

Les effets d'un projet créatif en théâtre et musique sur la socialisation d'une classe de 8H

Formation préscolaire et primaire

**Mémoire de Bachelor d'Alexandra Courset
Sous la direction de Madame Christiane Baume
Porrentruy, mars 2014**

Pages liminaires

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier particulièrement les personnes suivantes pour leur aide, leur soutien, leurs conseils, leurs apports et leurs services à l'élaboration de ce projet passionnant :

Mme Christiane Baume, directrice de mémoire

L'enseignant principal¹ de la classe, qui m'a accueillie dans sa classe pour mon stage 3.1

L'enseignant de musique¹ de cette classe

Mme Magdalena von Känel, formatrice de rythmique

M. Claude Chappuis, formateur de musique

M. François Joliat, formateur de musique

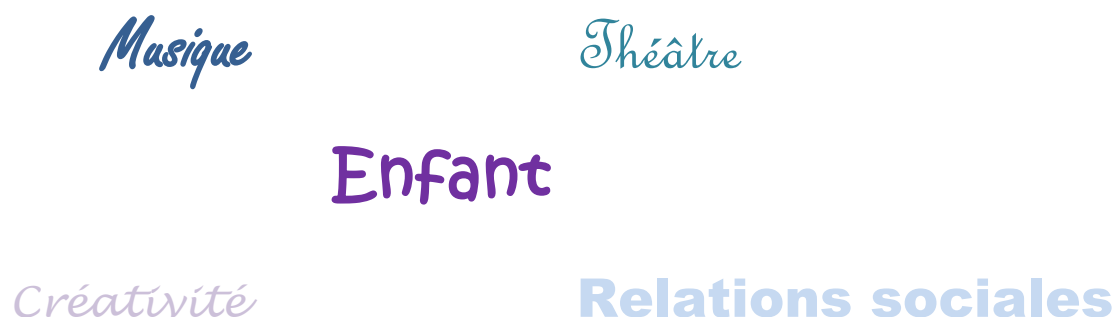
Mlle Lucille Bähler, partenaire dans la démarche

Mr. Christoph Grossniklaus, partenaire dans la démarche et bien plus

RÉSUMÉ

La musique, le théâtre et les arts de manière générale sont soit absents de l'enseignement, soit souvent dispensés de manière très conventionnelle. Pourtant ces disciplines font appel à une grande créativité et sont riches de vertus socialisantes, par exemple. Alors pourquoi les enseignants n'invitent-ils pas spontanément les arts créatifs dans leur classe s'ils sont un bon moyen pour mener à bien la plupart des objectifs du PER ? Pour répondre à cette question, il a d'abord fallu savoir si le lien entre arts créatifs et socialisation était bien réel. Pour dispenser des données nécessaires, il a été initialement conduit une séquence de musique créative dans une classe de 8H, qui après deux semaines s'est vue transformée en projet de théâtre musical. Parallèlement, il a été relevé à trois reprises (début, milieu, fin) l'état des relations sociales de la classe par le biais de sociogrammes. Dès le début de l'analyse des résultats, la piste explorée s'est avérée prometteuse...

MOTS CLÉS



¹ Ces deux enseignants ne seront pas nommés ici afin de respecter l'anonymat de leurs élèves.

LISTE DES TABLEAUX, FIGURES ET ANNEXES

Tableau	Titre	Page
1	Exemple de tableau d'interprétation des résultats du sociogramme	24
2	Légendes des sociogrammes	27
3	Liste des élèves pour effectuer les sociogrammes	38
4	Inventaire du matériel musical	39
5	Répartition des instruments pour les activités en plénum	39
6	Liste synthétique de l'organisation des groupes de théâtre	44
7	Trame de déroulement des pièces	45
8	Tableau de la séquence d'enseignement socialisante en création musicale initiale prévue	46
9	Tableau de la séquence d'enseignement socialisante en création musicale réellement conduite	48
10	Interprétation du sociogramme n°1	51
11	Interprétation du sociogramme n°2	51
12	Interprétation du sociogramme n°3	52

Figure	Titre	Page
1	Sociogramme n°1 du côté des filles	28
2	Sociogramme n°3 du côté des filles	28
3	Sociogramme n°1 du côté des garçons	28
4	Sociogramme n°3 du côté des garçons	28
5	Sociogramme n°1 individuel de Gwen	29
6	Sociogramme n°2 individuel de Gwen	29
7	Sociogramme n°3 individuel de Gwen	29
8	Sociogramme n°1 individuel d'Eugène	29
9	Sociogramme n°2 individuel d'Eugène	29
10	Sociogramme n°3 individuel d'Eugène	29
11	Sociogramme n°1 individuel d'Uga	29
12	Sociogramme n°2 individuel d'Uga	29
13	Sociogramme n°3 individuel d'Uga	29
14	Sociogramme n°1 individuel de Marie	29
15	Sociogramme n°2 individuel de Marie	29
16	Sociogramme n°3 individuel de Marie	29

Annexe	Titre	Page
1	Le contrat disciplinaire selon Authelain (1995)	38
2	Tableau 3 : Liste des élèves pour effectuer les sociogrammes	38
3	Organisation du matériel et règles relatives (tableaux 4 et 5)	39
4	Dossier théâtre	40
5	Tableau 6 : Liste synthétique de l'organisation des groupes de théâtre	44
6	Tableau 7 : Trame de déroulement des pièces	45
7	Consignes pour la leçon du jeudi 5 décembre	45
8	Tableau 8 : Tableau de la séquence d'enseignement socialisante en création musicale initialement prévue	46
9	Tableau 9 : Tableau de la séquence d'enseignement socialisante en création musicale réellement conduite	48
10	Relevé des nominations par élève et quelques indications de l'évolution de ceux-ci sur les trois sociogrammes effectués (tableaux 10, 11 et 12)	51

Table des matières

Pages liminaires.....	i
Introduction.....	1
1. Contexte du champ d'étude.....	1
2. Question de départ	1
3. Motivations à traiter la problématique.....	1
Cadre théorique	2
1. Définition de l'importance de l'objet et contextualisation	2
1.1 La place de la musique et son approche dans les classes de Suisse romande.....	2
2. L'Homme et la musique.....	4
2.1 Un moyen de communication	4
2.2 Les bienfaits de la musique	6
2.3 Le développement musical de l'enfant	9
3. Les compétences sociales.....	12
3.1 Définition	12
3.2 Les relations sociales chez l'enfant	12
4. Comment enseigner la musique dans le but de favoriser la socialisation des élèves (didactique et approche de l'éducation musicale) ?	13
4.1 Attitude et approche musicale de l'enseignant	13
4.2 Rôle de l'élève	16
4.3 Activités socialisantes.....	17
4.4 Planification concrète d'un projet d'« enseignement musical élargi ».....	20
Synthèse et question de recherche.....	22
Méthodologie.....	23
1. Théorie.....	23
1.1 Les lectures.....	23
2. Pratique	23
2.1 Le sociogramme.....	23
2.2 Le contexte	24
2.3 Un enseignement musical élargi	25
2.4 Ce qui était prévu... ..	25
2.5 Ce qui a été fait.....	25
Analyse et interprétation des résultats.....	27
1. Les sociogrammes	27

1.1 Facteurs influents ou parasites	30
1.2 Tendances.....	30
1.3 Analyse et évolution	31
Conclusion	33
1. Synthèse des résultats, confirmation des hypothèses et réponse à la question de recherche	33
2. Autoévaluation et critique de la démarche.....	34
3. Perspectives.....	35
Annexes	38

*« Le rapport au groupe de chaque musicien est fondamental :
il perd sa raison d'exister s'il n'est pas suivi par la collectivité à
laquelle il appartient »*

(Gagnard, 1978, p. 144)

Introduction

1. Contexte du champ d'étude

La musique est née avec l'Homme. En effet, il est impossible de retrouver la date de la première création musicale, ce qui laisse penser que cet art est inné et spontané. En effet, il est le premier moyen d'expression et de communication employé par l'Homme. La pratique musicale a donc un côté très social, puisqu'elle est souvent exercée à plusieurs et demande une certaine harmonie entre les différents artistes afin d'être le résultat unique de personnalités différentes. En allant aux sources de la pratique musicale, nous pouvons donc nous demander quel est le lien entre l'Homme et la musique.

Par conséquent, la musique soulève implicitement un autre point, celui de la socialisation qui, par ailleurs, est un sujet très présent dans le monde de l'enseignement. En effet, l'apprentissage de la vie en société constitue l'un des deux objectifs prioritaires de l'école, qui seraient donc la socialisation et la transmission du savoir. Ces dernières décennies, de plus en plus de chercheurs se sont questionnés sur les différents moyens de socialiser les enfants et la musique en serait l'un d'entre eux. Il semblerait que nos sociétés occidentales ouvrent les yeux sur la richesse des pratiques musicales, qui dans de nombreux pays en voie de développement, demeurent la base de la vie en communauté. Elles constituent donc une excellente ressource pour apprendre aux enfants à agir et vivre en bonne entente avec les autres. À ce point, il est judicieux de se demander quels sont réellement les bienfaits de la musique sur la socialisation et comment les exploiter à cette fin.

Mais pour cela et à des fins éducatives, il faut tout d'abord pouvoir répondre à la question suivante : comment l'enfant développe-t-il son sens musical ? Une fois cette question résolue, dans un cadre scolaire l'enseignant peut alors se soucier du chemin à prendre pour enseigner la musique à ses élèves dans le but de les socialiser. Mais quelles sont donc les activités les mieux appropriées ? Quelle approche pédagogique adopter face aux élèves et quel rôle leur donner ?

Dans le cadre de ce travail, il s'agira donc de répondre dans un premier temps à toutes ces questions fondamentales pour ensuite pouvoir déduire par expérience les effets de la musique sur la socialisation. La partie pratique s'est déroulée sur six semaines durant le stage 3.1 dans une classe de 8H composée de 13 filles et 8 garçons. Un projet de création musicale a été mis sur pied et en parallèle, une récolte de données par sociogrammes a été effectuée.

2. Question de départ

Ma question de départ est donc la suivante :

Quels sont les effets d'une pratique musicale régulière sur la socialisation des élèves d'une classe 8H ?

3. Motivations à traiter la problématique

J'ai reçu de toutes parts des informations et des retours positifs sur les pratiques particulières d'un enseignant du cycle 2 du Jura bernois qui a mis sur pied une « classe orchestre » et cela m'a beaucoup questionnée. Tous mes collègues qui sont allés en stage chez cet enseignant, partisan de la « classe orchestre », m'ont fait part de « l'ambiance reposée et harmonieuse qui régnait en classe ». C'était donc un vrai plaisir pour eux d'instruire ces élèves « ouverts à l'apprentissage ». Il existerait alors un lien entre la pratique musicale et les compétences scolaires. J'aimerais donc approfondir mes connaissances en ce qui concerne les compétences transversales acquises par la pratique musicale

élargie au bénéfice des apprentissages afin de pouvoir en faire profiter prochainement mes futurs élèves.

En outre, la musique représente un centre d'intérêt majeur dans ma vie privée et par expérience personnelle, je sais que cet art présente de nombreuses vertus au même titre que toute pratique thérapeutique. Je pense donc que la voie de la pratique musicale mérite d'être plus profondément explorée dans le monde de l'enseignement. L'école est l'institution la mieux placée pour répondre à mon attente : que la musique soit à la portée de tous dès le plus jeune âge en tant qu'outil de travail sérieux, mais distrayant. De ce fait, à plus grande échelle, il s'agirait aussi de revisiter la place que notre société lui accorde à travers la Loi de l'enseignement obligatoire (LEO) et le plan d'études romand (PER).

Cadre théorique

1. Définition de l'importance de l'objet et contextualisation

S'il est aussi important de se pencher sur la question de la socialisation par le biais de la créativité, c'est parce que la demande en matière de techniques fructueuses d'éducation est croissante. En effet, à l'heure où les parents pris par leur travail n'ont plus le temps d'éduquer leurs enfants, la société se doit de rattraper le coup. Voici le phénomène : gourmands de modernité dans tous les domaines, la majorité des « parents nouvelle génération » des sociétés occidentales se laissent avoir par les moindres tentations publicitaires à effet de masse. C'est pourquoi, soucieux d'offrir le meilleur à leurs chers bambins, ils n'hésitent pas à s'abonner aveuglément à des catalogues éducatifs bon marché prônant souvent une éducation laxiste basée sur l'individualisme. Ces jeunes parents alors séduits par cette révolution qu'ils n'ont ni connue, ni comprise, ni remise en question s'affairent méticuleusement à éduquer maladroitement leur enfant-roi. Les enseignants de tous degrés reçoivent donc de plus en plus de petits enfants perdus, en manque de cadre et mal socialisés. Désormais, nous comprenons mieux l'enjeu de développer des projets créatifs et artistiques, afin de réparer ces erreurs éducatives « nouvelle génération ». Mais aussi simplement pour aider les élèves allophones ou immigrés à s'intégrer à ce nouveau cadre de vie, à leurs camarades, puis dans notre société.

1.1 La place de la musique et son approche dans les classes de Suisse romande

La tendance relatée ci-dessus est récente, c'est pourquoi la question des effets de la musique sur la socialisation n'est pas très développée dans nos plans d'études. Mais voyons déjà quelle est la place simplement accordée à la musique dans les classes de Suisse romande, avant d'ajouter une finalité supplémentaire à l'enseignement de cette branche déjà presque absente des horaires de classe. En effet, les classes romandes ne disposent que d'une leçon hebdomadaire allouée à la musique.

Les finalités de l'éducation musicale

En 1874, la scolarité est désormais obligatoire en Suisse, notamment grâce à la création de la CDIP (Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique). Les autorités peuvent alors commencer à se questionner sur le choix des disciplines scolaires, leurs contenus et leurs méthodes d'enseignement. Toutes ces décisions subiront l'influence des circonstances politiques, économiques et sociales (Thévoz, 2003, cité par Joliat, 2009, p. 205). À cette époque, le chant demeure la discipline privilégiée en musique. Mais peu avant la Première Guerre mondiale, dans une optique laïque, le chant sert non plus à la louange religieuse, mais bien à renforcer le sentiment patriotique et la solidarité nationale. C'est alors que la CDIP introduit vingt-six chants obligatoires dans toutes les écoles primaires (Joliat, 2009, p. 205).

