceptions peut passer par le langage. Il est cependant important de préciser quel type de langage et selon quelles modalités. Ainsi, la finalité du langage oral ou écrit est "*bien de se servir du mot comme médiateur de la matière musicale*" (Duvillard, 2011, p.17). Les mots choisis et surtout à l'école, doivent être précis et favoriser une prise de conscience chez l'enfant. Cette prise de conscience s'effectue en plusieurs stades. Le premier est la concentration chez le sujet. Le second est lié à l'introspection. L'élève va chercher dans sa tête, il s'interroge. Il se base pour cela sur certains gestes effectués lors d'une écoute et de la conduite de la perception. Pour développer cette conduite, quatre compétences apparaissent comme fondamentales pour Duvillard (2011). Il s'agit "*d'apprendre à se concentrer, d'apprendre à repérer les différents éléments du langage musical, d'apprendre à dissocier ces éléments entre eux et d'acquérir des repères de l'ordre de l'esthétique*" (Duvillard, 2011, p.19). Sept domaines émergent suite à l'acquisition de ces compétences, notamment les éléments d'ordre mélodique, de la structure et de la forme.

Selon Duvillard, pour savoir comment mener à bien une séquence d'enseignement, il est nécessaire de dégager les enjeux présents pour les élèves. La conduite de la perception leur permet de construire des repères qui, à leur tour, permettront de maîtriser certains éléments de la musique. Il s'agit d'une démarche d'apprentissage complexe, nécessitant pour l'élève de vivre des situations actives en se mesurant au regard des autres et à l'altérité.

Ainsi, nous pouvons alors nous demander comment animer une séance d'écoute qui favoriserait les éléments mentionnés ci-dessus. Le but sera de trouver comment matérialiser la musique. En d'autres termes, comment peut-on rendre matériel un art qui ne l'est pas. Il faut donc rendre observable par tous des éléments musicaux. Plusieurs supports et réponses sont possibles. Nous nous focaliserons ici sur les réponses verbales et surtout sur les réponses corporelles.

Lorsque l'on parle de réponses verbales, il ne s'agit pas de questionner l'élève sur ce qu'il pense en écoutant une musique. En d'autres termes, le verbe penser, utilisé pourtant régulièrement, induit une dimension trop poussée dans la réflexion de l'enfant. Le fait d'utiliser des verbes liés à ce que les élèves éprouvent sera plus approprié pour faire émerger certaines réponses chez les élèves.

L'enseignant·e ne doit pas entrer dans une dimension figurative de la musique lors des réponses verbales. Il/elle doit amener l'élève à établir un rapport conscient avec la musique. Le sujet ne doit pas entrer dans la reproduction, qui suggérerait une correction et de possibles erreurs dans les réponses fournies. En d'autres termes, l'élève doit pouvoir fournir des réponses sans ressentir un besoin de se justifier. Les réponses entrent dans une écoute causale. Les réponses verbales sont à utiliser de manière très réfléchie, car le but de l'écoute active est, rappelons-le, de développer des repères chez les élèves. Or, la verbalisation induit souvent de prendre les mots au sens littéraire, ce qui sort l'élève de la perception. Cependant, la verbalisation est un bon moyen pour l'enseignant de "*vérifier si telle capacité à percevoir tel ou tel élément a été intégrée*" (Duvillard, 2011, p.21). De plus, l'appropriation du vocabulaire musical passe par la verbalisation de celui-ci. Il s'agira donc pour l'enseignant·e d'avoir conscience de ces tensions et de les prendre en compte lorsqu'il/elle passera par des réponses verbales ou lorsque ses élèves utiliseront la verbalisation.

Pour rendre observable des éléments musicaux, il est également possible d'utiliser les réponses corporelles. Bien moins utilisées dans les classes, elles n'en restent pas moins d'une utilité non négligeable pour faire émerger des savoirs musicaux. Selon Duvillard (2011), les enfants sont donc capables, en réaction à certains réflexes auditivo-moteurs, de repérer et faire apparaître les structures musicales à travers leurs mouvements. De plus, dans son ouvrage sur les aptitudes musicales, Teplov (1966) affirme que "*L'audition n'est pas qu'un acte purement psychique, mais comprend des phénomènes corporels [...] Les représentations auditives sont liées d'une façon particulière aux facteurs moteurs [...] La perception est d'ordre auditivo-moteur*" (pp.308-309). Comme nous l'avons déjà mentionné, la musique et le corps sont très fortement liés. Il est donc évident d'utiliser également des réponses corporelles lors de l'écoute active. Dès leur plus jeune âge, les individus réagissent corporellement lors de l'écoute d'une musique. Cela amène à penser que le corps réagit spontanément et automatiquement aux stimuli musicaux.

Les gestes traduits le plus fréquemment sont liés à la structure musicale. Ces éléments sont répétés de manière plus spontanée par les individus, notamment les enfants. D'autres éléments sont repérés, tels que le dynamisme de la musique.

2.1.5 Enseignement

Afin de pouvoir mener une séquence sur l'écoute active complète, il faut se décentrer quelque peu de la thématique musicale et entrer plus profondément dans l'enseignement de la musique et de l'écoute. Dans les paragraphes qui suivent, nous présenterons quelques éléments théoriques, comme l'utilisation de la médiation et des outils de la pensée. Nous présenterons également en quoi la verbalisation est un levier à la prise de conscience nécessaire pour pratiquer et mener une séance d'écoute active.

2.1.6 Les outils de la pensée

Il existe deux types d'outils développés par Vygotsky qui ont été repris dans les écrits de Bodrova & Leong (2012, ch.1,2,3). Tout d'abord, les outils matériels ou instruments techniques, qui permettent d'augmenter les habiletés et d'accroître les capacités physiques. L'homme peut ainsi exécuter certaines tâches qui lui sont hors d'atteinte sans ces derniers. Pour illustrer ce concept, nous pouvons citer l'exemple d' *“un levier [qui] peut aider à soulever une roche trop lourde à déplacer avec les bras.”* (Bodrova & Leong, 2012. Ch.1). Les seconds outils sont les outils sémiotiques, aussi appelés instruments psychologiques. Ces derniers permettent d'augmenter les capacités mentales. Le rôle de l'enseignant·e face à ces outils est de les fournir pour permettre aux élèves de contrôler leurs processus mentaux afin de maîtriser leur comportement. Au sein des outils cognitifs, il existe deux stades. Dans le premier, les outils sont concrets et physiques et dans le deuxième, ces derniers s'intériorisent, c'est à dire *“ qu'ils prennent forme dans l'esprit sans la présence de supports externes.”* (Bodrova & Leong, 2012, ch.2). Parmi les outils de pensée qui nous intéressent dans cette recherche, nous pouvons retenir les médiateurs et la verbalisation, qui sont présentés ci-dessous.

2.1.7 La médiation comme outil de la pensée

L'élève, pour intégrer plus facilement de nouvelles notions, aura recours à différents outils de la pensée. Les médiateurs en font partie. Dans leurs écrits, Bodrova & Leong (2012) s'intéressent aux médiateurs et mettent en avant les travaux de Vygostky. Ainsi, selon lui, les médiateurs permettent de faciliter le transfert des responsabilités aux enfants. L'appropriation de la médiation est tout d'abord guidée par un adulte.

Après avoir utilisé suffisamment la médiation par l'adulte, les enfants sont capables d'intérioriser les médiateurs et d'en faire usage constamment, de manière automatisée.

Selon Vygotsky, les médiateurs agissent comme un intermédiaire entre *“le stimuli environnemental et la réponse de l’individu à ce stimuli”* (Bodrova & Leong, 2012, p. 78). Les médiateurs ont pour but de créer une réaction bien précise chez l’individu. Si l’acquisition des médiateurs est un processus long et intense, elle n’en permet pas moins aux enfants de devenir plus autonomes. En effet, les outils cognitifs, tels que les médiateurs, ont de nombreuses fonctions. Leur première fonction, dite immédiate, *“consiste à aider les enfants à résoudre les problèmes auxquels ils font face et à leur permettre de vivre de façon indépendante des situations qui, antérieurement, nécessitaient un soutien concret de l’adulte”* (ibid, p.79). La seconde fonction des médiateurs est une fonction à long terme et *“contribue à la restructuration de la pensée des enfants en favorisant la transformation de fonctions psychiques élémentaires en fonctions psychiques supérieures”*. (ibid, p.80). Les médiateurs ne sont cependant pas directement des outils cognitifs. Afin qu’ils le deviennent, les enfants doivent intégrer ces médiateurs dans leurs activités. Ils deviendront en quelque sorte des automatismes, ce qui signifie que les enfants les auront intériorisés.

Afin de faire prendre conscience aux enfants de ces outils médiateurs, nous avons vu que ceux-ci devaient d’abord être introduits par des adultes. Ainsi, par le guidage de l’adulte dans l’utilisation d’un médiateur, celui-ci deviendra un outil de la pensée. Pour cela, le langage, qui est un autre outil cognitif, devra être utilisé. En effet, il permet l’appropriation d’autres outils cognitifs, comme les médiateurs.

2.1.8 La verbalisation

La verbalisation est au centre des apprentissages des élèves. En effet, les enfants, lorsqu’ils s’expriment par le langage, auront plus d’habiletés à résoudre des problèmes. Même si certains apprentissages ne nécessitent pas forcément de faire appel au langage, les enfants ne s’approprient certains processus complexes que par la verbalisation. Selon Vygotsky, le langage est de deux formes bien distinctes. Il y a tout d’abord le langage extérieur, qui permet une fonction sociale d’échanges entre individus. Le langage intérieur quant à lui, s’adresse à soi-même. Il a comme fonction principale l’autorégulation. Ainsi, le processus de verbalisation joue un rôle primordial comme outil médiateur et comme outil favorisant l’autorégulation. Lorsque certaines stratégies ou notions sont suffisamment automatisées, on parle de pensée

verbale. L'élève n'aura alors plus besoin de concentration consciente pour mettre en œuvre ces stratégies. Il s'agit de la forme la plus complexe et la plus intériorisée du langage.