Depuis lors, la situation et les mentalités ont bien évolué, les finalités et les motivations de l'éducation musicale à l'école ne sont plus patriotiques ou religieuses. Après « un certain changement de mentalité » (Moor, 1997, p. 11), nous sommes aujourd'hui conscients de l'importance des arts pour le développement personnel des individus et « on préconise désormais davantage le développement des disciplines liées à la créativité » (Moor, 1997, p. 11). C'est pourquoi nous retrouvons quelques heures dédiées aux branches artistiques dans les horaires hebdomadaires des élèves suisses, dont une période pour la Musique. Selon Villiger (1977), il faudrait un minimum de deux leçons hebdomadaires afin que les buts de l'enseignement de la musique à l'école puissent être atteints. En accord avec Villiger, Moor affirme qu'à cause de la seule période hebdomadaire qui lui est attribuée, « l'éducation musicale demeure le parent pauvre des « branches secondaires » (1997, p. 11). La proportionnalité de cette répartition des branches à l'horaire était variable en fonction des cantons jusqu'en août 2012. À cette date, le système scolaire est harmonisé dans toute la Suisse grâce à l'entrée en vigueur de la loi Harnos votée par le peuple suisse en 2010. Le plan d'étude romand (PER) qui découle de cette loi unifie les contenus enseignés en Suisse romande, notamment en musique.

La finesse de l'enseignement musical

La musique fait partie du domaine disciplinaire des Arts. Selon le PER, la mission de l'école publique dans ce domaine est de fonder et d'assurer « le développement d'une culture artistique conjuguant la perception, l'expression, la pratique de techniques variées et l'usage de divers matériaux et instruments, la sensibilisation aux formes diverses du patrimoine artistique, aussi bien dans les arts plastiques que musicaux ». La musique est donc enseignée à la fois en tant que moyen d'expression et à la fois pour conserver un certain patrimoine artistique (PER, 2010, présentation générale). Cela permet également aux élèves d'acquérir diverses des techniques leur permettant ensuite de créer eux-mêmes des œuvres musicales. Edwin Villiger va plus loin en ajoutant la notion d'éveil du sens critique et d'indépendance du jugement face à l'environnement musical (p. 29). À travers ce dernier point, il veut amener les élèves à se défaire de la manipulation de l'industrie musicale qui restreint le monde musical de l'enfant (p. 19). De cette manière, la nouvelle génération deviendrait incapable de se situer musicalement en se laissant tenter inopinément par les styles restreints que lui propose l'industrie musicale. D'autre part, Joliat (2009) nous met en garde quant au solfège « à la française » qui influence grandement la Suisse romande. Ce type d'enseignement favoriserait les facultés musicales au détriment de la musicalité, alors qu'en dehors de toute influence française, la Suisse alémanique parvient à développer une réelle culture musicale (Albèra, Bachmann-Geiser, Mili, Rosset, Sackmann, Steulet, & Wyder, 1991/2001, cité par Joliat, 2009, p. 206).

Des clés pour l'enseignement musical

Afin que l'enseignant soit à même de remplir sa mission en ce qui concerne l'éducation musicale de ses élèves, il devrait baser son enseignement sur sept points primordiaux: l'écoute, le chant, la pratique instrumentale, l'improvisation et la pratique musicale créative, musique et mouvement, l'exécution (cours facultatifs permettant d'appliquer ses apprentissages, tels que chœurs, orchestres scolaires, etc.) et le solfège (Villiger, 1977, ch. 6). Chaque point comporte ses fondements et ses motivations, mais dans le cadre de ce travail nous allons nous pencher de plus près sur trois d'entre eux que nous jugeons particulièrement intéressants.

La pratique musicale est le premier point. En effet, rares sont les leçons de musique où les élèves ont l'occasion de pratiquer un instrument alors que beaucoup bénéficient d'un enseignement instrumental extrascolaire (Villiger, 1977, p. 36). Bien entendu, en classe il ne s'agira pas d'apprendre à jouer d'un instrument, mais de permettre aux élèves de s'exprimer à travers ceux-ci, de les faire

chanter à leur place. Les élèves timides ou les garçons muant préfèrent souvent cette alternative au chant et il est tout à fait possible de concilier ces deux activités en répartissant les tâches selon les intérêts des élèves. Ce serait le meilleur moyen de voir les élèves à l'aise et donc motivés.

L'improvisation et la pratique musicale créative suscitent l'intérêt pour la même raison que le premier point : sa rareté dans les classes suisses. Pourtant, cette pratique regorgerait d'avantages pour l'enseignement de la musique, comme l'indique la comparaison pertinente de Villiger (1977) entre l'enseignement du dessin et celui de la musique. Celui-ci met en avant l'évolution de la didactique en dessin où l'enfant n'imiterait plus simplement une œuvre graphique, mais créerait librement encadré par quelques consignes. Alors qu'en ce qui concerne la musique, le schéma de l'exemple à reproduire serait omniprésent ; c'est pourquoi les enseignants ayant reçu ce type de formation à tous les niveaux scolaires manqueraient de compétences dans la conduite d'activités d'improvisation en classe (p. 38). Ceci soulève une nouvelle problématique que reprend F. Joliat (2011) dans sa recherche « L'éducation musicale : des articulations entre recherche, terrain, formation professionnelle et institutionnelle ? ». Cet auteur affirme que « l'introduction de l'enseignement musical obligatoire dans les écoles romandes coïncidera avec le débat – toujours d'actualité – au sujet de la légitimité artistique ou pédagogique des enseignants qui devront en endosser la responsabilité » (Joliat, 2011, p. 3). En effet, un enseignant généraliste n'aura pas la même approche face aux activités d'improvisation dans sa classe que si c'était un musicien professionnel qui se chargeait de l'éducation musicale des élèves.

Le dernier point développé est celui de musique et mouvement. « Dans la plupart des cultures, la musique élémentaire est liée au mouvement, à la danse et à la parole » : c'est ainsi que Villiger (1977) débute son chapitre (p. 40). Cette phrase résume toute l'importance d'associer la musique au mouvement, c'est un phénomène naturel. D'autant plus pour les enfants, car étant commandé par leur système nerveux encore en plein développement, le mouvement devient un besoin. Se mouvoir sur un rythme, une mélodie serait également un moyen de conscientiser des composantes musicales. Par exemple, « marcher en rythme » permettrait de concrétiser les valeurs rythmiques, en 4/4 chaque pas représente une noire ou une blanche en 2/4. Bouger en rythme pourrait aussi viser à percevoir l'ambiance et l'émotion véhiculée par la musique. Par exemple, nous aurons tendance à nous balancer doucement en effectuant des mouvements gracieux sur une berceuse, alors que nous sauterons énergiquement sur le dernier tube de rock. Mêler la musique et le mouvement serait donc un excellent moyen d'explorer son corps, ses émotions et d'approprier l'espace environnant.

2. L'Homme et la musique

2.1 Un moyen de communication

La dimension émotionnelle

« L'émotion, par ses composantes motrices et viscérales, est un fait biologique. Par sa fonction de communication primitive, elle est un fait social » (Wallon, 1999, cité par Terrien, 2006).

L'Homme communiquerait considérablement plus de manière non verbale que de manière verbale. Ces échanges silencieux se feraient systématiquement en vue de déceler l'émotion sous-jacente aux gestes, aux expressions et à la posture des individus. Ce sont donc elles, les émotions, qui régiraient tous les échanges et toutes les relations sociales (Terrien, 2006). L'Homme serait programmé pour harmoniser ses relations sociales ; de cette manière, il se préserve une bonne santé mentale. Selon Terrien (2006), l'émotion est ce mouvement vers l'extérieur ; elle manifeste cette nécessité d'être et de présence aux autres (p. 85). Ramenons maintenant ces phénomènes à la classe et constatons qu'ils sont omniprésents et complexes. Selon plusieurs auteurs, l'affect représenterait une part déterminante pour le bon déroulement d'un cours (Altet, 1994, Postic, 1992, Beillerot, 1996, cité par

Terrien, 2006, p. 84). Ainsi, il serait impératif que les élèves présentent un attachement certain face à la tâche qui leur est demandée pour qu'ils aient envie de l'accomplir et de découvrir des contenus nouveaux. Ceci s'expliquerait par le fait que l'élève met en relation la matière, une œuvre musicale par exemple, et sa personne. De ce fait, les émotions seraient le lien qui unit l'élève à l'œuvre et donc à sa communauté culturelle (Terrien, 2006, p. 84). Un lien automatique serait établi avec son vécu et l'évolution de ses représentations. Ainsi donc, pour construire son identité, l'enfant se baserait sur ces deux éléments : son vécu et ses représentations qu'il retrouve dans la musique. En accord avec cette approche, Authelain (1995) affirme que « l'émotion avec laquelle les enfants ont reçu une musique (« qui fait du bien par où ça passe ») est la seule garante que l'enfant sera capable, parfois au moment le plus inattendu, d'y faire référence ».

Par ailleurs, certains codes pourraient être qualifiés de « communs » à une population. C'est-à-dire qu'ils ne dépendraient ni du vécu propre à chacun, ni de la famille à laquelle nous appartenons. Prenons l'exemple des différents styles de musique. Il serait tout à fait possible de qualifier à l'unanimité dans une communauté culturelle la samba de motivante et « My heart will go on » de Céline Dion de triste. Pour illustrer encore plus concrètement le lien entre la musique et les sentiments, l'exemple des *ragâ-s* convient parfaitement. Selon la définition d'Alain Daniélou (cité par Gagnard, 1978, p. 136), ce sont des modes musicaux de la musique indienne qui ont pour base une gamme correspondante à un sentiment particulier. Pour aboutir à l'élaboration des *ragâ-s*, les Indiens ont non seulement identifié le lien entre la musique et l'affectivité, mais entre certains intervalles formant des gammes qui chacune correspond à un sentiment.

La dimension sociale

Chez les êtres humains, la musique est et a toujours été omniprésente. Elle a traversé les millénaires en se métamorphosant sous des formes les plus variées à des fins toujours plus différentes. L'homme crée des œuvres musicales à chaque occasion pour exprimer ses émotions, ceci dans le cadre religieux, national, familial, social, etc. Par exemple, le pouvoir royal cambodgien a entretenu pendant des siècles des milliers de danseuses et de musiciens. Cela est assez explicite pour traduire l'importance accordée à l'art du geste et des sons (Gagnard, 1978, p. 133). Entre temps, même la civilisation n'a pas réussi à éteindre cet art, elle a simplement fait évoluer son approche de celui-ci. Les manifestations musicales, telles que l'exemple cité ci-dessus, présenteraient selon Gagnard (1978) un fort aspect collectif où les gens se réjouissent et prennent du plaisir. Mais faire de la musique *ensemble* serait une pratique en perte de vue dans notre société toujours plus individualiste.

- Dans tous les pays hors d'Europe et des États-Unis, la musique n'est pas une chose secondaire, une « distraction » comme le disent la plupart des Français.
- Elle est un élément capital dans la vie de tous les jours.
- Elle est un moyen de cimenter les liens entre les membres de la communauté parce que pratiquée *ensemble*.
- La frontière entre public et « musiciens » n'existe pas comme en Occident : à Bali chacun est à son tour dans le cercle des instrumentistes, donc la musique appartient à tout le monde, elle n'est pas confisquée au profit d'une minorité comme chez nous.
- Tous les Africains jouent d'un instrument et chantent.
- Elle est un acte sérieux lié aux célébrations religieuses, à la fois sacrée et familière.
- Elle a un pacte lié avec toutes les grandes forces de la nature.
- Elle semble une émanation de cette nature, en tout cas des profondeurs de l'individu.
- Elle est la fête et la fête collective. (Gagnard, 1978, p. 148)

Dans notre société, la musique est bien rangée, contextualisée et pratiquée ouvertement uniquement aux moments voulus. Cette approche est loin d'être universelle, dans les sociétés non occidentales l'art du son était et est encore capital. En effet, selon Gagnard (1978) « elle [la musique] est intimement intégrée aux faits quotidiens, jamais coupée du reste de la vie, et tous les événements marquants, concernant soit l'individu, soit le groupe, sont magnifiés par la danse et la musique » (p. 133). Ce riche passé aurait donc forcément marqué l'inconscient collectif d'un peuple. C'est pourquoi Gagnard affirme que ces expériences auraient un impact fort sur le peuple développant son sens social, car « partager les mêmes expériences, les mêmes émotions, cela crée des liens entre les êtres » (1978, p. 133). La notion de *faire ensemble* est une philosophie de vie dans les sociétés non occidentales où la musique est un art parfois sacré. Par conséquent, cette notion influencerait même l'éducation musicale des enfants qui sont baignés dans des cérémonies dès l'âge de quatre ou cinq ans à peine. C'est tout naturellement qu'ils entreraient dans le jeu et s'imprègneraient spontanément des chants accompagnant différentes circonstances (Gagnard, 1978, p. 134). Ce dernier exemple démontrerait que les aspects émotionnel et social sont présents dans la musique et qu'ils ont un effet positif sur les apprentissages.

En Asie, la musique est d'une importance primordiale, elle serait au centre du cadre culturel. Les musiciens seraient alors eux aussi parfaitement intégrés et compris par le groupe. D'autant plus, car leurs interprétations feraient partie du patrimoine culturel dans lequel ils ont baigné eux-mêmes depuis tout petits et s'adresseraient à toute la population. Et non seulement à une catégorie comme c'est souvent le cas chez nous. « Le rapport au groupe de chaque musicien est fondamental : il perd sa raison d'exister s'il n'est pas suivi par la collectivité à laquelle il appartient » (Gagnard, 1978, p. 144). Sur la base de cette dernière citation, nous pouvons affirmer que la musique est un acte d'échange dépourvu de sens sans la dimension sociale.