La verbalisation est indispensable au développement de l'enfant. Outre ses fonctions culturelles et sociales, celle-ci lui permet de s'exprimer de manière plus fine, plus précise. Elle permet, rappelons-le, d'acquérir plus facilement d'autres outils cognitifs. Le passage par le langage est au centre des apprentissages en classe et il est du devoir de chaque enseignant·e d'inciter les élèves à s'exprimer, en les guidant d'abord dans cette démarche.

Au fil de ce chapitre, nous avons pu lire l'importance de l'enseignant·e dans le processus d'écoute active. Ainsi, par son guidage et les médiations proposées, les élèves devraient être à même de développer plusieurs compétences d'écoute. L'écoute active est un processus complexe qui nécessite une pratique régulière. Ce concept est peu utilisé dans les classes primaires et pourtant, il permet l'acquisition de nombreux savoirs musicaux.

2.2 Hypothèses et question de recherche

Nous avons déjà évoqué, dans notre introduction, les bienfaits de la musique. Malgré le fait que cette dernière ait peu de place dans les grilles horaires, il est nécessaire de l'enseigner en variant les modalités. L'une d'entre elles est l'écoute active qui est le sujet principal de notre étude et qui, comme nous l'avons mentionné précédemment, permet l'acquisition de nombreuses compétences musicales. De plus, le travail de l'écoute d'une œuvre en passant par une production de mouvements figure dans le Plan d'études romand (PER). Pour le cycle 1, l'objectif A 11 Mu stipule le fait de *“Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique du langage musical en inventant, reproduisant et réalisant des mouvements”*. Pour le cycle 2, on parle de *“ Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion en s'appuyant sur les particularités du langage musical en inventant et reproduisant des mouvements.”*

De ce fait, nous émettons comme **première** hypothèse que l'écoute active est une plus-value dans l'enseignement de la musique.

Par ailleurs, nous émettons comme **seconde** hypothèse que l'écoute active favorise l'acquisition de compétences affectives, motrices et cognitives.

En se penchant sur l'enseignement et sur la place du langage pour l'acquisition d'outils cognitifs, nous constatons l'importance de la verbalisation. Afin de favoriser une verbalisation riche de la part des élèves, il faut que l'enseignant·e propose des interactions variées et régulières. Ceci dit, ce que nous nommons interactions englobe aussi bien les interactions avec l'enseignant·e que celles entre les élèves.

Ainsi, nous émettons comme **troisième** hypothèse que les interactions permettent aux élèves d'avoir accès aux savoirs musicaux.

Notre **quatrième** hypothèse découle de la troisième. Ainsi, l'implicite est rendu explicite par le biais des interactions menées.

Suite à l'approfondissement de la thématique et des concepts mis en lien avec nos hypothèses, notre question de recherche se formule ainsi :

En quoi les médiations proposées par l'enseignant·e dans un dispositif d'écoute active permettent-elles l'acquisition de compétences liées à la structure d'un matériau musical ?

3 Méthode

La recherche effectuée dans le cadre de notre mémoire professionnel s'inscrit dans une démarche d'analyse et d'étude de cas. Notre recherche est qualitative, puisque les données obtenues se basent sur des mots. Elles sont donc liées aux entretiens menés suite aux écoutes en classe ou en salle de gymnastique. En fonction de cette modalité, nous avons cherché à faire formuler aux élèves leur ressenti et leur analyse de l'extrait suite à leurs productions.

Dans la description de cette méthode, nous présenterons tout d'abord le contexte des deux classes suivies lors de cette recherche. Viendront ensuite la description de l'échantillon et la justification du choix des élèves. Nous présenterons la séquence ainsi que la récolte de données et comment nous les avons analysées.

3.1 Présentation du contexte

La première classe est une classe de 3P qui est composée de 23 élèves. Le projet a été mis en place dans la période d'automne à Noël, par conséquent, les élèves sortent de fin de 2P. Ils sont en train d'entrer petit à petit dans leur rôle d'élève et apprennent progressivement à travailler seuls de manière plus récurrente. Les élèves savent exprimer facilement ce qu'ils ressentent mais de manière très catégorique et sans justification. En ce qui concerne **la musique**, elle n'apparaît pas souvent à la grille horaire. J'ai pu observer du chant mais aucun enseignement d'autres notions musicales. Les élèves sont donc novices quant au mode de travail que nous avons choisi et surtout au niveau des apprentissages qu'ils doivent réaliser.

La seconde classe choisie pour cette recherche est une classe de 5P, composée de 21 élèves. Nous avons pu observer que la classe travaille assidûment et que les élèves ont pour habitude d'échanger entre eux et avec les enseignants·e·s et intervenants·e·s. Ils ont cependant de la difficulté à exprimer ce qu'ils ressentent. En effet, le travail effectué autour des émotions en début d'année a été très difficile à réaliser, les enfants n'ayant pas le vocabulaire adapté pour exprimer ce qu'ils ressentent. Il s'agit là d'un élément qui est à prendre en compte pour notre recherche.

Si l'on se concentre sur **la discipline musique**, les élèves ont au préalable étudié les instruments et pu dire si les sons des instruments leur plaisaient. En parallèle à ce travail effectué et aux prérequis du cycle 1, plusieurs enfants font partie de la chorale du collège. Ils apprécient le fait de chanter et de découvrir de nouvelles ambiances musicales et sonores. Lors de discussions avec ces derniers, nous avons pu constater que les horizons musicaux des élèves sont pourtant assez réduits. Ils écoutent toutes sortes de musiques actuelles mais sont très peu au courant de ce qui a été créé par le passé ou des musiques du monde. Certains élèves, ayant plusieurs origines, connaissent d'autres registres musicaux. Trois élèves de la classe jouent d'un instrument et font partie d'une famille de musiciens.

3.2 Échantillon

Nous avons ciblé un petit échantillon d'élèves, au nombre de six, afin de tester plusieurs moments d'écoute et de production de mouvements. Le choix des élèves s'est fait suite à la première production de mouvements, lors de la seconde écoute (voir description p.18). Le but de ce moment était donc, suite à l'enregistrement vidéo, de sélectionner trois élèves dans chaque classe. Dans la classe de 3P, le choix s'est porté sur deux filles, Maude¹ et Mae¹, qui ont produit beaucoup de mouvements et montré différents éléments qui semblaient intéressants à approfondir. Le troisième élève, Kilian¹, se démarquait, puisqu'il produisait peu de mouvements seuls et s'amusait avec d'autres camarades, ce qui était interpellant. L'idée était donc de sélectionner cet élève pour voir ce qu'il pouvait dégager de l'extrait musical et comment il l'exprimerait, malgré une production pauvre en mouvements.

Dans la classe de 5P, les élèves ont également été sélectionnés suite à leur première production. Le choix s'est porté sur deux filles, Martine¹ et Héloïse¹ ainsi qu'un garçon, Adrien¹. Ils ont tous trois réalisé beaucoup de mouvements assez significatifs (danse, chorégraphie) et ont occupé beaucoup d'espace.

¹ Prénoms fictifs pour garder l'anonymat

3.3 Description de la séquence d'enseignement

Pour cette recherche, nous avons décidé de proposer plusieurs moments d'enseignement consacrés à une œuvre musicale. Tous ces moments prennent pour support l'extrait de la « Danse de la Fée Dragée », issu du ballet « Casse-Noisette », écrit par le compositeur russe Tchaïkovsky.

Nous allons d'abord exposer la justification du choix de notre extrait puis, nous détaillerons notre séquence d'enseignement sous forme de texte. Finalement, nous proposerons un tableau récapitulatif qui permet une vue d'ensemble de cette séquence.

Nous avons choisi cet extrait musical, car lors de l'analyse de celui-ci, sa structure nous a paru facilement identifiable pour l'élaboration de cette séquence. Notre rôle est alors de guider les élèves vers la reconnaissance de la structure et plus précisément des similitudes dans celle-ci. Les élèves les reconnaissent et expriment ceci oralement. Nous ne demandons pas aux élèves d'écrire une structure ou de décrire la composition de chaque partie de l'extrait. Cependant, l'objectif est qu'ils soient capables de reconnaître et d'expliquer par oral lorsqu'ils entendent "la même chose" plusieurs fois. Nous avons essayé d'analyser cet extrait en nous basant sur nos perceptions premières pour être au plus proche de celles des élèves.

Dans un premier temps, nous avons procédé à une écoute sans consigne, c'est-à-dire que les élèves ont écouté l'extrait lors d'un moment de transition. Ils avaient le droit de bouger et de faire des gestes tout en restant assis à leur place.

Dans un deuxième temps, il s'agissait de faire produire des mouvements aux élèves, à l'aide d'une consigne qui fut : "Montrez-moi avec votre corps quand vous entendez que la musique est pareille". Cette partie de notre séquence s'est déroulée dans la salle de gymnastique pour permettre aux élèves de bouger librement en utilisant l'espace dont ils ont besoin sans être limités par le matériel qui se trouve dans une salle de classe. A la suite de la production des élèves, nous les avons rassemblés et les avons questionnés au niveau affectif (Qu'est-ce que vous avez ressenti ?), moteur (Pourquoi t'es-tu arrêté à ce moment de l'extrait ?) et cognitif (Qui a entendu plusieurs fois la même chose ?). Pendant que le reste de la classe s'occupait autrement, nous avons pris chacune les trois élèves que nous avions ciblés et nous avons mené les entretiens en individuel.

Après avoir visionné nos vidéos respectives, nous avons estimé qu'il était nécessaire et ce, dans les deux classes, de mener un troisième moment en collectif, plus structuré, sur les parties que l'on voulait qu'ils discriminent. Ce moment a servi à expliciter et à rendre visibles les contenus du savoir à l'aide de notre guidage. Dans celui-ci, il a été demandé aux élèves d'écouter l'extrait, puis de nous indiquer (en chantonnant) la partie de l'extrait qui se répétait. Nous avons, par la suite, écrit la schématisation graphique (*voir Figure 1*) de celle-ci au tableau et une fois expliquée, les élèves sont venus suivre avec leur doigt cette partition graphique.