2.2 Les bienfaits de la musique

La musique doit forcément être source d'effets positifs pour l'Homme, puisqu'elle est une culture spontanée et importante dans toutes les civilisations humaines. Mais en quoi agit-elle positivement, quels sont donc ses bienfaits ?

Ses apports dans l'éducation et la socialisation

De nombreux projets non scientifiques et études scientifiques ont été menés autour des bienfaits de la musique dans l'éducation et tous semblent avoir fait leurs preuves.

Prenons l'exemple d'un projet d'enseignement élargi de l'éducation musicale dans vingt-cinq classes du Valais romand durant l'année scolaire 1996-1997. L'horaire hebdomadaire n'est pas modifié, ni alourdi, pourtant trente à quarante-cinq minutes quotidiennes sont consacrées à la musique. Ce temps est pris sur les branches dites essentielles. Au terme de l'expérience, les enseignants concernés en ont unanimement conclu qu'une pratique régulière et importante de la musique permettrait :

- une amélioration de l'ambiance de classe ;
- une amélioration du comportement social des enfants, générant ainsi une meilleure intégration sociale ;
- un développement des capacités de concentration, de mémoire et d'expression (créativité);
- un développement de la sensibilité, de l'émotivité, de l'autonomie (Oberholzer, cité par Moor, 1997).

Un autre projet similaire a été entrepris par Menuhin depuis septembre 1994. Avec le soutien de la Commission des Communautés européennes et de l'Unesco, le violoniste a pu développer un

enseignement à l'école primaire « basé sur la musique, le chant et la danse, afin de canaliser l'énergie d'enfants vivant dans des milieux difficiles » (Menuhin, 1996, cité par Petignat, 1997, p. 13). Deux ans plus tard, les résultats qu'il évoque dans son ouvrage *La légende du violon* sont sans appel. Selon Menuhin, « le pouvoir équilibrant de la musique et du travail corporel, le calme et la concentration qu'ils permettent d'acquérir sont des faits spectaculaires et objectifs ». Par ailleurs, nous savons que l'apprentissage requiert un certain nombre de prédispositions physiques, psychologiques et émotionnelles. Bien que cette étude ne soit pas scientifique, la méthode de cet enseignant semble parfaitement aboutie puisqu'elle serait également le chemin vers une meilleure santé mentale de nos sociétés, ainsi que vers une plus grande harmonie entre les Hommes (1996, cité par Petignat, 1997, p. 13). De cette manière, nous retrouverions des élèves tout à fait ouverts à l'apprentissage.

Musik (erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langstudie an Berliner Grundschulen de Hans Günther Bastian (2002) est un livre qui décrit les résultats d'une étude scientifique menée en Allemagne montrant les bienfaits d'une pratique musicale intensifiée sur le développement de l'enfant. Cette expérience s'est déroulée sur six ans (entre 1992 et 1998) dans deux écoles primaires homogènes au niveau des programmes d'enseignement et de la provenance socioculturelle des élèves. La première école (M) a bénéficié de quatre périodes d'enseignement musical hebdomadaire, contre une seule pour la deuxième (école N). En matière de sociabilité, les résultats de cette recherche démontreraient qu'un enseignement élargi de la musique serait « une opportunité sociale dans le traitement de la violence et de l'agressivité juvénile dans notre société si nous fixons contre la violence physique, la puissance psychologique de la musique » (Bastian, 2000). Finalement, les résultats scolaires des élèves de la première école seraient restés stables, voire auraient augmenté dans les branches principales, bien que leur horaire hebdomadaire ait été plus chargé.

Mais quel type d'activité musicale serait la mieux placée pour favoriser la socialisation des élèves ? Le groupe existerait indépendamment de la forme et l'image que veut lui donner le maître. Ce groupe serait intelligent et capable de se construire par lui-même. Il serait autonome et saurait s'autogérer (Lamorthe, 1995, p. 79). Toutes ces affirmations auraient tendance à hérissier les poils des enseignants qui souvent négligent l'existence du groupe-classe indépendamment de la relation qu'ils entretiennent avec celui-ci. Mais selon Lamorthe (1995), cette méthode de travail ne pourrait être que bénéfique aux membres du groupe afin que chacun y trouve sa place. Cette approche est principalement travaillée et inculquée dans le cadre de l'enseignement de l'improvisation musicale, parce que grâce à la grande liberté que cette activité laisserait aux élèves, ces derniers seraient alors obligés de s'accorder entre initiatives individuelles et contraintes du groupe. De cette manière, les places adoptées par les élèves ne seraient pas fermées, mais en constant mouvement par les réajustements qui s'imposent. Ainsi, le leader cèderait sa place à un suiveur, adoptant lui-même une autre place, et vice-versa (p. 79).

Le fait qu'en improvisant tous ensemble tout le monde soit occupé en même temps, nous explique Lamorthe (1995), permettrait aux plus introvertis qui vivent le groupe comme une menace de considérer ce dernier comme un refuge au milieu duquel ils se sentent anonymes et invisibles (p. 80). Enfin libérés de la peur du jugement et du regard de l'autre, la décision de participer à la production collective leur appartiendrait. D'autre part, il y aurait les élèves qui ont envie de se démarquer du groupe et l'expriment musicalement par des interventions d'un haut niveau sonore ou au milieu d'un silence. C'est dans ce cas que le groupe régulerait ces interventions en donnant une nouvelle impulsion à l'œuvre musicale ou non (p. 80). Ces décisions seraient tout à fait déterminantes pour la création de la suite de l'œuvre qui doit rester cohérente pour tous afin qu'elle se poursuive. Lamorthe (1995) constate enfin que « les idées musicales qui sont entendues et reprises par les autres, sont celles qui sont suffisamment en rupture pour provoquer une surprise, une relance, tout en étant en harmonie

avec le morceau ». Lamorthe en conclut que pour être entendu par les autres, cela suppose qu'on écoute les motifs musicaux qu'ils créent. Cette dernière affirmation illustrerait l'implicite des relations sociales dans la musique. Cela signifie donc qu'il serait possible de travailler la socialisation des élèves en classe à travers des activités musicales appropriées.

Mais bien que chaque élève ait son propre caractère, aucun d'eux ne devrait « chercher à se mettre en valeur par rapport aux autres » (Gagnard, 1978, p. 36). Gagnard pense que « la construction du monde sonore [...] [qui] crée des liens de confiance » impose une attitude de tolérance, d'acceptation de l'autre, de modestie et même de respect pour les trouvailles de ses co-équipiers. Ainsi, la pratique collective serait un mode de travail et d'éducation qui viserait à lutter contre le chacun-pour-soi « qui règne partout » (Gagnard, 1978, p. 36).

L'improvisation en groupe pourrait également être perçue comme étant une pseudo *thérapie* visant à reproduire à travers des interactions musicales les interactions et relations sociales quotidiennes. Au moment du jeu, Lamorthe (1995) évoque la situation où deux personnes physiquement proches s'unissent en fusionnant leurs interventions afin de dominer sur le groupe. Mais il serait aussi possible que deux personnes physiquement éloignées dialoguent en alternance ou que le groupe, se séparant en deux, le fasse. Dans ces situations, le duo est parfois proche du duel. Il serait alors intéressant d'analyser entre qui s'installe un duel et pour quelle raison. Ces sessions d'improvisation permettraient donc éventuellement l'évacuation d'un trop-plein émotionnel entre deux acteurs ou plus. Si la musique pouvait contribuer à l'évacuation de ce trop-plein dû à une discorde, alors ses apports dans l'éducation et la socialisation seraient bien réels. Référons-nous aussi à l'approche plutôt similaire des psychosociologues en matière de pratique musicale collective. Eux conçoivent une nouvelle façon de considérer la pratique musicale où « la nature de la rencontre relationnelle détermine en partie la forme musicale » (Gagnard, 1978, p. 37). C'est ainsi que l'objet musical deviendrait partie intégrante d'une dynamique de groupe. Dans cette vision des choses, la musique est alors pratiquée, non seulement en vue d'acquérir des compétences instrumentales et théoriques, mais aussi et surtout afin de travailler sur la qualité des rapports qui s'établissent entre les élèves et l'animateur, et entre eux tous (Gagnard, 1978, p. 37).

Finalement, Gagnard ajoute qu'il ne faudrait pas sous-estimer les vertus formatrices de l'invention musicale. Au contraire, en tant qu'enseignants nous devrions adopter la vision de P. Emmanuel (1975) au sujet de l'activité créatrice, qui « n'est pas une soupape de sûreté : c'est un pouvoir générateur qui permet au sujet de se saisir, de se former, de déchiffrer l'homme et le monde ».

La musicothérapie

Puisque la musique est un art naturel pour l'Homme, ses bienfaits se dévoileraient sous des formes multiples et variées. Et cela, les musicothérapeutes l'ont bien compris. Selon Moor, la musique pourrait « stimuler et renforcer les parties saines du sujet par l'expression de sa créativité » (1997, p. 22). En effet, convaincus de la puissance curative des sons, les musicothérapeutes soulagent, aident et même soignent les personnes de troubles autant des plus communs, que des plus rares. Cette médecine alternative peut être bénéfique en cas de troubles, tels qu'autisme, aphasie, troubles émotionnels ou de comportement (psychose et névrose), déficience mentale, troubles moteurs, déficience sensorielle, affections psychosomatiques, soins palliatifs, gériatrie, etc., ou en tant que thérapie préventive durant la grossesse et la scolarité (Moor, 1997, p. 22).

Historiquement, Moor affirme que « le lien entre médecine et musique remonte à l'aube de l'humanité » (1997, p. 22) et cela serait valable pour toutes les civilisations. Le son aurait une influence

non négligeable sur le corps et l'esprit. C'est pourquoi les musicothérapeutes l'emploient d'une part comme un moyen d'expression, de communication et d'analyse de la relation. Les sons génèrent des émotions qui se manifestent de manière non-verbale, et d'autre part comme un moyen d'auto introspection. Selon Béatrice Demottaz, musicothérapeute, cette dernière technique serait possible parce que « par le biais de la musique, l'individu retrouve une sensibilité musicale qui s'est élaborée très tôt » (cité par Moor, 1997, p. 22). Ainsi, les sons aideraient à remonter dans sa propre histoire. Lors des séances de musicothérapie, la musique est un allié, un ami qui rejoint le patient là où il est. C'est-à-dire que le thérapeute adapterait les productions en fonction de l'état d'esprit du sujet. Le musicothérapeute aide le patient à mobiliser son corps, sa sensorialité, son affectivité, ses facultés intellectuelles et mentales grâce à son médiateur favori : la musique, qui régit la relation entre les deux acteurs de la séance.

2.3 Le développement musical de l'enfant

Comme nous l'avons appris dans le chapitre sur la musicothérapie, les sons sont d'une importance majeure dans la vie de l'Homme. Nous allons donc étudier ici comment se développe l'ouïe chez l'être humain dès la naissance, voire déjà avant et quelle est sa relation aux sons, aux voix, à la musique.

La protomusique

Le préfixe proto- est dérivé du grec et signifie « premier ». Et quand il est associé au mot « musique », cela signifie qu'il s'agit d'une « première forme de musique ». La protomusique englobe donc toutes les formes de communication non identifiables comme étant des œuvres musicales, mais déjà considérées comme telles dans le sens où elles sont une phase d'apprentissage permettant ensuite à l'enfant, au bébé de s'exprimer à travers un rythme, une mélodie. C'est en d'autres mots la musique du nouveau-né, et même du fœtus.

Le développement physique de l'enfant lui permet d'entendre avant sa naissance, dès le cinquième mois de grossesse. C'est pourquoi vers le septième mois déjà le fœtus répondrait par des mouvements à des stimuli sonores externes assez forts pour couvrir les bruits de fond intra-utérins (Imberty, 2004, p. 506). Selon Joliat (à paraître), ces jeux de protoconversation poursuivis après la naissance seraient « indispensables à la survie et au développement psychomoteur, affectif et social du nourrisson ». Ils constitueraient une source d'expériences multimodales par les mimiques, les signaux visuels, gestuels, tactiles, etc. échangés entre la mère et son enfant. Pour illustrer l'impact de ces premières expériences sonores sur la mémoire des nouveau-nés, prenons l'exemple de De Casper et Spence à ce sujet. Selon ces auteurs, les bébés montreraient des signes de préférence plutôt aux histoires qui leur ont été lues alors qu'ils étaient encore dans le ventre de leur mère, qu'aux nouvelles histoires, parce qu'ils reconnaîtraient les caractéristiques prosodiques² de celles-ci (Imberty, 2004, p. 507). C'est-à-dire, l'intonation donnée à une phrase en fonction de nos émotions ou de l'impact désiré sur l'interlocuteur. Dans son article, Joliat (à paraître) relève également la caractéristique prosodique des échanges durant les activités de maternage. Il va même plus loin en affirmant que ces échanges multimodaux engendreraient « *des effets qui éveillent, stimulent ou apaisent selon l'état d'homéostasie³ du nourrisson* ».

Les expériences sonores et musicales effectuées durant la vie intra-utérine et dès la naissance auraient donc non seulement un impact sur la perception du monde sonore du nouveau-né, mais aussi sur leur

² Qui tient compte des règles de la prosodie : écriture poétique, rythme, accentuation et longueur des syllabes (www.linternaute.com)

³ Autorégulation d'un organisme quel que soit le milieu extérieur (visant à se maintenir stable) (www.linternaute.com)

mémoire affective. Par conséquent, toutes ces expériences pré- ou postnatales influenceraient grandement, et même conditionneraient, le développement musical de l'enfant.

L'entrée dans le langage

Selon Imberty (2004), l'ouïe et le toucher seraient les sens privilégiés par les enfants dans leur développement affectif et social. Très rapidement, les sons seraient associés à des émotions.

Vers trois mois apparaissent « les cris contagieux ». Les bébés, qui imitent ce qu'ils entendent, n'hésitent pas à le faire en compagnie de leurs pairs alors que l'un d'eux crie. Ce phénomène n'est pas anodin. En effet, pour le bébé ces jeux vocaux ont pour but « d'exercer ses aptitudes auditives et de développer sa perception des relations entre les sensations phonatoires physiologiques et musculaires » (Imberty, 2004, p. 509).