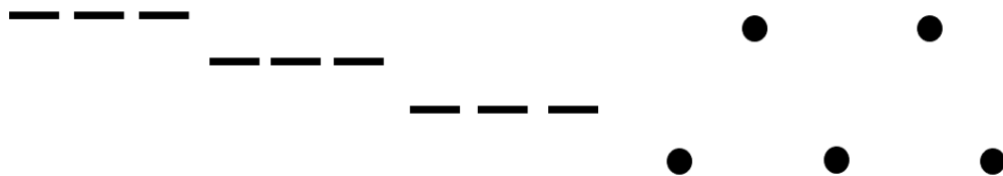


Figure 1 : schématisation graphique présentée aux élèves

Nous avons ensuite proposé une suite de mouvements (3x torse, 3x ventre, 3x cuisses, cuisses, torse, cuisses, torse, cuisses) de la partie à discriminer. Les élèves l'ont entraîné deux ou trois fois, puis ils ont dû la reproduire sur l'extrait musical, lorsqu'ils entendaient cette partie.

Dans un quatrième moment en collectif, nous nous trouvions à nouveau en salle de gymnastique. La leçon a commencé par un rappel de ce qui avait été vu en classe ainsi, les élèves se sont rappelés de la partie qui était similaire, de la mélodie de cette dernière et des mouvements qu'ils avaient la possibilité de faire. Cette fois, les élèves avaient de nouveau une consigne qui était : "Reproduisez ou inventez des mouvements sur la partie que l'on a travaillée, lorsque vous l'entendez". Quelques minutes leur ont été laissées pour qu'ils puissent inventer d'autres mouvements que ceux vus en classe, puis ils ont dû les reproduire sur l'extrait. À la fin, de ce moment, une mise en commun a été faite avec l'entière de la classe, puis, lorsque les autres élèves travaillaient sur d'autres éléments, nous avons repris chacune les trois élèves et avons mené les entretiens individuellement.

Déroulement	Consignes	Emplacement / Modalités	Remarques
1ère écoute (moment 1 en collectif)	sans consigne	en classe / collectif	Les élèves ont le droit de bouger en restant assis.
2ème écoute et 1ère production de mouvements (moment 2 en collectif)	“Montrez-moi avec votre corps quand vous entendez que la musique est pareille.”	en salle de gymnastique / collectif	Les élèves produisent des mouvements librement en écoutant l’extrait.
Entretien post 1ère production de mouvements (moment 1 en individuel)	guider l’élève dans ses réponses avec quelques questions	en classe / en individuel	Entretien entre chaque sujet et son enseignante (hors classe entière)
Moment d’explicitation intermédiaire (moment 3 en collectif)	guider les élèves à repérer les similarités de l’extrait par le biais de questions	en classe / collectif	Décidé après coup. But : Préciser ce qu’on cible dans l’extrait et placer les élèves au même niveau d’acquis.
2ème production de mouvements (moment 4 en collectif)	“Reproduisez ou inventez des mouvements sur la partie que l’on a travaillée, lorsque vous l’entendez.”	en salle de gymnastique / collectif	Les élèves doivent faire émerger les 6 répétitions de la partie sélectionnée dans le moment d’explicitation intermédiaire.
Entretien post 2ème production (moment 2 en individuel)	guider l’élève dans ses réponses avec quelques questions	en classe / en individuel	Entretien entre chaque sujet et son enseignante (hors classe entière)

3.4 Récolte des données

3.4.1 Type de données récoltées

Dans notre recherche, nous avons utilisé plusieurs techniques différentes pour récolter nos données. En effet, nous avons tout d'abord fait de l'observation, qui a pour but de se concentrer sur un objectif final et qui passe par une focalisation et une attention volontaire sur celui-ci. Ainsi, le but est d'observer de manière très fine certains éléments nécessaires au recueil des données. Les moments d'observation sont principalement apparus sur le terrain, c'est-à-dire lors de notre enseignement. Lors des productions des élèves, nous avons prêté une attention particulière à ce que faisaient les sujets, afin de sélectionner ceux de l'échantillon et, dans un second temps, pour recueillir les données des grilles d'observation en lien avec les éléments non-verbaux. Nous avons également pratiqué des interviews, à la suite de chaque écoute. Ceux-ci nous ont permis de questionner les élèves sur leur ressenti et sur les éléments liés à l'apprentissage musical. Selon De Ketele & Roegiers (2009), il s'agit d'interviews "fermés" (p.13-14) puisque ces derniers nous permettent de vérifier des hypothèses déterminées à priori. Nous avons également filmé les productions en salle de gymnastique.

3.4.2 Grille d'observation

Les grilles d'observation ont été construites avant de commencer à mettre en place la séquence, puis elles se sont affinées en regard des éléments les plus pertinents et observables. Deux éléments centraux constituent ces grilles, à savoir, le verbal et le non-verbal. Par ce choix, nous voulions laisser une place à nos observations sur les productions des élèves (non-verbal), et les confronter à leurs réponses (verbal). Chaque partie est constituée d'items portant sur les émotions, le but étant de les faire verbaliser. Apparaissent ensuite des points d'analyse sur ce que les élèves ont dit et ce qu'ils ont décrit. Par ce processus, nous voulions voir si les élèves étaient capables de justifier leurs propos. Enfin, nous avons également prévu une réflexion autour du langage utilisé, soit un langage familier ou plus technique et donc, lié à des termes musicaux.

3.4.3 Rôle des enregistrements vidéo

En tant qu'enseignantes, les vidéos nous ont permis de visionner plusieurs fois les productions afin de guider notre choix pour l'échantillon, puis de conserver une trace des moments où les élèves se trouvaient acteurs de leurs apprentissages et de les visionner autant de fois que nécessaire. Pour les élèves, celles-ci étaient un bon moyen de se confronter à leur image et de leur permettre de se souvenir de leur production avant de commencer à répondre aux questions des enseignantes.

3.5 Analyse des données

Nos données vont être analysées de manière à comparer les résultats au sein de nos classes respectives, dans un premier temps et dans un deuxième temps, de les comparer entre les deux classes. Par ce biais, nous tenons à faire apparaître les similitudes et les différences. Nous imaginons que les résultats seront variés entre élèves de même classe et encore plus avec des niveaux différents (3P et 5P). Nous voulons faire émerger certains éléments de réponse concernant la capacité ou non à reconnaître et à discriminer les parties semblables de l'extrait, et donc, à infirmer ou confirmer nos hypothèses et à répondre à notre question de recherche.

4 Résultats

Dans cette partie, nous allons présenter les différentes données que nous avons pu récolter grâce à nos grilles d'observation. Celles-ci sont basées sur les entretiens que nous avons menés avec les six élèves sélectionnés dans le cadre de notre recherche. Nous présenterons, dans un premier temps, les résultats obtenus dans nos classes respectives. Dans un second temps, nous en dégagerons les similitudes ainsi que les différences et nous ferons apparaître la progression générale durant la séquence.

4.1 Classe de 3P

Maude :

Elle a montré une réaction très enthousiaste dès les premières notes de la musique, lors de la première écoute. Elle a directement commencé à faire des gestes avec ses bras. Dans un premier temps, il s'agissait de mouvements amples, puis ils se sont transformés en gestes plus robotiques. Durant ce moment, elle a échangé et collaboré pour certains mouvements avec sa camarade de table. Lors de la deuxième écoute, elle a produit des mouvements qu'elle a qualifié de "mouvements de danse classique" et cela n'a rien d'étonnant, car par la suite elle m'a confié qu'elle avait réalisé une chorégraphie de danse classique sur ce morceau lorsqu'elle était plus petite. Concernant la deuxième production, Maude a proposé des mouvements différents (épaules, épaules, ventre, genoux) de ceux appris en classe pour la partie à discriminer, mais j'ai remarqué qu'elle les produisait au bon moment de l'extrait musical. Lors des entretiens qui ont suivi ses productions, Maude s'est montrée volontaire et impliquée dans les réponses qu'elle me donnait. J'ai pu constater qu'elle aimait collaborer et faire certains mouvements avec une ou plusieurs autres camarades sans pour autant les copier. Cependant, elle m'a expliqué que le fait de collaborer avec une camarade, l'aidait à placer ses mouvements au bon moment. Lors d'un entretien, Maude m'a dit "lorsque ça montait, je dansais au soleil et lorsque ça descendait, je dansais dans la nuit". Je remarque qu'elle a su repérer la notion musicale de la hauteur mais qu'elle le formule avec un langage familier. Pour finir, elle a remarqué que le début de la partie A était pareil à chaque fois.

Kilian :

Ce dernier a montré peu d'intérêt lors de la première écoute. Il ne paraissait pas intéressé et semblait vouloir amuser ses camarades de classe. Lors de la deuxième écoute, il a fait des propositions de mouvements, dans un premier temps. Puis, dans un deuxième temps, il m'a semblé qu'il se laissait entraîner par les autres garçons de la classe, car il a commencé à courir en cercle de plus en plus vite. Lors de l'entretien qui a suivi ce moment, Kilian m'a rapporté uniquement des commentaires liés à ce à quoi la musique lui faisait penser ou à ce que cela lui rappelait. J'ai noté que durant la deuxième production, il avait l'air beaucoup plus impliqué et concentré. Il a utilisé les mêmes mouvements que ceux appris en classe pour la partie à discriminer et a réussi à les placer au bon moment, hormis à la fin de l'extrait. Kilian m'explique qu'il accélère ses mouvements, car il entend que la musique "va plus vite". Durant cette écoute, il semblerait qu'il marque le début des attaques en se stoppant ou en levant les bras. De même que Maude, le fait de regarder les autres lui permettait de faire des régulations et il mentionnait que cela le rassurait. La musique lui faisait ressentir de la tristesse. Kilian n'a pas utilisé de vocabulaire musical durant les entretiens.