Le « parler-bébé »

Comme nous l'affirme Imberty, le nouveau-né serait sensible à l'intentionnalité de son géniteur pour reconnaître qu'il s'adresse à lui (2004, p. 511). Bien qu'elle différerait de culture en culture, cette intentionnalité (ou communication préverbale) comporterait plusieurs caractéristiques communes composant l'univers sonore de chaque bébé du monde. Les voici : la segmentation, la répétition, la simplicité syntaxique, la lenteur du tempo, la simplification et amplification des contours mélodiques d'une phrase, d'un mot. Les caractéristiques temporelles du « baby-talk » (abaissement de la hauteur et allongement en fin de phrase, contrastes des dynamiques, accélération ou décélération) quant à elles, mettraient en évidence la musicalité des discours adressés aux bébés. Chaque phrase adressée au bébé serait donc une courte mélodie. Imberty met encore en avant les notions de jeu et de plaisir qui seraient générées par ce mode de communication entre le parent et son enfant. En effet, le « parler-bébé » serait une activité en écho qui ressemblerait de près à un jeu : « la mère répète jusqu'à ce que son enfant l'imité, puis elle l'imité à son tour » (Imberty, 2004, p. 511). À côté de cela, la variation omniprésente dans le « baby-talk » inciterait le bébé à enrichir son répertoire de base et à développer sa créativité vocale tout en jouant.

Ainsi le parler-bébé et la protomusique seraient un concept équivalent. En effet, nous retrouvons les paramètres fondamentaux de la musique dans « le parler-bébé », à savoir : la mélodie, le rythme, les nuances, le tempo, et leurs variations respectives. Le parler-bébé est sans aucun doute la première expérience musicale de chaque nourrisson qui parfois se prolonge en berceuses et autres chants.

L'enfant et l'apprentissage de la musique

Le moyen d'enseignement « À vous la musique » base son approche pédagogique sur les bases naturelles du développement musical de l'enfant et non sur les acquisitions théoriques implicites (Petignat, 1997). Par exemple, ses auteurs jugeraient plus important que les élèves interprètent une chanson de manière expressive comme le ferait joyeusement un jeune enfant, plutôt qu'il reproduise mécaniquement son rythme et sa mélodie. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, le bébé développe ses compétences vocales à travers le jeu qui est pour lui un besoin. Le meilleur moyen d'enseigner la musique à un enfant est donc de se rapprocher le plus possible de son caractère naturel : son besoin d'expression. En ce qui concerne la didactique de l'éducation musicale, le moyen d'enseignement romand de l'époque reste également très précis dans l'approche à adopter, toujours en accord avec le développement musical naturel de l'enfant. Avant tout, il s'agirait de prendre en compte les divers états psychophysiologiques. Pour illustrer cela, Petignat prend l'exemple de l'étude des notions de rythme et de mesure qui chacune dépendrait d'un état psychophysiologique différent

(1997, p. 13). Le rythme serait une notion développée grâce aux sens, alors que l'acquisition de la notion de mesure dépendrait du domaine cognitif. Dans ce cas, l'enfant ne pourrait être à la fois concentré sur ses sens et actif intellectuellement. Le fait de ne pas avoir de texte sous les yeux permet de créer naturellement des motifs rythmiques qui sortent du cadre habituel et ainsi, s'ouvrir aux musiques d'autres cultures (Petignat, 1997, p. 13). Pour conclure, Petignat affirme

[qu'] en travaillant dans ce sens, l'enseignant met l'enfant dans un état analogue à celui du compositeur qui crée, de l'interprète qui recrée. Le constant rappel du raisonnement empêche la naissance de cet état et tue la créativité. D'autre part, expériences faites, la formation artistique de l'enfant est plus simple, plus rapide et surtout plus profonde quand on tient compte de ces bases naturelles (1997, p. 13).

Pour conclure, la musique n'est que le prolongement du langage. Elle est donc instinctive à tout être dans le but d'utiliser ses organes vocaux, mais aussi de se socialiser par l'échange. Comme le dit Imberty, « il n'y a pas de peuples sans langage, il n'y a pas non plus de peuples sans musique. L'une ne va pas sans l'autre. » (2004, p. 523)

La notion de temps

Quotidiennement, l'individu évolue dans un environnement à travers le temps. Ces deux paramètres, l'espace et le temps, sont repris dans le domaine des arts. Le premier de ces paramètres (l'espace) se retrouve dans le dessin, la peinture, la sculpture, etc., et donne « l'impression d'une certaine stabilité » (Soulas, 2008, p. 56) et de repères par leur permanence. Alors que l'art musical se situe dans le temps qui lui est irréversible et perçu subjectivement.

Nous comprenons donc l'obstacle que ce fait présente : l'acte musical dépend de la construction de la notion temporelle chez l'enfant.

Souvent, ce dernier s'appuie sur la notion d'espace, qui est moins abstraite, pour construire sa représentation du temps. Pour illustrer ce phénomène, Soulas (2008) prend l'exemple des enfants qui confondent facilement l'âge et la taille lorsqu'il s'agit d'être « plus grand que ». Ainsi, cette auteure nous explique que si l'enfant n'a pas une notion claire des âges, c'est parce qu'il aurait de la peine à mettre en ordre des événements abstraits qui lui sont étrangers ne les ayant pas vécus (Soulas, 2008). Puis l'assimilation de l'irréversibilité du temps constituerait une difficulté supplémentaire à la construction de la notion de « vieillissement ».

Plus tôt dans son développement, lorsque le bébé se déplace déjà, la notion de cause à effet est acquise à travers diverses manipulations. Celle-ci implique inévitablement la temporalité puisque pour satisfaire un projet, l'enfant devrait savoir organiser deux événements immédiats (Soulas, 2008, p. 56). L'idée de durée serait alors intuitivement développée puisque l'enfant prendrait conscience du déroulement nécessaire à l'accomplissement de son projet. Par exemple, pour effectuer un son entre deux objets adressé à sa maman, le bébé va d'abord descendre de son lit, puis se diriger vers le stylo pour le saisir. Il va ensuite trouver sa maman, mais il retourne encore vite chercher le biberon qu'il a oublié avant de taper rythmiquement ces deux objets entre eux devant sa mère. Ainsi, le bébé se souvient de l'enchaînement chronologique des étapes et sait y remédier en cas d'oubli par exemple, ce qui témoigne de la construction de la notion de temps.

Tous ces éléments sont présents au travers de la musique et constituent de réelles difficultés cognitives pour les jeunes enfants alors incapables « d'abstraction ». C'est pourquoi il faut aider les élèves à

trouver des repères dans l'acte musical en définissant toujours, d'une façon ou d'une autre, le début et la fin de l'œuvre sonore.

3. Les compétences sociales

3.1 Définition

Avant tout, différencions la sociabilité, étant « la capacité humaine à former et à entretenir des relations humaines » (Les Usuels Retz, 2005, p. 922), de la socialisation qui est le processus visant à la sociabilité d'une personne. Dans le cadre de ce travail, je me concentrerai sur le concept de socialisation puisqu'il constitue une *progression* des apprentissages sociaux que je pourrai tenter de développer chez les élèves au travers d'expériences musicales. Bien entendu, le tout vise à acquérir la sociabilité, mais elle n'est qu'une finalité.

L'éducation, quant à elle, serait un processus social dont les résultats dépendraient grandement des *formes sociales* employées pour être enseignée aux enfants (Les Usuels Retz, 2005, p. 923). Si l'aspect social est une composante majeure de l'éducation, ainsi les interactions sociales seraient donc un tremplin à l'apprentissage. Et de même, les formes sociales d'apprentissage pourraient constituer un tremplin à la socialisation. De plus, selon la théorie du socioconstructivisme, l'apprentissage serait favorisé par les interactions sociales qui régulent et font évoluer les représentations des élèves pour autant que le tout soit encadré soigneusement par l'enseignant afin d'aboutir à un juste résultat.

La socialisation est donc un processus complexe auquel tout être est confronté à chaque instant de sa vie. L'un des aboutissements de celui-ci serait d'appartenir à un groupe, un collectif ou une société (Les Usuels Retz, 2005, p. 922).

3.2 Les relations sociales chez l'enfant

Les facultés sociales n'étant pas innées, elles s'acquièrent tout au long de l'enfance et même au-delà au travers de différentes expériences.

Avant tout, Hartup (1989, cité par Cartron & Winnykamen, 1999, p.36) soulève un point essentiel : les relations parent-enfant et enfant-pair seraient essentielles au bon développement social de l'enfant. La relation parent-enfant est définie comme étant verticale, c'est-à-dire qu'elle se caractériserait « par l'asymétrie des compétences et des pouvoirs existant entre l'adulte et l'enfant » (Hartup, 1989, cité par Cartron & Winnykamen, 1999, p.36). Alors que la relation enfant-pair serait plutôt horizontale par son caractère symétrique marqué par la réciprocité des compétences et des attentes entre les deux sujets. La nuance entre les caractéristiques de ces deux types de relations serait la cause de leur singularité. En effet, l'une ne peut compenser l'autre. Si toutefois ces conditions ne sont pas remplies et que les pratiques éducatives des parents sont défaillantes, l'enfant risquerait de souffrir de troubles du comportement. Dans ce cas, il serait très probable que l'enfant ait des difficultés à trouver des amis et qu'il soit même rejeté par ses pairs (Paterson & Bank, 1990, cité par Hartup, 1989).

Dans son développement social, l'enfant acquerra pas à pas des savoirs et des savoir-faire pour comprendre l'autre. Ce sont ces capacités que les jeunes adolescents devront principalement mettre en œuvre durant la partie pratique de mon travail pour faire de la musique ensemble. En voici trois : l'intelligence sociale, la prise de rôle et l'empathie. La première notion (intelligence sociale) serait une forme d'intelligence développée pour décoder les règles de fonctionnement des groupes et capable de prendre en compte les caractéristiques d'autrui (Shantz, 1975, cité par Cartron & Winnykamen, 1999, p. 61). La prise de rôle, quant à elle, aurait pour rôle de réguler les échanges sociaux, parce

qu'elle permet de réagir adéquatement à une situation en se mettant à la place de l'autre. Elle permettrait donc une adaptation à l'autre après l'avoir compris dans ses intentions, ses émotions, etc. (Cartron & Winnykamen, 1999, p. 61). Par exemple, l'enfant se comportera de manière discrète s'il comprend que l'intention de son copain de jeu est de se cacher. Finalement, l'empathie serait l'une des composantes de la prise de rôle, puisque selon Cartron & Winnykamen, elle représenterait la faculté à « éprouver par une sorte de contagion affective ce que autrui pense, ressent, désire, souhaite, etc. même si ses pensées, émotions, sentiments, motivations et désirs sont différents des siens » (1999, p. 61). Un déficit dans l'une de ces trois facultés relationnelles pourrait également se traduire par des difficultés relationnelles avec les pairs du sujet.

Participer à un projet de musique créative requiert un niveau de socialisation déjà sensiblement élevé pour deux raisons. La première est que sans une certaine harmonie dans le groupe, sans avoir « accordé ses violons » comme le dit l'expression, la création est limitée, voire condamnée. Pour cela, les élèves doivent faire preuve d'empathie et de prise de rôle. Et deuxièmement, jouer ensemble c'est aussi comprendre la nature des différents rapports sociaux présents (horizontal entre élèves et vertical avec l'enseignante) et savoir y interagir. Il s'agit aussi de connaître et de détecter les codes sociaux implicites établis dans le contexte donné : en Suisse, à l'école, dans la salle de musique, avec sa classe...

Finalement, rappelons que les enfants qui participeront à l'expérience de musique créative faisant l'objet de ce travail et décrite plus loin sont dans une étape délicate de leur développement social, puisqu'ils sont de jeunes adolescents. Selon Cartron & Winnykamen (1999, p. 166), les relations aux autres prendraient une place majeure dans la vie de l'adolescent et les relations amicales s'intensifient. Entre 11 et 13 ans (l'âge des élèves de l'expérience), la relation amicale serait plus basée sur le « faire ensemble » que sur la nature de la relation (réciproque, confiance...). C'est pourquoi les groupes de travail seront créés en tenant compte des affinités révélées à travers les sociogrammes effectués.

4. Comment enseigner la musique dans le but de favoriser la socialisation des élèves (didactique et approche de l'éducation musicale) ?

4.1 Attitude et approche musicale de l'enseignant

« Tous les enfants peuvent réussir »

Qui n'a jamais entendu parler de l'effet Pygmalion ? Ce concept a pour règle de voir se réaliser chez les sujets les attentes de son entourage. Rosenthal et Jacobson (1964, cités par Lamorthe, 1995, p. 28) sont parvenus à confirmer l'effet Pygmalion au travers d'une étude qui évaluait l'importance déterminante des attentes du maître sur la réussite des élèves. Au cours de cette étude, 20% des élèves d'une école primaire choisis au hasard ont été présentés à leurs enseignants comme capables d'un développement particulièrement brillant. Après huit mois, le changement des attitudes des enseignants face à ces élèves a permis une nette augmentation de leur quotient intellectuel en comparaison avec le reste de la classe. De cette manière, Rosenthal et Jacobson prouveraient que « tous les enfants peuvent réussir » (Lamorthe, 1995, p. 28). Pour cela, il suffirait que l'enseignant en soit convaincu. Alors, le développement de la confiance en soi chez les « créateurs » qui se considèrent souvent comme « nuls » serait alors systématique. Cette attitude et philosophie serait la première et la plus importante à adopter par l'enseignant dans l'enseignement musical créatif.

Une pédagogie adaptée

Dans un contexte plus pédagogique, l'enseignant serait là pour stimuler les enfants sans les écraser (Gagnard, 1978, p. 36). Selon cette auteure, le rôle du maître serait de cadrer les élèves par des consignes larges. Au contraire, l'attitude à éviter serait celle de maintenir les enfants dans un cadre trop strict qui les empêchent de s'exprimer librement. Dans ce cas, ce serait une « usurpation de pouvoir » de la part de l'enseignant qui parlerait à travers ses élèves, les laissant frustrés et insatisfaits. Soulas (2008) ajoute que pour initier l'art musical, l'enseignant devrait considérer tout geste sonore intentionnel comme étant potentiellement artistique dans la limite des possibilités de son créateur. Ainsi, l'enseignant serait là, non pas pour aider l'élève à améliorer sa technique, mais surtout pour l'aider à enrichir sa représentation « à chaque audition et à chaque recherche, où l'oreille et l'intelligence musicale progressent » (Soulas, 2008, p. 55). Dans cette position, l'enseignant se montre motivant et encourageant envers les élèves.

Un autre aspect de l'attitude de l'éducateur musical est soulevé par Gagnard (1978), c'est celui de la patience et de l'intelligence. Ce qui se traduirait par l'absence de jugement porté sur les créations de ses élèves. En revanche, l'enseignant se doit de les respecter et d'accepter « le néant, le désordre, le balbutiement, le tâtonnement... ce qui n'est pas spectaculaire » (Lobrot, 1975, cité par Gagnard, 1978, p. 37).

Puisque l'enfant est incapable de se concentrer sur deux notions mobilisant des états psychosensoriels différents, alors il est important de veiller à limiter les sources de concentration/centres d'attention. Le choix de privilégier le côté émotionnel ou intellectuel dans une activité ne peut être que bénéfique à l'enfant dans son investissement musical. Alors si nous voulons que les élèves créent, improvisent et libèrent leurs émotions à travers la musique, il faut éradiquer toute forme de théorie intellectuelle, surtout sous forme écrite. En effet, rappelons-nous de la citation de Petignat (1997) « le fait de ne pas avoir de texte sous les yeux permet de créer naturellement des motifs rythmiques qui sortent du cadre habituel » (pp. 12-13). Cette approche se résume dans la citation suivante :

En travaillant dans ce sens, l'enseignant met l'enfant dans un état analogue à celui du compositeur qui crée, de l'interprète qui recrée. Le constant rappel du raisonnement empêche la naissance de cet état et tue la créativité. D'autre part, expériences faites, la formation artistique de l'enfant est plus simple, plus rapide et surtout plus profonde quand on tient compte de ces bases naturelles. » (Petignat, 1997, p. 13).

Une didactique adaptée

Par ailleurs, Lamorthe (1995) insiste sur la phase d'exploration des instruments.

Selon elle, il ne faudrait pas oublier le passage individuel où chacun peut montrer aux autres les différents effets qu'il sait tirer de son instrument. Autrement, une frustration pourrait s'installer, faute de n'avoir pu satisfaire le besoin de s'exprimer personnellement et de ne pas s'être fait suffisamment entendre en groupe. Une seule consigne est alors imposée, afin que l'exploration individuelle soit présentée sous forme de morceau musical, c'est qu'il y ait un début et une fin. Cette consigne favoriserait le développement de la perception du temps.

De manière générale au niveau de la pratique, les premières productions seraient souvent sages, peu originales et courtes. Afin d'y remédier, l'enseignant relance alors l'activité avec une nouvelle consigne : faire parler l'instrument. Ainsi, le deuxième tour est souvent plus riche et plus long, les élèves ayant fait appel à leur créativité et à leur besoin de communiquer. Lamorthe (1995) nous

rappelle de ne pas oublier de varier les instruments et d'effectuer des tournus, parce que certains instruments susciteraient plus d'intérêt que les autres chez les enfants. Puis, une fois que les élèves auront bien exploré leur instrument et qu'ils seront sûrs qu'il « obéit à celui qui joue » (Lamorthe, 1995, p. 81), ils oseront chercher et hésiter devant le groupe. De nouvelles explorations plus approfondies apparaîtront également. Si ce n'est pas déjà le cas, l'enseignant peut désormais induire les élèves à jouer sur les contrastes de sonorités, la variation du tempo, les silences, etc. Les idées vont passer des unes aux autres, les interactions et régulations sociales seraient également très présentes dans ce cadre.

Finalement, afin de privilégier l'esprit de groupe et de soutien mutuel, il serait également possible de proposer à l'ensemble de la classe de rejouer les motifs musicaux de chacun. De ce fait, les idées voyagent et l'individualisme, ainsi que la notion de propriété, s'effaceraient peu à peu au bénéfice de la socialisation du groupe classe.

Une stratégie pédagogique : le dictaphone

Dans son ouvrage, Lamorthe (1995) nous parle d'« enregistrer pour transformer son écoute ». Dans un processus de composition, comme c'est le cas dans la partie pratique de mon travail, l'enregistrement ne s'effectuera non plus seulement sur un produit fini, mais bien sur « la production en train de s'élaborer » (Lamorthe, 1995, p. 72). Cette pratique systématique permet aux enfants d'échanger, de débattre leurs points de vues face aux œuvres qu'ils créent. Sur la base des réactions provoquées par l'écoute du processus de la composition musicale, ils pourront alors faire évoluer leur œuvre. Selon Lamorthe (1995), cette écoute provoquerait un effet de surprise soit positif, parce qu'elle rend compte d'une œuvre agréable à entendre, soit négatif, parce que « les participants ne retrouvent pas l'harmonie qu'ils avaient perçue en jouant » (p. 72).

Par ailleurs, une fois leur écoute « aiguisée », les élèves devraient également être capables de transférer cette compétence à toutes les compositions musicales qui les entourent quotidiennement. De cette manière, ils porteraient sans doute un regard critique supplémentaire à la musique commerciale omniprésente dans notre société.

Finalement, l'enregistrement des compositions musicales favoriserait également l'autonomie des élèves. Ils auraient ainsi l'occasion de juger par eux-mêmes la qualité de leurs œuvres, plutôt que de se baser systématiquement et uniquement sur l'avis de l'enseignant.

La gestion de classe

La gestion de classe est l'art de créer un bon climat de travail en organisant les activités éducatives et instructives dans le temps. Cette organisation judicieuse permet à l'enseignant de se sentir compétent dans son métier. Une bonne gestion de classe vise à favoriser de bonnes relations sociales entre les élèves en créant une ambiance propice à l'apprentissage.

Mais dès que l'enseignant a l'impression de ne plus maîtriser l'ambiance de classe, il perdrait confiance en lui et culpabiliserait fortement parce que selon Lamorthe (1995), il se sentirait responsable la situation de crise. Mais cette auteure nous explique que la notion de responsabilité serait trop souvent confondue avec la notion de culpabilité. Ce mécanisme presque automatique porte au jugement négatif réciproque de type « il est mauvais, c'est de sa faute », ce qui entrave l'amélioration des relations entre les sujets et les ferme au changement. C'est pourquoi Lamorthe (1995) conseille vivement à l'enseignant de remettre en cause le regard porté sur les élèves, ainsi que son propre comportement. Une fois les éléments déclencheurs identifiés, l'enseignant peut remédier aux

situations conflictuelles de manière constructive sans condamnation. Cette analyse peut aussi inclure les élèves en leur faisant rejouer une situation qui les touche. Il s'agit ensuite de comprendre et de trouver des pistes pour maîtriser la source de l'échec relationnel entre les élèves ou avec l'enseignant. Faute de temps dans le cadre de la partie pratique de ce mémoire professionnel, il n'y aura qu'un entretien de médiation personnelle et une brève analyse de la situation seulement en cas de besoin.

Plus particulièrement dans l'enseignement musical, l'enseignant angoisserait de se faire envahir par le désordre et le bruit parce que comme le nom l'indique, son métier serait de *maîtriser* la classe. Mais en musique créative, on est d'autant plus confrontés aux situations d'impasse parce qu'on demande à l'élève de s'ouvrir. De se dévoiler, de casser sa carapace pour certains. Il est désormais plus évident de comprendre que les situations de refus, d'apathie, les blocages dus à des difficultés psychologiques, socioculturelles, familiales deviennent inévitables, voire systématiques. Pour certains élèves le néant deviendra une échappatoire, alors que d'autres choisiront « de mettre le bazar ». Pour illustrer ces situations, Authelain affirme que parfois, les adolescents camoufleraient leur peur et leur gêne derrière le rire, l'ironie ou le dédain. Dans ces situations, Soulas (2008) conseille aux enseignants de ne pas se laisser impressionner, mais de poursuivre le travail en mettant l'accent sur les recherches par le jeu. Dans tous les cas, il est primordial d'essayer de comprendre l'élève outre son comportement et accepter que les élèves reproduisent des clichés ou des stéréotypes musicaux dans un premier temps parce que c'est un réflexe rassurant tout à fait naturel. D'autant plus dans une société qui privilégie l'écoute et la reproduction.

Dans une activité d'improvisation, l'enseignant doit aussi ranger un instant sa blouse conventionnelle qui veut un parfait silence de la part des élèves, tous attentifs aux paroles du maître. En effet, l'objectif principal étant de laisser les élèves s'exprimer, exprimer leurs émotions, il faut élargir son seuil de tolérance et s'attendre à un niveau sonore plus élevé qu'à la normale tout en apportant les régulations nécessaires pour ne pas déboucher sur un chaos général, qui alors ne serait plus propice à la création. Il faut encore savoir que « l'ampleur du défolement est proportionnelle à l'ampleur de ce qui a été trop souvent ou trop longtemps réprimé » (Lamorthe, 1995, p. 129).

Finalement, pour établir un cadre propice à la création il serait judicieux de se montrer souple et tolérant, mais clair. En effet, la clarté des règles du jeu favoriserait une dynamique de recherche et non d'excitation et d'éparpillement (Authelain, 1995, p. 191). À cette fin, un contrat sera passé avec les élèves en début d'activité pour favoriser la communication et les sensibiliser au cadre nécessaire pour se plonger dans la création (cf. Annexe 1).

4.2 Rôle de l'élève

L'élève joue un rôle important dans les activités, puisqu'il est acteur de celles-ci. Son attitude est donc déterminante pour le bon fonctionnement des activités socialisatrices. C'est pourquoi le positionnement de Gagnard soulevé au point 2.2.1 serait la seule condition nécessaire imposée aux « acteurs », afin qu'ils contribuent à la création d'un climat de travail propice à la création musicale. Rappelons-nous que Gagnard pense que « la construction du monde sonore [...] crée des liens de confiance » impose une attitude de tolérance, d'acceptation de l'autre, de modestie et même de respect pour les trouvailles de ses co-équipiers. Dans cette démarche, l'enfant s'engage à rester neutre ou positif devant les productions de ses camarades, mais en aucun cas il ne les dénigrera les soumettant à son propre jugement. Toutes ces compétences seraient particulièrement mobilisées lors de la mise en commun qui idéalement, est un moment où les acteurs principaux sont les élèves. À cette fin, l'enseignant devrait donc adopter une approche particulière, telle que citée au chapitre précédent (gestion de classe).

4.3 Activités socialisantes

La création musicale

« Et comment aborder cette création collective sur le plan musical ? [...] la réponse tient en un mot très vague, celui de *l'improvisation* [...] » (Gagnard, 1978, p.36).

À travers les différents textes étudiés, nous aurons mis en évidence le côté particulièrement socialisant de l'improvisation. Cette pratique fait partie de la création musicale, que nous pouvons diviser en trois axes : l'improvisation, la composition et l'arrangement. Les activités socialisantes de ma partie pratique seront donc des activités créatives à travers lesquelles les enfants bénéficieront d'une grande liberté d'expression. De plus, comme nous l'avons vu dans le cadre de la musicothérapie, l'expression de la créativité stimulerait et renforcerait les parties saines de l'individu (Moor, 1997, p. 22). L'improvisation plus particulièrement présente de nombreux avantages dans le cadre de la socialisation des élèves que nous avons développée dans les chapitres précédents. C'est pourquoi cet axe de création musicale sera retenu pour la partie pratique de ce mémoire.

L'exploration des instruments

L'exploration sous-entend une certaine recherche dans les différentes techniques à retirer de chaque instrument, ainsi qu'au niveau de la diversité rythmique et mélodique des objets sonores. Selon Soulas (2008), ce type d'exercice aurait pour but d' « ouvrir les possibilités, de piquer la curiosité, d'exercer l'invention ou plutôt de donner à chacun confiance dans ses capacités créatives » (p. 63). Mais de toute évidence, le but principal reste le plaisir sonore. De plus, lorsque cette activité est effectuée en groupe, elle serait encore plus riche par les multiples découvertes effectuées dont chacune constitue une source d'inspiration pour le reste du groupe.

Le meilleur moyen de parvenir à ces fins est de jouer avec les instruments (d'autant plus quand les musiciens sont des enfants). C'est pourquoi les différents jeux proposés par Soulas (2008), qui visent à l'exploration des instruments, sont intéressants. La diversité des consignes permet à l'enseignant d'induire les recherches des élèves sur différents plans. Et afin de favoriser la concentration des élèves dans les moments de recherche et de découverte, Soulas (2008) donne un précieux conseil aux enseignants : ne pas parler après avoir donné les consignes d'installation et de travail, mais intervenir par la gestuelle. Cette démarche est facilement compréhensible. Si nous désirons transmettre « un esprit de musicien, c'est-à-dire l'amour du son, une curiosité pour son apparition et pour son devenir » (Soulas, 2008, p. 67) à chacun de nos élèves, il est indispensable d'éviter de leur transmettre un surplus d'informations et d'évaluations par la parole.

Voici ci-dessous les quatre jeux proposés par Soulas (2008).

Le jeu du silence

Dans ce jeu, la lenteur et l'intérêt que l'enseignant installe par son attitude devraient transmettre aux enfants toute l'importance de l'écoute et de la recherche personnelle dans la musique créative. Ces derniers développeraient automatiquement une écoute attentive pour ne pas reproduire un son déjà effectué et ainsi perdre. De plus, la dernière intervention du maître sensibilise les enfants au fait que le silence fait aussi partie de la musique.

L'enseignant prépare un objet sonore simple. Par exemple, un pot d'épices contenant une bille. Puis il donne la consigne suivante : « Cet objet peut produire des sons très différents, vous viendrez un par

un, si vous avez une nouvelle idée. Le gagnant sera le dernier qui aura produit un son nouveau. » (Soulas, 2008, p. 64)

But : Effectuer des sons différents de ceux déjà produits auparavant.