Mae :

Elle s'est toujours montrée concentrée et appliquée lors des différents moments de la séquence. Durant la première écoute, elle se trouvait à côté de Maude, elle a ainsi échangé avec elle. Malgré cela, elle a produit des mouvements différents comme par exemple, imiter le piano sur la partie A ou se raidir lors des attaques. Lors de la deuxième écoute, Mae se déplace en sautillant et en balançant ses bras sur l'extrait. Elle ne communique ni verbalement, ni visuellement avec ses camarades, elle m'a semblé être dans sa bulle. Lors des entretiens, elle m'a expliqué que la musique lui faisait penser à des dessins animés et qu'elle avait choisi ces mouvements, car ils allaient bien avec la musique. Lors de la deuxième production, j'avais de la peine à percevoir les mouvements qu'elle exécutait sur la partie à discriminer. Elle bougeait uniquement ses jambes et ses pieds, sans utiliser le haut de son corps. J'ai constaté qu'elle faisait beaucoup de sautilllements différents et lors de l'entretien je l'ai questionnée sur ce point. Sa réponse était qu'elle n'aimait pas danser alors, elle avait "juste bougé ses pieds". Elle a souligné que la partie C lui faisait penser à des anges qui volaient. Mae n'a pas employé de vocabulaire musical.

Au regard des trois élèves qui ont été choisis, nous pouvons observer que ces derniers ont exprimé avoir entendu la même chose six fois et que cela se trouvait au début et à la fin. Au regard des productions qu'ils ont faites en salle de gymnastique, les productions de Maude et de Kilian nous permettent de percevoir qu'ils ont réellement discerné les similitudes de la structure de l'extrait musical. A contrario, la production de Mae est beaucoup plus désordonnée et la différence entre ses mouvements, lors de la partie à discriminer et le reste de l'extrait, est beaucoup moins visible. Aucun des trois n'a employé de vocabulaire musical, si ce n'est les termes "en haut" et "en bas" proposés par Maude. La production générale de la classe, lors de la deuxième écoute, révèle une certaine difficulté de la part des élèves à proposer des mouvements variés.

4.2 Classe de 5P

Héloïse :

J'ai pu constater une grande motivation à l'égard des "tâches" à effectuer. Elle a montré une volonté de bien faire lors des entretiens suivant les productions et les écoutes. Malgré quelques difficultés à s'exprimer, due à certains troubles, elle a fourni des réponses assez complètes. J'ai pu constater qu'elle arborait un visage neutre, mais néanmoins concentré lors des écoutes, que celles-ci soient en mouvement ou non. Elle s'est distanciée des autres élèves lors de ses productions et se mouvait en fermant parfois les yeux. Lors de la première écoute, Héloïse s'imaginait une histoire comme celle d'un dessin animé, car la musique la rendait heureuse et lui rappelait son enfance. Elle a dit ressentir de la joie et être heureuse, car elle aimait la musique et le fait de danser. Concernant l'analyse faite sur l'extrait à proprement parler, Héloïse a mentionné que la musique était soit forte soit très douce. Elle a entendu à plusieurs reprises "la même chose" dans les parties que nous avons nommé A et A' (parties initiales et finales, nommées ainsi à l'écrit. Cette formulation n'a pas été utilisée en classe). Lors de la dernière écoute, elle a reconnu les moments ciblés lors de la phase intermédiaire de guidage mais n'a pas su reproduire les mêmes gestes les six fois. Malgré la formulation de trois noms d'instruments (piano, violon et tambour), l'élève n'a pas employé un vocabulaire spécifique à la discipline musique.

Martine :

J'ai pu constater que les réponses fournies restaient dans un registre très familier et que le vocabulaire musical concernait surtout les instruments (flûte, piano). Elle a mentionné deux fois le rythme, sans donner davantage de détails sur cette notion. Martine a produit des mouvements amples et utilisait la salle entière pour se mouvoir. Lors des moments de discussion post-production, elle a expliqué qu'elle exécutait des mouvements qui lui faisaient penser à ce qu'elle entendait. Elle a par exemple mentionné le fait de tourner pour représenter un grand vent qui passe. A un moment de l'extrait, elle s'est couchée rapidement au sol. Lorsque je l'ai questionnée, elle a expliqué qu'il s'agissait d'une impulsion et qu'elle ressentait le besoin de faire ceci à ce moment. Pour illustrer ce qu'elle a produit lors des parties A et A', elle a chanté le passage et reproduit des mouvements, qui étaient robotiques. Elle a reconnu les parties ciblées lors du guidage et a pu reproduire six fois le même mouvement lors de la dernière écoute. Elle a affirmé qu'il était facile pour elle de reconnaître lorsque c'était pareil ou différent. Les parties du début et de la fin avaient des rythmes similaires, ce qui justifiait le fait de reproduire la même chose à chaque fois qu'elle entendait ce motif. Elle a ressenti beaucoup de joie lors des productions, même si la musique, lors de la première écoute, lui a rappelé certaines situations douloureuses, survenues récemment dans le cadre familial.

Adrien :

Il était très concentré lors des écoutes, que ce soit pour celles où il fallait produire des mouvements ou non. Il s'est concentré sur lui-même et ne s'est pas intéressé aux autres. Il a occupé beaucoup d'espace pour danser et a fait de grands mouvements de bras et de jambes. Lors de l'entretien suivant l'écoute découverte de l'extrait, il a été étonné car cela lui rappelait quelque chose. Il pensait à la musique de Casse-Noisette. Je n'ai à ce moment pas confirmé ou infirmé sa supposition. Le fait de pouvoir bouger librement a rendu Adrien heureux, puisqu'il aime beaucoup s'exprimer par la danse. Les productions en salle de gym changeaient des habitudes de la classe et l'enthousiasmaient beaucoup. Pour représenter cette joie, il a choisi des mouvements qu'il considérait comme motivants. Ceux-ci étaient, selon ses dires, rythmés et respectaient la musique. Il a commencé et terminé sa production par le même mouvement, comme pour introduire et clore l'extrait. Adrien a repéré des parties qui se répétaient trois fois au début et trois fois à la fin, dès la première production. Il faisait alors la même chose à chaque fois qu'il entendait cette formule mélodique. De ce fait, il se souvenait de la mélodie initiale et finale. J'ai pu constater qu'Adrien employait un vocabulaire précis, même si celui-ci était majoritairement familier.

Il prenait beaucoup de temps à formuler ses réponses pour que ces dernières soient le plus précises possibles. Au fil des entretiens, il a utilisé certains termes musicaux, comme les sons, la mélodie, le rythme ou encore le morceau. Il a reconnu comme instruments le piano et le violoncelle ou la contrebasse. Il a mentionné qu'il hésitait entre ces deux, qui étaient des instruments à cordes.

Au regard des trois élèves choisis dans la classe de 5P, nous pouvons relever certaines similitudes et certaines différences. En effet, au terme de la dernière écoute et du dernier entretien, ils ont tous été à même de reconnaître les parties A et A' et de discriminer la répétition de la formule, qui apparaît six fois. Héloïse a cependant reconnu la partie semblable uniquement à l'oral, mais pas dans sa production. Tous trois ont employé un vocabulaire musical pour parler de certains instruments reconnus dans l'extrait. Adrien se distingue de Martine et d'Héloïse, puisqu'il fournit des mots supplémentaires en lien avec la musique. Ils ont pu exprimer leurs émotions et les justifier. Lors de la production de mouvements, on constate que les trois élèves se montrent impliqués et assez sûrs d'eux. Ils utilisent beaucoup l'espace à disposition pour se mouvoir et ne se soucient pas du regard des autres élèves. Seuls deux élèves sur les trois ont fait un lien avec leurs souvenirs d'enfance, puisqu'ils mentionnent des musiques de dessins animés. La troisième élève associe ses sentiments à des situations ou souvenirs familiaux.

4.3 Analyse et interprétation des résultats

Afin de comprendre ce qui découle de la présentation des résultats, nous proposons dans cette partie une analyse et une interprétation de ces derniers. Nous présenterons dans un premier temps les objectifs communs aux deux classes, puis, les différences entre les deux classes étudiées. Dans un second temps, nous analyserons les répercussions du travail de guidage effectué entre la deuxième et la troisième écoute.

4.3.1 Objectifs atteints par les sujets

Au terme de la séquence, les six élèves nous ont montré, lors de leurs productions, et nous ont expliqué, lors des entretiens, qu'ils avaient réussi à discriminer la partie se répétant six fois. Tous les sujets, hormis Kilian et Héloïse, ont également pu représenter cette répétition par les mouvements effectués.

Nous affirmons que, dans notre séquence, le passage par la démarche corporelle est bénéfique. En effet, lorsque les élèves produisent un mouvement similaire à l'écoute de la formule à discriminer, cela donne une preuve de la réelle compréhension de cet élément de structure. La dimension corporelle nous permet, en tant qu'enseignantes, de vérifier que les élèves ont réellement perçu ces éléments. Si nous étions passées uniquement par les entretiens ou par un questionnement oral, les sujets auraient tout aussi bien pu seulement approuver afin de nous donner satisfaction. En les faisant passer par la production, la concrétisation ou non des acquis est vérifiable. Nous constatons aussi que tous les élèves sont capables de mettre en mots ce qu'ils perçoivent à travers l'écoute de l'extrait. Cette perception est véhiculée par les mouvements produits, mais c'est bien lorsqu'ils verbalisent ces éléments, qu'ils prennent réellement conscience de ce qu'ils perçoivent.

4.3.2 Rapport aux autres danseurs

Pour cet axe d'analyse, il existe une différence notable entre la classe de 5P et celle de 3P. En effet, chez les plus jeunes, deux d'entre eux ont montré un certain besoin de produire avec un camarade. Nous pensons que cela leur apporte une certaine sécurité par le fait de se rassembler. Ainsi, les élèves prennent confiance par la force du groupe. La collaboration entre les élèves a permis la régulation lors de la deuxième production. De ce fait, en observant les camarades, deux des trois sujets ont réussi à placer tous leurs mouvements au bon moment.

Chez les 5P, les sujets ont produit, dès le début et jusqu'à la fin de la séquence, des mouvements seuls. Il est possible que cela soit dû à une plus grande maturité ou à une plus grande confiance en soi.