Objectifs généraux (selon Soulas, 2008):

- Conscientiser le fait que les sons sont infiniment variés et qu'ils dépendent du type de geste effectué.
- Conscientiser le fait que le silence fait partie de la musique.

Le jeu du dialogue

Ce jeu se base sur l'intention de communication sous-jacente au geste sonore tout en développant l'aspect rythmique et mélodique de ce dernier.

Avant tout, l'enseignant distribue un instrument à chaque élève. Puis à tour de rôle, chaque enfant présente toutes les possibilités techniques qu'il a expérimentées sur son instrument.

À la fin de cet exercice, l'enseignant annonce : « Je vais vous parler et vous me répondrez sur votre instrument. Il est votre seul moyen de communication, la parole est interdite ! » Il commence alors le dialogue en s'adressant à un élève pas trop timide qui lui répond musicalement, puis se dirige vers un autre élève. L'enseignant veille à effectuer des sons variés riches de diverses techniques, il est l'exemple et la source d'inspiration. À ce point-là, tous les élèves devraient avoir envie de communiquer avec l'enseignant. Au bout d'un certain temps, le maître peut céder sa place à un élève.

Objectifs généraux (selon Soulas, 2008) :

- Découverte des nuances sonores (rapidité/lenteur, douceur/arrogance, timidité/lourdeur, etc.) rythmiques et mélodiques qui concrétisent l'intention de communication par la musique.

Le jeu des signatures

Selon Soulas (2008), le jeu des signatures devrait intervenir au bout de plusieurs séances et en alternance avec les activités de création en groupe. Outre les objectifs généraux qu'il sous-tend, le jeu des signatures favoriserait également « l'affirmation et la stabilisation par la mémoire du corps et par celle de l'oreille de la production choisie » (Soulas, 2008, p. 65). Ainsi, la répétition d'un même motif le dynamiserait en lui donnant un rythme.

Disposés en cercle, après quelques minutes de recherche libre, les élèves présentent à tour de rôle leur signature qui doit être unique et se démarquer des autres. Plusieurs tours seront nécessaires afin que les élèves s'affirment dans leur recherche et que leurs signatures se fixent. L'enseignant porte premièrement son attention sur la différence des signatures, puis sur leur stabilisation.

À ce point du jeu, deux activités sont possibles. La première est de faire tourner en boucle rapidement la vingtaine de signatures des élèves. Et la deuxième est de se transformer en chef d'orchestre et de désigner, d'abord successivement, puis simultanément, les élèves qui effectueront les signatures. Le chef d'orchestre ouvre et clôt les apparitions de chaque élève et porte une attention particulière à l'œuvre musicale qui est en cours d'exécution.

Objectifs généraux (selon Soulas, 2008):

- Découvrir comment naît un rythme.
- Relancer l'esprit de recherche afin de montrer combien il est important de séduire, de surprendre, d'intéresser dans la communication artistique en variant les modes de jeu.

Le jeu des contrastes

Ce dernier jeu d'exploration des instruments est plus axé sur l'identité et la philosophie du créateur que sur la recherche technique de motifs sonores. Il s'adresserait à un public d'enfants préférentiellement jeunes (Soulas, 2008).

En premier lieu, alors que les enfants sont en cercle, l'enseignant en désigne deux qui produisent un son continu représentant « la forêt mystérieuse » avec deux maracas. Puis, aux signaux du maître, les autres instruments entrent au fur et à mesure dans la forêt sonore. Lorsque tous y sont, l'enseignant augmente et diminue l'intensité de la production par des gestes. Cet exercice peut être relatif au volume ou à la vitesse par exemple. Jouant tous ensemble, aucun instrument ne se démarque : ils sont tous cachés dans la forêt. À la fin de cette partie, les enfants s'expriment sur la difficulté à cacher certains instruments au milieu de la forêt en comparaison avec d'autres, plus faciles à cacher. Pour varier l'exercice, l'enseignant peut ensuite donner la consigne suivante : « chaque instrument pourra sortir de sa cachette un bref instant et vite y retourner avant qu'on ne le voie ». Chaque élève doit pouvoir passer au moins une fois, mais l'enseignant garde un œil attentif sur les plus timides afin qu'ils se sentent toujours à leur aise (Soulas, 2008).

Objectifs généraux (Selon Soulas, 2008):

- Comprendre que le créateur doit être capable de créer des œuvres qui sollicitent l'écoute de ses auditeurs.
- Maîtriser son instrument en vue de respecter les intensités sonores demandées par le maître.

Guider / être guidé

Cette activité proposée par Lamorthe (1995, p. 82) mise sur l'échange non verbal et musical entre les enfants. À tour de rôle, le guide joue son motif, entraînant son camarade à l'imiter, puis les rôles s'échangent. L'absence de communication verbale permet de porter davantage son attention sur l'expression de l'autre, et donc ses émotions qui sont, rappelons-nous, la base des relations sociales (cf. point 2.1 - La dimension émotionnelle). Le but est de ne plus être capable de percevoir depuis l'extérieur lequel est le guide et lequel est le guidé. Ce résultat est l'aboutissement d'un échange complice entre les deux joueurs où la structuration rythmique des échanges est stable et établie et l'expression musicale univoque (Lamorthe, 1995, p. 82).

Afin de faciliter l'échange et la communication et d'éviter les grosses confrontations entre des avis divergents, il est possible de jouer en petits groupes. Par exemple, une moitié de classe écoute pendant que l'autre joue, ou quatre groupes d'élèves en nombre réduit, avant de présenter leur création aux autres groupes. Le petit groupe est systématiquement vécu comme rassurant, également au moment de présenter sa création.

4.4 Planification concrète d'un projet d'« enseignement musical élargi »

Dans son ouvrage *La création musicale grandeur nature*, Authelain (1995) relate l'expérience de plusieurs classes qui ont créé leur propre musique. Les différentes étapes nécessaires pour arriver à une composition libre sont les suivantes :

0. a. Préparer le terrain
b. Instaurer le cadre et un bon climat de travail
1. Explorer les matériaux sonores
2. Improviser
3. Structurer
4. Choisir et réduire
5. Réaliser

Avant de démarrer l'activité en soi, il faudrait, selon Authelain (1995), « préparer le terrain » (étape 0a). Pour ainsi faire, l'enseignant devrait penser au matériel nécessaire, à l'organisation de l'espace en vue des différentes formes sociales prévues dans les différentes activités. Il devrait aussi enlever tout objet inutile parasite qui pourrait détourner l'attention des élèves et disposer ces derniers de manière à favoriser l'écoute et la vision mutuelle et avec lui-même. Finalement, l'enseignant trouverait un endroit adéquat pour poser le magnétophone qui doit fonctionner efficacement.

L'étape 0b consiste à « introduire dans le groupe un climat de respect qui permet à chacun de pouvoir s'exprimer une proposition sans déclencher la moquerie ou la contestation » (Authelain, 1995, p. 190). Au niveau pratique, cette étape est reprise dans le contrat disciplinaire (cf. Annexe 1) présenté lors du premier cours de la séquence « prévue » (cf. point 2 - Méthodologie). Il s'agit également de créer des groupes d'enfants qui s'entendent bien, puisque la production enfantine aurait pour source l'affectif.

L'exploration des matériaux sonores est enfin la première étape de la composition musicale, mais elle est présente tout au long de processus. Nous retrouvons cette étape dans la séquence « prévue » aux semaines 1, 2 et 4. Dans la pratique, il serait mieux qu'en introduction l'enseignant se lance lui-même dans des propositions sonores rapides et très diverses afin qu'elles ne puissent être reprises par les élèves. L'imitation dans la dynamique « question-réponse » s'intègre parfaitement aux réflexes naturels de l'enfant. Ce dernier finira automatiquement par « accepter un déclencheur pour s'en libérer aussitôt » (Authelain, 1995, p. 192). Dans un tel contexte, les consignes orales seraient vagues et équivoques.

Dans une logique de progression, les élèves utiliseraient leurs explorations instrumentales dans le cadre de l'improvisation d'une pièce musicale. Cette dernière se distinguerait de l'exploration par sa structure incluant un début et une fin. Lors de cette deuxième étape, Authelain (1995) conseille vivement à l'enseignant d'enregistrer les improvisations des élèves afin qu'ils puissent se réécouter avec distance. La notion de quantité apparaît également ici : « plus les propositions seront nombreuses, plus grande est la chance d'en trouver de bonnes » (Authelain, 1995, p. 193). Afin de favoriser cette recherche, l'enseignant proposerait parfois quelques minutes d'écoute d'œuvres des plus diverses. Cette étape est la plus longue du projet « planifié » et nous la retrouvons aux semaines 2, 3 et 4.

Après avoir improvisé librement dans un cadre donné vient une phase de structuration, c'est là que les élèves mettent bout à bout quelques « bonnes productions » trouvées auparavant dans le but

d'aboutir à un résultat agréable à l'écoute. La structure du morceau reste libre⁴ et ainsi demande une grande créativité de la part des élèves. Durant cette troisième étape, les compositeurs se poseront de nombreuses questions, douteront et amélioreront des motifs sonores récoltés de part et d'autre. En ce qui concerne l'enseignant, il maintient sa position d'animateur encourageant qui n'apporte aucune restriction dans la faisabilité technique et organisationnelle des idées des élèves. Puis afin de « stimuler de nouvelles combinaisons » (Authelain, 1995, p. 194) et dans la mesure où l'apport des créateurs initiaux aurait été suffisamment riche, l'enseignant apporterait de nouveaux matériaux, ainsi que de nouveaux témoins. Cette étape apparaît deux fois dans la première séquence (ce qui était prévu) : la deuxième semaine pour la première formation des groupes et la quatrième semaine pour la deuxième formation des groupes.

« Choisir et réduire » est la quatrième étape du processus de composition libre qui apparaîtrait en semaines 4 et 5 de mon stage. Une fois que les compositions sont presque abouties, certains choix, tels que « qui est-ce qui présente le morceau ? », doivent être faits. Authelain (1995) nous sensibilise au fait que plus on retarderait la sélection, plus cette opération se ferait d'un commun accord. Mais parfois il est bénéfique pour les élèves que ce soit l'enseignant qui décide à leur place, prenant en compte de nombreux autres paramètres, ceux des relations sociales entre les élèves par exemple. Puis « réduire » signifie que ce serait aussi le moment où l'enseignant poserait les contraintes budgétaires, organisationnelles, logistiques, etc.

La dernière phase du projet est celle de le réaliser. En d'autres mots, il s'agit d'organiser le spectacle où les productions des élèves seront présentées. Cette étape sera effectuée les cinquième et sixième semaines de mon stage.

Finalement, précisons encore qu'au besoin l'enseignant peut à tout moment rediriger les élèves vers une étape antérieure afin de les « rebooster » dans leur recherche et leur composition. Par exemple, si un groupe stagne sur une idée, l'enseignant leur proposerait de revenir à la première phase d'exploration des instruments, d'aller se documenter auprès des différentes ressources d'information, de changer d'activité afin de s'aérer l'esprit, etc. (Authelain, 1995).

⁴ Toujours dans la mesure où elle comporte un début et une fin.

Synthèse et question de recherche

En résumé, nous avons vu à travers ces différents chapitres que la musique est un phénomène naturel et universel qui lie les Hommes entre eux par sa dimension émotionnelle. C'est pourquoi elle est un élément socialisant majeur auquel est confronté l'enfant dès sa naissance, puisqu'il se développe en partie à travers les stimulations sonores de son entourage et les interactions avec ses parents par le phénomène du « parler-bébé ».

Au service de la santé, rappelons-nous que la musique a également prouvé ses bienfaits thérapeutiques à travers la musicothérapie. En effet, mobilisant d'emblée les émotions, la musique est, dans ce cadre, un allié, un ami qui rejoint le patient là où il est pour le soulager, voire le soigner.

Mais encore, pour développer le côté socialisant qu'engendre la pratique musicale, il faut miser sur des activités créatives, telles que l'improvisation et la composition. Ces deux formes de musique créative ont pour caractéristique de viser à la communication et à l'échange. Par l'émotivité que génèrent les œuvres musicales créées, des liens entre les individus se créent et se resserrent alors. C'est ainsi que la musique créative a le pouvoir de socialiser et harmoniser une classe entière.

Si la musique est un élément clé dans le développement de l'enfant, si elle favorise la socialisation, la tolérance et l'harmonie entre les individus, si elle est universelle, si elle a toujours existé et si elle est riche de vertus thérapeutiques, alors ne mériterait-elle pas une plus grande place dans notre système éducatif ? J'aimerais prouver par ce travail qu'un enseignement élargi de la musique visant spécifiquement à la socialisation des élèves peut s'avérer très efficace. Voire plus : selon moi c'est la solution aux problèmes de discipline et au mauvais climat scolaire. C'est ainsi que j'en arrive à ma première question de recherche :

Quels sont les effets d'une pratique musicale régulière sur la socialisation des élèves d'une classe 8H ?

En raison des réalités du terrain (cf. point 2.2 - Méthodologie), de nombreuses modifications ont dû être apportées à ce projet musical qui s'est ensuite transformé en un projet de théâtre musical (cf. points 2.4 et 2.5 - Méthodologie). C'est pourquoi l'analyse des résultats répond non à ma question de recherche initiale, mais à la suivante :

Quels sont les effets d'un projet créatif en théâtre et musique sur la socialisation des élèves d'une classe 8H ?

Avant d'analyser les résultats et en me référant aux différents textes lus pour l'élaboration du cadre théorique, j'ai choisi de traiter les trois hypothèses suivantes qui guideront ensuite l'analyse des données :

1. Les relations sociales d'une classe s'améliorent grâce à la mise sur pied d'un projet théâtral et musical.
2. Les élèves feront preuve de plus de tolérance entre eux à la fin du projet.
3. Les élèves les plus rejetés au début du projet seront mieux intégrés à la fin.

Méthodologie

1. Théorie

1.1 Les lectures

Avant toute chose, je me suis renseignée sur le sujet par des lectures. Pour savoir quoi lire, j'ai fait un schéma heuristique du thème, puis je l'ai organisé en sommaire que j'ai resserré et recentré au fur et à mesure de mes recherches.

Toutes ces lectures ont permis de mieux cerner le thème et ainsi de rediriger ce travail. Par exemple, le lien entre la socialisation et la musique créative était omniprésent dans les ouvrages lus, notamment dans ceux de Moor (1997), Menuhin (1997), Petignat (1997) et Bastian (2000), c'est pourquoi la séquence prévue pour la partie pratique portait sur ce domaine. Par ailleurs, les auteurs, tels qu'Authelain (1995), Lamorthe (1995) et Gagnard (1978), ont apporté tout le côté pédagogique et relationnel au projet. Leurs conseils étaient très concrets, donc facilement applicables. Puis, les écrits d'Imberty (2004) et Joliat (à paraître) ont permis de mieux comprendre le développement musical de l'enfant et ainsi de perfectionner davantage le côté pédagogique des activités. Finalement, les fondements méthodologiques ont été établis grâce aux lectures suivantes : Authelain (1995), Lamorthe (1995) et Demagué-Bost (2003).

2. Pratique

2.1 Le sociogramme

Le sociogramme est un thermomètre social, un moyen méthodologique de mesurer la sociabilité des individus. Cet outil part du principe que l'enfant travaille mieux en compagnie de ses camarades, à condition qu'il les juge appropriés pour réaliser la tâche demandée. Le sociogramme permettrait d'une part de relever certains phénomènes de rejet collectif auxquels l'enseignant pourrait alors tenter de remédier, et d'autre part, de prendre connaissance de l'évolution des relations entre les élèves si celui-ci est effectué à plusieurs reprises. Pour effectuer cette « photographie instantanée des relations au sein de la classe » (Demagué-Bost, 2003), il faudrait appliquer une démarche en trois étapes.

La première étape consisterait à demander aux élèves d'inscrire sur une feuille six prénoms de camarades, dont deux avec lesquels ils préfèrent jouer, deux avec lesquels il aimerait bien travailler et deux desquels il n'aimerait pas partager la table. Dans la partie pratique, il a été demandé aux élèves de n'indiquer qu'une personne « avec qui ils aiment bien passer du temps » et une autre avec laquelle c'était le contraire. Il était important de veiller à chaque fois à rappeler que les données étaient confidentielles et qu'elles servaient uniquement à collecter des données pour la partie pratique du présent travail de mémoire. Pour collecter ces données, les élèves disposaient d'une liste de classe neutre sur laquelle ils pointaient « un élève comme ça ✓ et un élève comme ça ✗ ». Il fallait ensuite reporter ces données en couleur (vert et rouge) dans un tableau des élèves de la classe (annexe 2) que seul l'interviewer voyait. Le premier et le troisième sociogramme ont été faits dans le corridor et le deuxième en classe au pupitre du maître.

Dans un deuxième temps, il s'agirait de traiter les données en dehors de la présence des élèves. Pour cela, l'enseignant matérialiserait par des flèches reliant deux prénoms les relations entre les élèves. Pour cela, nous pouvons imaginer deux types de flèches : relation réciproque ; à sens unique. Il effectuerait ensuite des « statistiques » de popularité pour chaque élève. Ces informations peuvent aussi être répertoriées dans un tableau, tel que celui-ci (cf. chapitre Analyse et interprétation des résultats):

Tableau 1 : Exemple de tableau d'interprétation des résultats du sociogramme

Prénoms	Nombre de nominations positives	Nombre de nominations négatives	Constatations
Élève 1			
Élève 2			
Élève 3			
Élève 4			

La rubrique « Constatations » sert à repérer les cas isolés, tels que les « leaders », les « rejetés », les duos, les trios et les inimitiés partagées, ainsi que les évolutions des relations entre deux sociogrammes comme il a été fait lors de l'analyse et interprétation des résultats.

Puis finalement, Demagué-Bost (2003) nous présente « la phase de combinaison des étiquettes » qui serait la plus difficile à réaliser. Elle consisterait à créer des groupes de quatre élèves tout en tentant d'obtenir le plus haut taux de satisfaction de ces derniers. Demagué-Bost identifie deux types de taux de satisfaction. Le taux de satisfaction « théorique » prendrait en compte les informations écrites par les élèves à l'étape 1. Il s'agit de s'arranger entre deux camarades souhaités et deux camarades non souhaités. Lors du stage, cette dernière phase a été uniquement effectuée après le premier sociogramme. Après avoir expérimenté la musique créative avec mes élèves, il a vite été constaté qu'il serait difficile d'enseigner exactement ce qui était prévu pour les diverses raisons expliquées au point suivant. Alors, le travail a été redirigé en mettant sur pied un petit théâtre. Pour cela, il a fallu créer cinq groupes selon l'analyse du sociogramme n°1: les amitiés partagées étaient jointes et les inimitiés séparées, tout en veillant à créer des groupes mixtes. Après cela, Demagué-Bost propose, une fois les tables réallouées, de relever le taux de satisfaction « réel » en demandant à chaque élève de manifester par un +, un - ou un = sa satisfaction par rapport à la table précédente. Même si cette dernière information permettait d'identifier l'évolution des relations entre les élèves, elle n'a pas été faite. Au lieu de cela, ce taux de satisfaction réel était relevé par observation et il s'est avéré que tous les groupes semblaient satisfaits, sauf celui qui comportait l'élève le plus rejeté de la classe.

Le stage s'étant déroulé du 11 novembre au 20 décembre 2013, le premier sociogramme a été effectué le 22 novembre, le deuxième le 6 décembre et le dernier jour de stage juste après la présentation publique du théâtre « La nuit noire ». Ces récoltes de données ont ensuite permis d'évaluer l'évolution des relations sociales entre les élèves et de lier cette dernière aux activités musicales et théâtrales créatives effectuées régulièrement avec les élèves.

2.2 Le contexte

La partie pratique s'est déroulée sur six semaines, du 11 novembre au 20 décembre 2013, dans une classe de 8H. Sur 21 élèves, il y avait treize filles et huit garçons. Aucun d'eux ne pratiquait un instrument de musique ou du chant en dehors de l'école, mais quelques-uns avaient suivi des cours de flûte ou de chorale à l'école plus tôt dans leur scolarité. C'est avant tout à cause de ce contexte musical particulier qu'il s'est avéré indispensable de réorienter le projet de musique créative en projet de théâtre. Ayant participé à la création et à la présentation de la comédie musicale « Le livre de la jungle » l'année scolaire précédente, les élèves paraissaient d'emblée plus à l'aise dans un contexte plutôt théâtral, bien qu'aussi musical, qu'uniquement musical. Il semblait que le théâtre leur était plus concret, ils étaient donc plus motivés et plus créatifs dès le moment où nous avons commencé à travailler sur le spectacle de fin d'année « La nuit noire ».

Puis, après une première planification de séquence pour ce projet, le besoin de matériel musical était évident. Alors, lors de la visite de stage un inventaire de ce dont disposait l'école a été fait. Puisqu'il y avait peu de ressources matérielles satisfaisant les besoins de la mise sur pied du projet, beaucoup d'instruments de rythmique et de musique ont été empruntés à la HEP-BEJUNE.

2.3 Un enseignement musical élargi

Dans ce chapitre, deux séquences d'enseignement en musique créative et théâtre seront présentées, parce que la comparaison entre ce qu'il avait été prévu d'enseigner et ce qui a réellement été enseigné permet d'expliquer et de justifier précisément la méthodologie utilisée. La première séquence (annexe 8) est donc basée sur « ce qui était prévu » et la deuxième (annexe 9) sur « ce qui a réellement été fait ».

2.4 Ce qui était prévu...

En accord avec le FEE (Formateur En Établissement), ses élèves de 6P, dont il a la maîtrise de classe, auraient bénéficié d'environ 15-20 minutes de musique trois fois par semaine. Et afin de mettre en place ce projet, la première semaine une à deux leçons entières auraient été consacrées au projet. La leçon hebdomadaire officielle allouée à cette branche était enseignée par un autre professionnel, mais ce dernier a été d'accord de l'offrir pour la réalisation du projet durant les six semaines.

En ce qui concerne le contenu de la séquence, des activités essentiellement portées sur l'improvisation, qui déboucheraient sur la composition d'une ou plusieurs petite(s) pièce(s) musicale(s), avaient été planifiées. Dans l'idéal, celle(s)-ci aurai(en)t été présentée(s) sous forme de concert de Noël à d'autres classes avant les vacances d'hiver. Dans la démarche, les élèves seraient libres dans la mesure où le cadre imposé soit respecté et l'enseignant serait resté à leur disposition pour les questions matérielles. Pour ce point, j'avais prévu une organisation méticuleuse du matériel (cf. annexe 3), afin que chaque élève ait accès à chaque groupe d'instrument au moins une fois. Puis, pour planifier les étapes de la séquence, les conseils d'Authelain (1995) présentés au point 4.4 (« Planification concrète d'un projet d'« enseignement musical élargi ») ont été très utiles.

2.5 Ce qui a été fait...

Sur le terrain, le contexte a quelque peu changé. Par conséquent, le dictaphone n'a finalement pas été employé.

Premièrement, avant même de commencer le projet, il était évident que sur des plages de vingt minutes, entre le temps de se rendre à l'aula, de préparer le matériel, de donner les consignes, de gérer la discipline, de répondre aux questions, etc., il était impossible d'enseigner quoi que ce soit. Il était préférable de disposer de deux leçons entières de musique par semaine. Après discussion avec le FEE, il a été convenu qu'il offrirait une de ses leçons d'allemand et la deuxième serait la leçon d'EMU officielle offerte par l'enseignant qui dispensait l'EMU à ma classe.

Deuxièmement, après avoir suivi plus ou moins la séquence d'enseignement musical prévue durant deux semaines, nous nous sommes rendu compte que le temps était trop court comparé au travail de préparation du terrain à effectuer. Un gros travail en amont aurait été nécessaire sur les points suivants :

- un contexte disciplinaire difficile à gérer, péjoré par mon statut de stagiaire
- un niveau musical des élèves très bas
- un âge où la gêne et l'image de soi prennent le dessus
- une relation de confiance inexistante entre les élèves et avec la nouvelle enseignante que j'étais.

Le projet musical a alors été redirigé en projet théâtral (cf. séquence annexe 9). Pour cela, quatre histoires des *Histoires pressées* de Bernard Friot pouvant être regroupées sous un thème commun : « La nuit noire » ont été choisies. Pour chaque histoire, il a fallu définir le nombre d'acteurs, de musiciens et d'acteurs-musiciens nécessaires, ainsi que les instruments de musique à disposition afin d'éviter les conflits dus à une mauvaise gestion du matériel. Ensuite, le théâtre a été planifié. Pour cela, il fallait un « guignol » (chargé de faire rire le public par des interventions imprévues et originales) qui serait aidé d'un élève qui partait en vacances avant la présentation du spectacle, deux présentateurs, ainsi que trois groupes auxquels il a été attribué (levé de main et tirage au sort) trois des quatre histoires choisies précédemment (annexe 4). Les élèves avaient dès lors du temps à disposition pour apprendre leur texte, créer une mise en scène, inventer des motifs musicaux soutenant leur pièce selon les objectifs inscrits sur leur dossier. Au fur et à mesure de l'avancement des groupes, toute l'organisation théâtrale de ceux-ci a été retranscrite sur la « Liste synthétique de l'organisation des groupes de théâtre » (cf. annexe 5), puis pour dynamiser la leçon et utiliser judicieusement le temps à disposition, les consignes ont été distribuées par écrit aux différents groupes en fonction de leurs besoins (cf. annexe 7).

Lors de la première leçon sur ce nouveau projet, une feuille de trame (annexe 6) a été distribuée aux élèves en espérant qu'ils la remplissent plus ou moins complètement en y indiquant la répartition des rôles, les différents moments de la pièce en précisant pour chacun le matériel nécessaire et les interventions des différents acteurs. Mais cela était d'une part impossible à faire en 35 minutes pour les élèves et d'autre part, ils n'étaient pas encore assez mûrs pour comprendre le fonctionnement et la logique d'une feuille de trame comme elle la leur avait été proposée. En relisant les feuilles de trame ramassées en fin de leçon, nous avons alors décidé de laisser tomber cette première idée inadaptée et de laisser les enfants organiser leurs créations à leur façon en les encourageant toutefois à garder une trace écrite de leurs décisions.

À deux semaines du spectacle, il s'est avéré que trois élèves seraient absents le jour J. Cette nouvelle a fortement chamboulé le tout, d'autant plus que deux de ces élèves faisaient partie du même groupe. Malheureusement, l'équilibre de ce groupe était déjà instable, alors passer de six à quatre acteurs pour la scène du loup-garou du jour au lendemain a donné du fil à retordre. Une élève s'est portée volontaire pour remplacer les élèves absents auxquels il avait entre-temps été donné comme tâche de créer l'affiche du spectacle. Mais le soir avant la représentation, un imprévu est survenu : l'affiche était très brouillonne et incomplète. Il a donc fallu refaire le tout avant de pouvoir en tirer des copies et de les afficher.

Le matin de la répétition, beaucoup d'éléments étaient encore incertains et inachevés. Par exemple, aucune pièce n'avait encore été jouée en entier et encore moins à la suite, ce qui implique les changements de scène. Une organisation très rigoureuse et une attitude positive, mais cadrante, ont été indispensables pour mettre en valeur et mener à bien le travail de toute une classe. C'est là que les conseils développés sous le point 4.1 de ce travail, concernant les aspects pédagogiques de l'attitude et l'approche de l'enseignant, ont été indispensables.









Analyse et interprétation des résultats

1. Les sociogrammes

Avant tout, il est important de préciser que les prénoms des élèves participants au projet ont été remplacés, afin de garantir le plus grand anonymat. Seuls les sexes ont été maintenus. En ce qui concerne l'élaboration des sociogrammes, seules les trois premières lettres des prénoms fictifs ont été reportées.