Cependant, si l'on se concentre sur l'ensemble des deux classes, nous avons constaté, lors de la première écoute, une tendance générale de la part des garçons à se rassembler, au contraire des filles, qui exécutaient leurs mouvements seules ou par deux. En effet, une majorité des garçons des deux classes se sont rapidement regroupés pour faire des productions groupées et assez bruyantes. Les élèves de 3P se sont mis en cercle et ont couru rapidement. Quant aux élèves de 5P, ils se lançaient sur les genoux ou à plat ventre pour glisser. Lors des entretiens avec les élèves, une élève a mentionné que les productions de ces élèves l'avaient dérangée et déstabilisée pour quelques instants.

Concernant la classe de 5P, lors de la deuxième production de mouvement, ceux qui avaient tendance à se regrouper, se sont répartis dans la salle. Ils faisaient des mouvements amples en utilisant pour la plupart l'espace qui était à leur disposition. Nous ne retrouvons pas cette tendance à tourner en formant un cercle.

4.3.3 Émotions

Ces dernières ont été verbalisées par les élèves lors des entretiens. Le fait de les questionner à ce sujet a permis de se rendre compte de l'intérêt et de la motivation des élèves envers l'activité proposée. Ainsi, les élèves ont participé volontiers aux différents moments de la séquence d'enseignement. L'émotion prédominante relevée par les sujets est la joie. Cependant, Martine a exprimé avoir ressenti un sentiment de tristesse, lié à des souvenirs douloureux et probablement véhiculé par la mélodie qui peut provoquer de la nostalgie. Aucun élève n'a ressenti de la peur ou de la colère ce qui laisse à penser que les tâches proposées sont sécurisantes et motivantes. Par ailleurs, tous les sujets font un lien affectif avec leur vécu (dessins animés, chorégraphie, souvenirs). Les souvenirs sont donc ici un levier, une piste de réflexion pour verbaliser leur ressenti.

4.3.4 Amplitude des mouvements

Les sujets ont proposé des mouvements amples que ce soit avec les bras, avec les jambes ou avec le corps en entier. Ils ont tous utilisé l'espace à disposition en se déplaçant. Malgré la tendance des sujets à produire de grands mouvements, Mae se démarque des autres puisqu'elle adopte une attitude discrète et qu'elle utilise des mouvements plus modestes.

4.3.5 Reprise ou invention de mouvements

Suite au moment d'explicitation intermédiaire, nous avons constaté une différence notable entre la classe de 3P et de 5P. En effet, les élèves plus âgés ont plus de facilité à se détacher de la proposition de mouvements que nous avons faite. Les trois sujets de 5P ont donc choisi d'inventer une suite de mouvements à reproduire six fois sur l'extrait. Chacun a représenté le motif rythmique récurrent dans l'extrait de manière différente, mais en respectant le nombre de fois où cette partie apparaissait. Kilian et Héloïse n'ont pas représentés entièrement ce motif six fois. Nous pensons cependant que la suite que nous avons proposée leur a servi à cibler ce qui se répétait mais n'a pas été fondamentale pour la transposer.

Chez les sujets de 3P, Kilian a repris exactement la suite de mouvements proposée en classe. Lors des entretiens, Mae a expliqué avoir inventé des mouvements avec ses pieds, mais ceux-ci sont cependant difficilement identifiables. Finalement, Maude est la seule à avoir inventé de nouveaux mouvements, comme les sujets de 5P.

4.3.6 Spontanéité / recherche de structure

Dans leurs productions, les trois sujets de 3P ont proposé des mouvements spontanés, ne présentant pas de structure ou d'éléments chorégraphiés. Ils ont surtout bougé sur la musique et fait des mouvements qui leur semblaient adéquats et qui leur plaisaient. Néanmoins, Maude semble proposer des mouvements de danse classique.

Sur les trois sujets de 5P, deux d'entre eux ont proposé des mouvements indiquant une recherche de structure. Nous observons dans leurs productions une certaine mise en scène, proposant un début de chorégraphie ainsi qu'une fin. Pour le troisième sujet, nous observons qu'elle semble suivre un fil conducteur qui est ici la danse classique. En effet, tous les mouvements proposés s'y réfèrent.

4.3.7 Utilisation de termes musicaux

Nous constatons une absence d'utilisation de termes musicaux dans la classe de 3P. Certains mots du vocabulaire musical apparaissent uniquement chez les 5P. Nous pensons que cette absence est due au fait que la classe de 3P n'a pas bénéficié d'un apport au niveau du vocabulaire musical auparavant. C'était la première fois qu'ils étaient confrontés à des mots comme "extrait musical", "mélodie" et certains noms d'instruments, au contraire de la classe de 5P qui a fait tout un travail autour des instruments de musique, dans lequel ils devaient nommer ces derniers et reconnaître leur son. Nous pouvons remarquer dans la présentation des résultats que, lors des entretiens, les trois élèves de 5P font un lien avec le travail qu'ils ont effectué précédemment. En effet, ils nomment les instruments qu'ils semblent avoir entendu. De plus, ils ont une année scolaire de plus de vécu et ont, de ce fait, acquis plus de vocabulaire.

4.3.8 Moment intermédiaire d'explicitation

A la suite de la première séance de production de mouvements et des entretiens relatifs, nous avons constaté que les élèves avaient beaucoup de difficultés à cibler les passages qui étaient semblables ou différents dans l'extrait. Sachant que le but de la séquence est notamment de faire émerger des éléments structurels par le biais de ces répétitions, nous avons pris la décision de compléter la séquence en y ajoutant un moment d'explicitation. Ainsi, ce moment s'est déroulé en classe entière. Le but était de cibler la formule sélectionnée qui revient à six reprises dans l'extrait, trois fois au début et trois fois à la fin (parties A et A'). Nous l'avons donc réécouté en entier, puis ciblé la formule adéquate. Nous l'avons chantée puis schématisée au tableau noir (*voir Figure 1, page 17*). Lorsque le schéma a été compris et associé à la musique, nous avons proposé des mouvements types à produire sur cette formule. Les mouvements proposés étaient semblables pour les deux classes. Les élèves ont ensuite reproduit les mouvements avec les enseignantes, puis seuls, en écoutant l'extrait. Suite à cela, la seconde production en salle de gymnastique a eu lieu. Les élèves ont reçu la même consigne que pour la première, à savoir, « Montrer lorsque c'est pareil ou différent, avec des mouvements ». Nous avons ajouté que les élèves devaient mettre l'accent sur la formule travaillée en classe lors du moment d'explicitation. Ils étaient libres de reprendre les mouvements proposés ou d'en inventer des nouveaux, mais devaient les faire apparaître les six fois.

Dans la classe de 3P, les élèves ont, après une écoute de l'extrait, repéré les répétitions dans la partie A et A' et ils l'ont reproduit vocalement. Ils étaient très actifs et motivés pour rechercher à l'écoute ce qui était similaire, par le biais de notre étayage et de l'outil médiateur proposé. Par la suite, les élèves ont très vite compris les mouvements associés à cette partie et les ont réutilisés dans la seconde production. La différence entre la première et la deuxième production de mouvements est que deux des trois sujets arrivent à produire les mouvements qui ont été explicités lors de l'écoute des parties similaires dans A et A'. On voit que le moment intermédiaire de guidage a été bénéfique.

Dans la classe de 5P, les élèves ont rapidement compris la formule et ils ont été capables d'analyser le schéma proposé au tableau. Ils ont pris part à la discussion avec beaucoup d'entrain. Ils ont facilement intégré les mouvements proposés et les ont reproduits lors du moment intermédiaire. Cependant, comme mentionné précédemment, la plupart des élèves n'ont pas repris les mouvements proposés pour la deuxième production, mais en ont inventé.

Ainsi, nous pouvons confirmer notre hypothèse selon laquelle les interactions permettent aux élèves d'avoir accès au savoir musicaux.

On constate alors que leur production mettait en évidence la répétition de la formule, présente à six reprises. L'enchaînement proposé les a donc aidés à identifier la formule, mais n'a pas été obligatoire lors de leur production. Ils ont donc su se montrer créatifs tout en reconnaissant ce qui devait être mis en avant dans l'extrait et en se distanciant du cadre donné par les mouvements proposés.

Le moment intermédiaire permettant de cibler une formule présente à plusieurs reprises dans l'extrait avait pour but de permettre aux élèves d'en avoir conscience afin de faciliter l'accès à la consigne lors de la deuxième production. Nous avons constaté que ce moment a été bénéfique puisque presque tous les élèves ont pu reproduire ces mouvements ou en inventer pour faire apparaître ces répétitions. Nous pensons donc que ce moment en collectif a permis de faire progresser les élèves dans leur compréhension de l'extrait et dans leur façon d'écouter et de mémoriser la formule. La séquence a avancé et a été enrichie par ce moment. Nous pensons donc qu'il n'y aurait pas eu de différence entre la première et la deuxième production, s'il n'avait pas eu lieu. Ainsi, le guidage fourni est devenu indispensable. Il a permis de donner une certaine structure à la production que les élèves devaient fournir et nous avons pu le vérifier directement en observant leur production.

5 Discussion

5.1 Bilan

Après avoir mené notre séquence de bout en bout, nous avons donc pu constater que les élèves étaient généralement capables de discriminer une partie de l'extrait se répétant à six reprises. Si l'on se penche sur nos hypothèses, nous pouvons affirmer que les interactions menées ont bien pu être un levier pour permettre aux élèves d'avoir accès à de nouveaux savoirs musicaux. Par le biais de notre guidage, ils ont pu exprimer de manière plus ou moins explicite ce qu'ils ressentaient ou ce qu'ils avaient perçu dans l'extrait musical.

Notre première hypothèse mentionnait que l'écoute active était une plus-value de l'enseignement de la musique. L'écoute active permet, selon Dauphin (2011) une expérience sensori-motrice de l'apprenant. En ce sens, nous estimons que c'est effectivement le cas dans notre contexte, puisque les élèves, en expérimentant l'écoute active, ont pu travailler et réfléchir sur leurs perceptions ainsi que sur leur motricité.

Ce travail a beaucoup plu, il s'agissait d'un mode de faire inconnu et qui s'est avéré rencontrer beaucoup de succès auprès de nos deux classes. Selon Le Glou (2017), il est en effet important de conserver un lien entre musique et corps, lien qu'elle qualifie de fondamental. Il est évident que cette façon de faire, au-delà de motiver les élèves, leur a permis d'associer des mouvements à la musique. Leurs mouvements ont été un levier pour transmettre ce qu'ils ressentaient. Nous avons constaté, qu'entre les deux productions, les élèves ont acquis une certaine aisance, ou du moins, une gêne bien moindre face aux mouvements et à leur corps. Les élèves ont ressenti le besoin de bouger à l'écoute de l'extrait musical, ce qui correspond au concept de Peckel (2014). Selon lui, la résonance motrice stipule justement que la perception d'une musique donne envie aux élèves de bouger sur cette même musique.

Dans notre recherche, les élèves ont atteint les trois enjeux de la perception selon Wauters-Krings (2009) (socio-affectif, moteur et cognitif) et ceci, malgré une certaine complexité dans l'atteinte de ces objectifs. En nous penchant sur ces trois enjeux, le premier, portant sur la dimension socio-affective de la perception, place l'élève dans un rapport à soi ou à autrui. Il s'agit de l'enjeu émergent dans la conduite de perception. Dans notre séquence, nous constatons que les élèves ont directement eu conscience de ce rapport à soi et à autrui, puisque ces derniers ont parfois collaboré pour produire des mouvements, ou, se sont appuyés sur leurs camarades pour s'autoréguler. Par ailleurs, d'autres sujets ont un rapport à soi que nous définirons de plus ancré, puisqu'ils ont produit dès le départ de manière individuelle.

Le second enjeu, proposé par Wauters-Krings (2009), est moteur et permet une certaine mémoire motrice. Dans le cadre de notre recherche, cet enjeu n'était pas initialement évident pour les élèves. Lors de la première production, les élèves n'étaient qu'une minorité à produire plusieurs fois le même mouvement.

Suite au moment intermédiaire de guidage, nous avons pu observer que les élèves avaient acquis cette mémoire motrice, puisqu'ils ont pu, majoritairement, reproduire plusieurs fois les mêmes gestes lors des parties semblables de l'extrait. Cela confirme notre troisième hypothèse selon laquelle les interactions menées permettent d'avoir accès aux savoirs musicaux, rendant ainsi l'implicite explicite.

L'enjeu cognitif, qui est en quelque sorte la somme des deux autres enjeux définis par Wauters-Krings (2009), permet de prendre du recul sur ses mouvements et d'en analyser le sens. Par le biais des interactions menées et de notre guidage, les élèves ont pu prendre ce recul nécessaire à la prise de conscience de leurs mouvements et de leur signification. En ce sens, les élèves ont atteint les trois enjeux de la perception selon Wauters-Krings (socio-affectif, moteur et cognitif).

Afin de favoriser des compétences cognitives chez les élèves, il est important de formuler les questions de manière à permettre la réflexion chez les élèves. Ainsi, *“il ne s'agit pas de dire à l'élève ce qu'il est censé entendre (“Écoute les violons”), mais de lui ouvrir des mondes sonores à pénétrer (“Montre-moi ce que tu entends ? Qu'es-tu en train d'écouter ?”* (Le Glou, 2022).

Enfin, cette recherche permet de valider notre première hypothèse de la plus-value de l'écoute active dans l'enseignement.

Avec du recul et au vu des résultats obtenus, nous pouvons affirmer que notre séquence est pertinente et qu'elle permet l'acquisition de certaines notions musicales. Ce travail n'étant toutefois qu'un début qui mérite d'être complété, en amenant par la suite une séquence sur d'autres morceaux musicaux. Cela demanderait aux élèves de transposer les savoirs qu'ils auraient acquis durant notre moment et cela nous permettrait, en tant qu'enseignant·e·s, de vérifier l'acquisition de la compétence visée chez nos élèves.

5.2 Limites et ouvertures

Un biais qu'il nous faut prendre en compte dans notre recherche est que les deux acteurs principaux, c'est-à-dire les enseignantes et les élèves de cette séquence, étaient novices. En tant qu'enseignantes, il s'agissait de la première fois que nous mettions en œuvre une séquence basée sur l'écoute active. Nous pensons qu'avec de l'expérience, nous aurons de meilleures rétroactions quant aux productions des élèves et nos interventions seront plus maîtrisées. En ce qui concerne les élèves, il s'agissait aussi de leur première fois.

En effet, avec de la pratique, nous émettons l'hypothèse qu'ils développeront des compétences en matière d'écoute, surtout pour les 3P, pour qui nous avons remarqué qu'il est particulièrement difficile de réellement écouter une œuvre musicale et de proposer des mouvements qui soient en rapport avec ce qu'ils écoutent. Ils développeraient donc non seulement des compétences en matière d'écoute mais aussi en matière d'expression corporelle (vocabulaire corporel, moins de gêne dans ce domaine, etc.). Ces compétences seront acquises par le guidage et l'étayage fournis par les enseignantes.

La première limite à notre dispositif de recherche est que nous avons mis en place une séquence avec un seul extrait musical. Ce choix s'est imposé lorsque nous nous sommes rendu compte que la séquence demandait un temps certain. Toutefois, ayant eu toutes deux au moment de la mise en place de notre séquence, des contraintes liées à notre stage, nous avons été limitées. Ces moments étant prévus sur la grille horaire déjà établie par les praticiennes formatrices, nous ne pouvions intégrer davantage de moments consacrés à cette séquence. Nous avons alors préféré pouvoir approfondir chaque moment de la séquence et aller un peu plus loin avec les élèves, plutôt que de proposer deux extraits, mais survoler le tout trop brièvement. Cependant, en ne se focalisant que sur un seul extrait, nous n'avons pas pu voir si les acquis des élèves étaient transposables à un second extrait. Le but était que les élèves puissent utiliser ces apprentissages au service de l'identification d'une structure musicale. La progression réalisée par les élèves est donc interne à l'extrait. Nous avons pu observer que ceux-ci sont capables de discriminer une partie de l'extrait et de le reconnaître. En revanche, nous ne sommes pas en mesure de prouver que les élèves sont effectivement capables de reconnaître des similitudes dans la structure musicale d'une autre œuvre. Nous émettons l'hypothèse que, si nous avions pu mettre en pratique une séquence basée sur divers extraits, les capacités de discrimination auditive des élèves auraient été accrues et plus fines.

Ces diverses écoutes auraient permis de réaliser une comparaison élargie et de faire se développer chez les élèves des compétences supplémentaires. Le travail sur l'extrait choisi nous semble cependant assez complet et nous aurions pu conserver aisément la même méthode pour un second extrait.

Nous relevons comme seconde limite que notre dispositif de recherche, idéalement prévu ou du moins pensé pour d'autres enseignantes et enseignants qui ne seraient pas dans la recherche, est difficilement envisageable avec un seul intervenant dans une classe. En effet, pour la mise en place de notre séquence, nous avons disposé de l'aide de nos praticiennes formatrices respectives. Ainsi, nous avons eu la possibilité de mener nos entretiens individuels, dédiés à notre recherche, sereinement, puisque les Profos s'occupaient du reste de la classe.

Pour mener à bien notre séquence, nous avons utilisé un support vidéo. L'utilisation de ce support a pu être possible grâce au matériel dont nous disposions en classe. Nous avons pu observer que son utilisation avait été bien reçue par les élèves, puisqu'elle permettait à ces derniers de se voir en train de produire. La vidéo peut se révéler être un support intéressant pour permettre une verbalisation de l'élève. Elle permet d'éviter également qu'un élève ne se souvienne plus du tout de ce qu'il a produit. Ce support peut aussi être utilisable avec une classe entière, en ayant ciblé à l'avance des productions à montrer ou à questionner.

6 Conclusion

Dans le cadre de notre recherche, nous sommes parties des constatations faites dans nos classes de stage quant à l'enseignement de la musique. Nous nous sommes donc interrogées sur la place de l'écoute musicale en classe et sur ses bienfaits. Ces recherches nous ont amenées au concept "d'écoute active". Il a fallu pour cela sélectionner un extrait, puis des éléments facilement identifiables par les élèves dans cet extrait. Nous avons choisi le ballet Casse-Noisette et son extrait de "La Danse de la Fée Dragée". L'élément qui nous semblait le plus facilement perceptible était les répétitions de phrases musicales et nous avons donc décidé de travailler sur la structure de l'extrait.

Comme canal d'interprétation et pour favoriser la prise de conscience chez les élèves, nous avons décidé de proposer aux élèves de faire des productions de mouvements libres.

Nous avons en tête que les élèves réalisent alors une suite de mouvements. Nous avons proposé une première écoute sans consigne et sans mouvements. Puis, une écoute avec mouvements, suivie d'entretiens avec les sujets sélectionnés, en fonction de leur première production. Nous avons préparé un moment d'explicitation intermédiaire, afin de cibler de manière plus concrète les phrases musicales A et A', apparaissant à six reprises dans l'extrait. Ce moment a permis de proposer d'autres mouvements, adoptés ou non par les élèves lors de la seconde production, également suivie par des entretiens. Ces entretiens ont clôturé la séquence.

Après la mise en œuvre de notre séquence dans nos deux classes de stage respectives, en 3P et 5P, nous avons constaté que les élèves, au terme de la séquence, ont pu discriminer la partie se répétant à six reprises, par les mouvements produits ou par la verbalisation durant les entretiens post-écoute. Nous n'avons cependant pas pu travailler sur la structure complète de l'extrait et faire émerger les parties qui le composent. Les acquis des élèves étaient déjà conséquents et nous ont permis de vérifier la validité de notre séquence. Les résultats obtenus reflètent déjà de nouveaux savoirs chez nos élèves.

La séquence que nous avons proposée est axée sur l'écoute active. Nous avons créé une petite séquence qui ciblait un seul élément d'apprentissage, ce qui nous a permis de porter attention à un seul paramètre et de ne pas s'éparpiller dans les multiples paramètres d'une œuvre musicale.

Au terme de cette recherche, nous imaginons introduire des exercices ponctuels d'écoute active dans nos classes, pour tous les bénéfices mentionnés tout au long de ce mémoire professionnel. Les séances d'écoute active, par le mouvement, mais aussi par d'autres canaux (dessin, photographie, film, ...), sont envisageables et rythmeront les cours de musique que nous donnerons.

Il serait intéressant de retravailler la même séquence, en proposant quelques modifications, comme, par exemple, le choix de plusieurs extraits, la conduite d'entretiens en classe entière ou encore une variation ou proposition de mouvements de la part des élèves.

Ce travail de mémoire aura été le point de départ d'une réflexion qui, loin de s'arrêter à la fin de ces lignes, continuera tout au long de notre avenir professionnel.

7 Références

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée : l'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.

Boudinet, G. (2010). Les enjeux de l'éducation musicale au XXI^e siècle. *Recherches en éducation musicale*, 28, 3-16.

Dauphin C. (2011) *Pourquoi enseigner la musique ? : propos sur l'éducation musicale à la lumière de l'histoire, de la philosophie et de l'esthétisme*. Presses de l'université de Montréal

De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (5^e éd.). De Boeck supérieur.

Develay M. (1992/2004). *De l'apprentissage à l'enseignement*. ESF Éditeur

Duvillard, J. (2013). Les conduites de perception : vers une démarche d'écoute active. *Actes du Colloque 2011 d'éducation musicale*, 17-27. HEP-BEJUNE, Bienne.

Le Glou C. (2017). Pour une écoute musicale en mouvement. *Éducateur*, 4, 9-10

Le Glou, C. (2019). Conception d'une recherche-formation en didactique musicale dans une entrée activité. Théorie et méthode. *Recherche en éducation musicale*, 34, 31-56. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3049>

Le Glou, C. (2022). Pour développer l'écoute active des élèves. *Résonances*, 38

Maizières. (2011). L'Éducation musicale à l'école primaire : quelles relations avec le rapport personnel à la musique de l'enseignant ? *Les Sciences de L'éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 44(1), 103–126. <https://doi.org/10.3917/lse.441.0103>

Maizières F. (2012). Éducation musicale à l'école primaire : quels savoirs enseignés ? *Éduquer/Former*, 43 (1), 13-34

Peckel M. (2014). *Le lien réciproque entre musique et mouvement étudié à travers les mouvements induits par la musique*. Psychologie. [Thèse de doctorat. Université de Bourgogne]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01194490>

Schumacher J. (2002). *L'enseignement de la musique dans les classes primaires de première année de Suisse romande*. Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDPA)

Teplov, B.M (1966). *Psychologie des aptitudes musicales*. P.U.F.

Wauters-Krings, F. (2009). *Psychomotricité à l'école maternelle. Les situations motrices au service du développement de l'enfant*. De Boeck

8 Annexes

8.1 Tableaux d'entretiens classe de 3P

Extrait musical : Danse de la fée dragée – Tchaïkovsky

Élève 1 : Maude

		1 ^{ère} écoute : Découverte		2 ^{ème} écoute : en mouvement		3 ^{ème} écoute : avec précision des consignes		
Non Verbal	Tête	Visage neutre			X	Concentration		
		Sourire	X	Grand sourire, moment d'illumination comme si elle se rappelait de quelque chose	X		X	
		Grimace						
		Sourcils froncés						
	Mouvements	Peu de mouvements					X	Moins de mouvement que la 1 ^{ère} fois
		Se différencie des autres	X	Propose des gestes avec ses bras (danse classique), puis des gestes un peu robotique	X	Propose des mouvements de danse classique	X	Propose d'autres mouvements que ceux vu en classe (épaule, épaules, ventre, genoux)
		S'oppose						

		Collabore	X	Regarde et échange quelques remarques avec sa camarade de table	X	Avec une camarade, font les 2 des mouvements de danse classique et se retrouve à certains moments à bouger ensemble	X	Avec cette même camarade, reste à côté
		Regarde les autres			X	Se regardent avec cette camarade	X	Se regarde surtout entre elles
		Imite les autres					X	Se régule en s'imitant pour la partie à discriminer, autrement font chacune pour elles
		Sautillement					X	Par endroit
		Grands mouvements			X	Mouvements assez amples, grandes ouvertures de bras		
Verbal	Intérêt	Niveau d'intérêt 1 – 2 - 3	X	Parait intéressée	3	Aimé / intéressant	3	Aimé
	Ressenti	L'élève identifie une émotion			X	La joie	X	La joie
		S'est senti bien			X	Comme à un opéra		
		S'est senti mal						
		S'est senti triste					X	Ça lui a fait penser à sa prof de danse
		S'est senti heureux				X		

		S'est senti en colère					
		A ressenti de la peur					
	Interactions	Écoute les autres					
		Dit ce qu'il perçoit			X	Utilisé des mouvements déjà appris pour un spectacle de danse	X Entendu la partie, réussi à la dire avec des ta ta ta, entendu 6x au début et à la fin
		Décrit ce qu'il perçoit					X Petite partie juste avant la partie à discriminer est pareil à chaque fois. Ressent un changement de vitesse pour les --- ---
		Utilise un vocabulaire familier			X		X
		Utilise un vocabulaire musical			X	Montait : dansait au soleil Descendait : dansait dans la nuit	

Extrait musical : Danse de la fée dragée – Tchaïkovsky

Élève 2 : Kilian

		1 ^{ère} écoute : Découverte		2 ^{ème} écoute : En mouvement		3 ^{ème} écoute : avec précision des consignes		
Non Verbal	Tête	Visage neutre						
		Sourire	X		X		X Grand sourire	
		Grimace	X	Fait un peu le clown	X	Tête de ce qui ressemble à un lapin		
		Sourcils froncés	X					
	Mouvements	Peu de mouvements	X	Au début oui mais ensuite est avachi sur sa table				Utilisé les même mouvements que lorsqu'on était ensemble
		Se différencie des autres			X	Propose des petits sauts comme un lapin	X	Fait ses mouvements seul Se stoppe au début des attaques
		S'oppose	X	Fait le pitre				
		Collabore					X	
		Regarde les autres	X		X	A des moments se stoppe et regarde quelque seconde les autres	X	Au moment de la partie --> régulation
		Imite les autres			X	Courent pour rejoindre les garçons qui ont commencé à courir en cercle. Deviens le leader et un autre camarade l'imite		
		Sautillement			X	Petit saut à certains mouvements	X	Parsemé entre d'autres gestes

		Grands mouvements			X	Utilise bien l'espace et son corps	X	Mouvements amples des bras, lève les bras lors des attaques (durée et l'intensité)	
Verbal	Intérêt	Niveau d'intérêt 1 – 2 - 3		Paraissait distrait	3	Intéressé	3		
	Ressenti	L'élève identifie une émotion					X	Un peu tout La tristesse	
		S'est senti bien			X	Lui a rappeler la musique de Mario quand il jouait avec sa sœur			
		S'est senti mal							
		S'est senti triste					X		
		S'est senti heureux			X				
		S'est senti en colère							
		A ressenti de la peur							
	Interactions	Écoute les autres							
		Dit ce qu'il perçoit				X	Fait penser à des oiseaux Fait penser à une musique d'automne	X	Entendu la partie, réussi à la dire avec des ta ta ta, entendu 6x au début et à la fin
	Décrit ce qu'il perçoit				X	Fait penser à un jaguar quand la musique allait vite	X	A la fin, fait les mouvements vite de la partie car il trouve que cela va plus vite qu'au début	

		Utilise un vocabulaire familier			X		X	
		Utilise un vocabulaire musical						

Extrait musical : Danse de la fée dragée – Tchaïkovsky

Élève 3 : Mae

		1 ^{ère} écoute : Découverte		2 ^{ème} écoute : En mouvement		3 ^{ème} écoute : avec précision des consignes		
Non Verbal	Tête	Visage neutre			X		X	
		Sourire	X	Grand sourire			X	Sourit par moment
		Grimace						
		Sourcils froncés						
	Mouvements	Peu de mouvements			X	Se déplace comme une petite promenade avec ses bras qu'elle balance	X	Bras ballants la plupart du temps, ne bouge que les pieds
		Se différencie des autres	X	Ne recopie pas entièrement sa camarade Imite le piano sur la partie A Lors des attaques, elle se raidit	X	Toutes seules dans sa bulle	X	Bouge uniquement les jambes
		S'oppose						
		Collabore	X	Regarde et échange quelques remarques avec sa camarade de table				
		Regarde les autres	X	Principalement sa camarade				
		Imite les autres						

		Sautillement					X	Beaucoup de sautilllements différents
		Grands mouvements	X	Balancement des jambes	X	Des bras		
Verbal	Intérêt	Niveau d'intérêt 1 – 2 - 3		Paraissait intéressée	3	Bien aimé	3	
	Ressenti	L'élève identifie une émotion			X	Fait pensé à César (Astérix & Obélix), c'est une vieille musique		Timide, car elle n'aime pas danser
		S'est senti bien			X	Tranquille		
		S'est senti mal						
		S'est senti triste						
		S'est senti heureux						
		S'est senti en colère						
		A ressenti de la peur						
	Interactions	Écoute les autres						

		Dit ce qu'il perçoit			X	Les mouvements qu'elle a faits, elle trouvait qu'ils allaient bien avec. Pensé à Alice au Pays des merveilles (ti-ti-ti)	X	La partie C lui a fait penser à des anges qui volent Entendu la partie, entendu 6x au début et à la fin, dit avec des ta ta ta --- --- ____ . ° . ° . ° . (une fois de trop)
		Décrit ce qu'il perçoit					X	Utilise des mouvements de pieds différent pour la partie parce qu'elle n'aime pas danser
		Utilise un vocabulaire familier			X		X	
		Utilise un vocabulaire musical						

8.2 Tableaux d'entretiens classe de 5P

Extrait musical : Danse de la fée dragée – Tchaïkovsky

Élève 1 - Héloïse

		1 ^{ère} écoute : découverte		2 ^{ème} écoute : en mouvement		3 ^{ème} écoute : avec précision des consignes		
Non Verbal	Tête	Visage neutre	Oui	L'élève écoute attentivement.	Oui	Moments où elle est très concentrée.	Oui	Elle est concentrée et affiche un visage neutre.
		Sourire			Oui	Elle sourit la plupart du temps.		
		Grimace						
		Sourcils froncés						
	Mouvements	Peu de mouvements	Oui	L'élève fait des mouvements de balancier avec la tête.				
		Se différencie des autres	Oui	L'élève ne discute pas avec les autres.	Oui	Elle a fait ses mouvements seule.	Oui	Elle a fait ses mouvements seule.
		S'oppose						
		Collabore						
		Regarde les autres						

		Imite les autres						
		Sautillement						
		Grands mouvements			Oui	Des bras et des jambes. La production est assez stationnaire (elle reste dans la même zone).	Oui	Des bras et des jambes. La production est assez stationnaire (elle reste dans la même zone).
Verbal	Intérêt	Niveau d'intérêt 1 – 2 - 3	3		3		3	
	Ressenti	L'élève identifie une émotion	Oui	Apaisement – stressée en arrivant en classe.	Oui	Aime danser → joie	Oui	Toute calme car la danse est calme.
		S'est senti bien	Oui		Oui		Oui	
		S'est senti mal						
		S'est senti triste						
		S'est senti heureux	Oui	L'élève s'imagine une histoire comme pinocchio. Chanson qui lui fait penser à quand elle était petite, souvenirs heureux.	Oui	Heureuse de danser.	Oui	De faire de la danse.
		S'est senti en colère						

	A ressenti de la peur						
Interactions	Écoute les autres				Un peu. Les garçons qui faisaient de grands mouvements la dérangent. Mais elle est restée concentrée.	Non	Elle a fermé les yeux un moment et faisait l'exercice pour elle.
	Dit ce qu'il perçoit	Oui	Met des mots sur ses émotions.	Oui	« Moments pareils au début et à la fin » « Partie forte »	Oui	Elle dit qu'elle n'a pas réussi à identifier les parties pareilles au début et à la fin.
	Décrit ce qu'il perçoit	Oui	Arrive à décrire ses sentiments (pourquoi je ressens cela).	Oui	La musique est soit forte soit très douce au début et à la fin.	Oui	Il y a plusieurs fois la même chose dans la partie forte. Elle fait des mouvements forts et brusques comme la musique. Elle a entendu les moments calmes au début et à la fin et reconnu ce qu'on a travaillé mais sans arriver à faire des gestes.
	Utilise un vocabulaire familier	Oui	Le vocabulaire est strictement familier.	Oui	« Chanson de danse classique ». « Moments » (A et A') « lui font penser à l'enfance ». « J'ai fait les mêmes mouvements au début et à la fin parce que la musique est la même ». « Début calme »	Oui	
	Utilise un vocabulaire musical			Oui	« Instruments : violon, piano, tambour »	Non	

Extrait musical : Danse de la fée dragée – Tchaïkovsky
Élève 2 – Martine

		1 ^{ère} écoute : découverte		2 ^{ème} écoute : en mouvement		3 ^{ème} écoute : avec précision des consignes		
Non Verbal	Tête	Visage neutre			Oui	Yeux fermés	Oui	
		Sourire	Oui					
		Grimace						
		Sourcils froncés						
	Mouvements	Peu de mouvements	Oui					
		Se différencie des autres	Oui		Oui			
		S'oppose						
		Collabore						
		Regarde les autres						
		Imite les autres						
		Sautillement						

		Grands mouvements			Oui	Grands mouvements elle prend de l'espace.	Oui	Mouvements amples des bras, elle est mobile dans l'espace.
Verbal	Intérêt	Niveau d'intérêt 1 – 2 - 3	3		3		3	
	Ressenti	L'élève identifie une émotion	Oui	Calme, joie, tristesse		Joie		Joie
		S'est senti bien	Oui	Plutôt bien	Oui		Oui	
		S'est senti mal						
		S'est senti triste	Oui	Arrière-grand-maman décédée. Séparation de ses parents. Musique calme au début la rend triste.				
		S'est senti heureux	Oui	Aime la musique, elle en fait (du violon).	Oui	De faire des activités en lien avec la musique.	Oui	Aime la musique et en faire.
		S'est senti en colère						
		A ressenti de la peur						
	Interactions	Écoute les autres						

	Dit ce qu'il perçoit	Oui		Oui		Oui	
	Décrit ce qu'il perçoit	Oui	Elle a reconnu des instruments comme le piano et la flûte.	Oui	Elle fait le robot → lien avec le carnaval des animaux. Elle tourne sur elle-même → tourbillon qui arrive. Elle se couche par terre → impulsif, ressentait le besoin de le faire à ce moment. Partie début et fin sont les mêmes, même rythme, mêmes mouvements parce que la musique est pareil.	Oui	Elle a beaucoup tourné car on dirait qu'un grand vent passe. Elle chante la partie A et explique qu'elle a fait le robot, aussi à la fin quand c'est pareil. Elle a ressenti et reconnu le début et la fin et se rappelle des fois entendues avant elle a fait les mêmes mouvements. C'est facile pour elle de reconnaître quand c'est pareil ou différent.
	Utilise un vocabulaire familier	Oui	Plus ralenti, plus rapide, plus ou moins intense.	Oui	En majorité	Oui	
	Utilise un vocabulaire musical	Oui	Piano, flûte Rythme	Oui	Rythme	Non	

Extrait musical : Danse de la fée dragée – Tchaïkovsky

Élève 3 – Adrien

		1 ^{ère} écoute : découverte		2 ^{ème} écoute : en mouvement		3 ^{ème} écoute : avec précision des consignes		
Non Verbal	Tête	Visage neutre	Oui	Il semble très concentré.			Oui	Il est très concentré et a les yeux grands ouverts.
		Sourire			Oui	Il affiche un petit sourire tout au long de l'extrait.		
		Grimace						
		Sourcils froncés						
	Mouvements	Peu de mouvements	Oui	Il se balance et dandine de la tête.			Oui	Plutôt peu de mouvements.
		Se différencie des autres	Oui	Il ne regarde pas ses camarades.	Oui	Il bouge pour lui, sans regarder les autres.	Oui	Il était seul au moment de la 3 ^{ème} écoute car blessé au moment de la prise de données en commun.
		S'oppose						
		Collabore						
		Regarde les autres						
		Imite les autres						

		Sautillement						
		Grands mouvements			Oui	Des bras, des jambes. Il utilise de l'espace. Il fait de grands déplacements dans la salle.		
Verbal	Intérêt	Niveau d'intérêt 1 – 2 - 3	3		3		3	
	Ressenti	L'élève identifie une émotion		Il était étonné car cela lui rappelait quelque-chose : la musique de Casse-Noisette.		Joie, excitation. Les exercices où il doit bouger le rendent très enthousiaste.		Joie → danser le rend joyeux.
		S'est senti bien	Oui		Oui		Oui	
		S'est senti mal						
		S'est senti triste						
		S'est senti heureux	Oui		Oui	Faire cet exercice et le faire en salle de gym lui plait beaucoup.	Oui	
		S'est senti en colère						
		A ressenti de la peur						
	Interactions	Écoute les autres				Non		Non

	Dit ce qu'il perçoit		Il a reconnu un petit air de Noël.		Ses mouvements sont en lien avec les émotions ressenties.	
	Décrit ce qu'il perçoit		Au début, on entend du piano.		Il choisit des mouvements pour exprimer sa joie. Il s'est mis en boule au début et à la fin de l'extrait car c'était les mêmes sons.	<p>Oui, il réfléchit beaucoup à la formulation de ses réponses.</p> <p>Il a fait des mouvements qui représentent la musique rythmée.</p> <p>Le début et la fin se répète 3x. Quand ça se répète, il faisait les mêmes choses.</p> <p>Au début et à la fin, il s'agit de la même mélodie. Il se souvenait de la mélodie du début et l'a reconnue à la fin du morceau.</p>
	Utilise un vocabulaire familier		Oui		Oui, majoritairement.	Oui, majoritairement.
	Utilise un vocabulaire musical		Il reconnaît le piano. Il hésite entre le violoncelle et la contrebasse concernant les instruments à cordes.		Sons	Rythmée Mélodie Violoncelle Piano Morceau

Résumé

Lorsque nous nous sommes plongées sur les axes d'enseignement possible de la musique en classe, nous nous sommes rendu compte que ceux-ci étaient majoritairement axés sur la pratique du chant et de l'écoute passive. Au regard de ces constatations, nous avons élaboré une séquence d'enseignement basée sur l'écoute active, dans une classe de 3P et de 5P. Lors de celle-ci, les élèves devaient produire des mouvements spontanés sur un extrait musical. Par le biais des entretiens menés à la suite de leurs productions, nous avons cherché à faire émerger des compétences musicales significatives chez eux. Le but recherché est que les élèves arrivent à discriminer les similitudes présentes dans l'extrait.

Nos résultats ont finalement montré que les sujets arrivent tous à discriminer corporellement ou verbalement le motif musical se retrouvant à six reprises dans l'extrait. De plus, nous avons observé une différence notable entre les deux degrés puisque les élèves plus jeunes ont favorisé la collaboration avec des camarades pour produire des mouvements, au contraire des 5P qui ont évolué de manière individuelle. Néanmoins, nous constatons que les élèves n'ayant pas de vocabulaire suffisamment développé dans la discipline n'utilisent pas ou très peu de termes musicaux.

L'objectif de la séquence est acquis et nous constatons que la discrimination de l'extrait souhaité a été possible grâce à un moment d'explicitation mené en classe entière et grâce à notre guidage. Ainsi, nous confirmons nos hypothèses selon lesquelles l'écoute active est bien une plus-value dans l'enseignement de la musique et que cette séquence permet, si elle est guidée par l'enseignant·e, de faire naître de nouvelles compétences musicales significatives chez les élèves.

Mots clés

Musique, écoute active, perception, verbalisation, production de mouvements, guidage de l'enseignant·e.