Les sociogrammes ci-dessous ont été élaborés de la manière suivante : l'addition de toutes les nominations positives (+1) et négatives (-1) reçues par un élève (voir annexe 10) détermine sa place dans les cercles, sachant que plus l'élève se trouve au centre, plus il est « apprécié » et plus il est placé vers l'extérieur, plus il aura accumulé de nominations négatives. La correspondance entre deux cercles est toujours de ± 1 . Par contre, la valeur de cercle central est variable puisqu'elle est basée essentiellement sur les résultats du sociogramme représenté. Par exemple, sur le sociogramme n°1, le cercle central a une valeur de + 2 chez les filles parce qu'il est l'équivalent du meilleur classement obtenu par une fille, alors qu'il est de +3 chez les garçons.

Tableau 2 : Légendes des sociogrammes

Légendes	
A  B	: nomination positive de A à B
A  B	: nomination positive réciproque entre A et B
A  B	: nomination négative de A à B
A  B	: nomination négative réciproque entre A et B
 : fille	 : fille absente
 : garçon	 : garçon absent

Évolution des relations sociales entre les filles

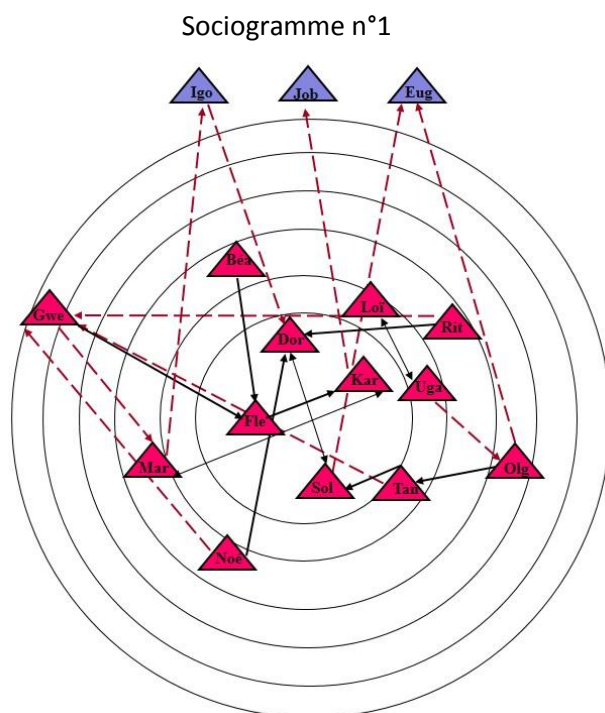


Figure 1 : sociogramme n°1 du côté des filles

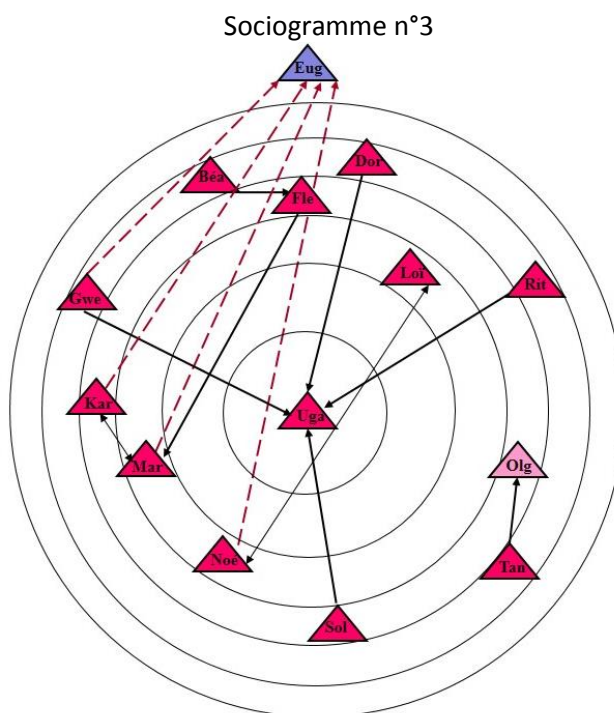


Figure 2 : sociogramme n°3 du côté des filles

Évolution des relations sociales entre les garçons

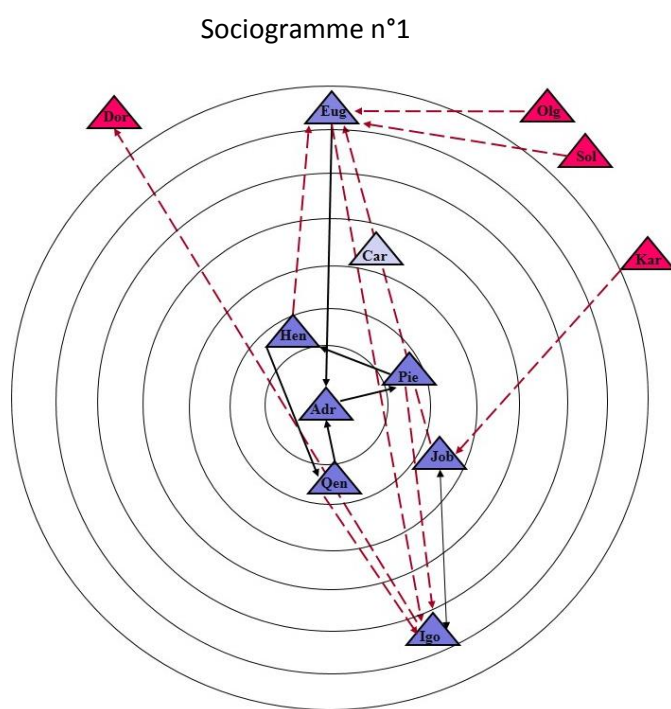


Figure 3 : sociogramme n°1 du côté des garçons

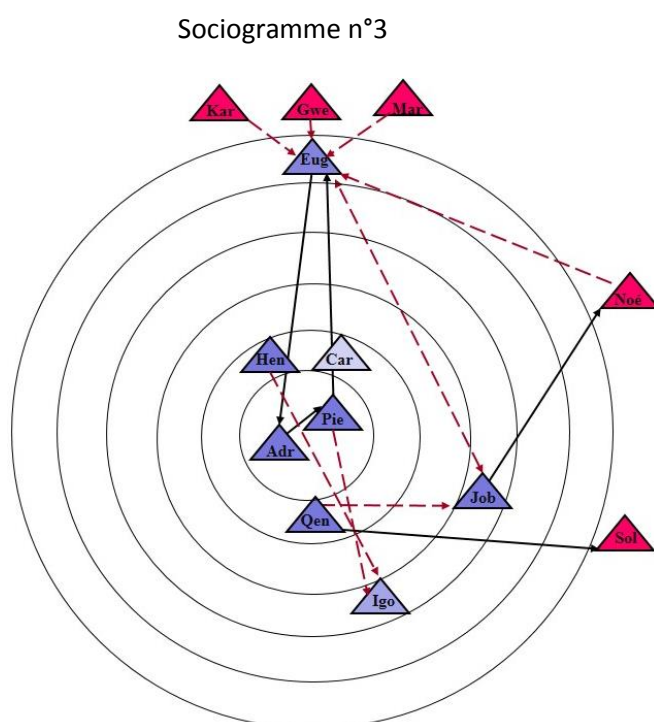


Figure 4 : sociogramme n°1 du côté des garçons

Évolution des relations sociales de Gwen

Sociogramme n°1

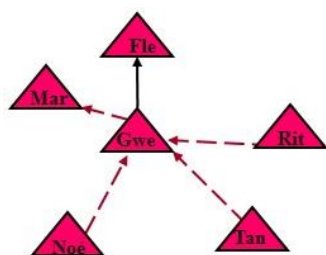


Figure 5 : Sociogramme n°1 individuel de Gwen

Sociogramme n°2

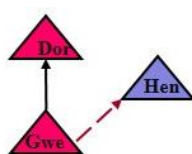


Figure 6 : Sociogramme n°2 individuel de Gwen

Sociogramme n°3

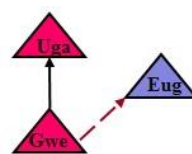


Figure 7 : Sociogramme n°3 individuel de Gwen

Évolution des relations sociales d'Eugène

Sociogramme n°1

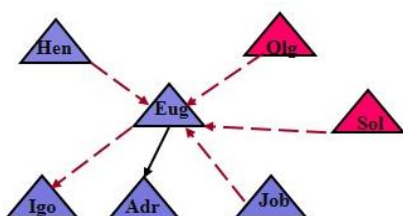


Figure 8 : Sociogramme n°1 individuel d'Eugène

Sociogramme n°2

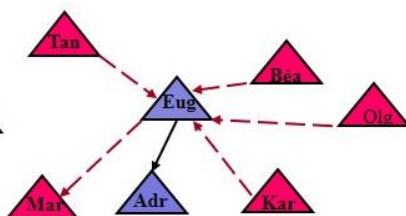


Figure 9 : Sociogramme n°2 individuel d'Eugène

Sociogramme n°3

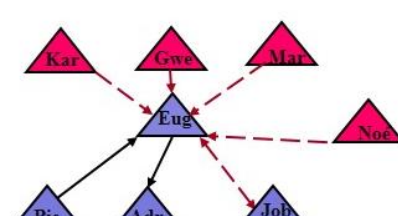


Figure 10 : Sociogramme n°3 individuel d'Eugène

Évolution des relations sociales d'Uga

Sociogramme n°1

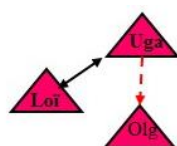


Figure 11 : Sociogramme n°1 individuel d'Uga

Sociogramme n°2

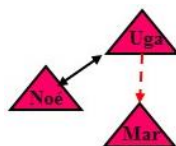


Figure 12 : Sociogramme n°2 individuel d'Uga

Sociogramme n°3

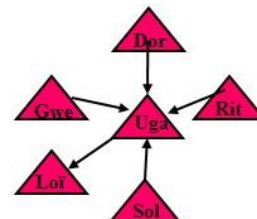


Figure 13 : Sociogramme n°3 individuel d'Uga

Évolution des relations sociales de Marie

Sociogramme n°1

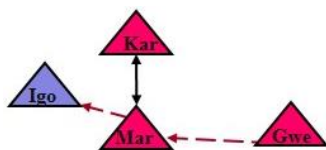


Figure 14 : Sociogramme n°1 individuel de Marie

Sociogramme n°2

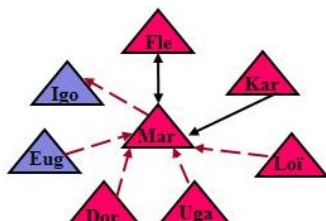


Figure 15 : Sociogramme n°2 individuel de Marie

Sociogramme n°3

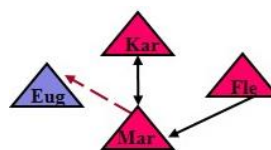


Figure 16 : Sociogramme n°3 individuel de Marie

1.1 Facteurs influents ou parasites

Lors de la partie pratique, plusieurs facteurs difficilement contrôlables ont pu influencer les résultats.

Premièrement, la question posée lors de la récolte des données pour effectuer les sociogrammes n'était pas toujours la même. Elle variait selon les élèves et selon l'expérience acquise par le chercheur dans ce type de méthodologie. Au début, la question posée était la suivante : « Donne-moi le prénom d'une personne de la classe avec qui tu aimes bien travailler, jouer, te retrouver et une autre où c'est le contraire ? », puis elle s'est transformée en : « Avec qui aimes-tu passer du temps ? et le contraire ? » Cela a pu avoir une grande influence sur la réponse de l'élève, parce qu'il n'avait sans doute pas la même représentation de la personne avec qui il n'aime pas passer du temps en dehors des cours et celle avec laquelle il n'aime pas travailler en classe.

D'autre part, les élèves ne pouvaient citer qu'une seule personne par catégorie (nomination positive/négative), ce qui à plusieurs reprises a été remis en question par les interviewés. Certains élèves changeaient alors de personnes au fur et à mesure des sociogrammes parce qu'ils n'avaient pas pu encore les mentionner. Puis, le fait qu'un élève soit absent le jour de la récolte des données pour un sociogramme se note dans les résultats : il était souvent oublié de ses camarades, bien que ses camarades disposassent d'une liste de classe neutre. De plus, comme ses nominations n'étaient pas connues, certaines amitiés ou inimitiés réciproques sont peut-être passées inaperçues. Ce facteur est donc à prendre en compte dans la considération des résultats du chapitre « amitiés réciproques ».

Un autre facteur influent potentiel, qui visiblement n'a finalement joué aucun rôle, était les discussions entre les élèves au sujet des nominations. Mais selon les observations générales effectuées, il n'a jamais été question de complots entre amis/ennemis qui auraient pu influencer les données. Puisque le moment alloué à la récolte des données n'était jamais préannoncé, les élèves n'avaient pas le temps de s'y préparer. Puis pour ce moment, tout était rigoureusement organisé pour que la confidentialité la plus stricte soit respectée (cf. point 2.1 - Méthodologie). Cette philosophie de travail a sans doute été parfaitement intégrée par les élèves.

Le dernier facteur, cette fois-ci influent et du côté de l'élève et du côté du professionnel, a été que le chercheur endossait également le rôle d'enseignant. Cette double casquette pouvait peut-être perturber les élèves lors de la récolte des données, puisque l'interviewer était aussi celui qui formerait les prochains groupes de travail en sport par exemple ou encore, par souci de « faire plaisir à son enseignant » et de ne pas être mal jugé, l'élève a peut-être préféré répondre blanc à la question « avec qui n'aimes-tu pas passer du temps ? » Du côté de l'enseignant, il était difficile de rester neutre dans sa relation aux élèves après la récolte des données pour les sociogrammes. L'effet Pygmalion s'est certainement amplifié modifiant la place de certains élèves dans le groupe-classe. Finalement, comment savoir si l'évolution des relations sociales entre les élèves a été plus influencée par ce facteur que par la mise sur pied du spectacle ?

1.2 Tendances

Une grande tendance a pu être observée dans la récolte des données, comme si une consigne avait été glissée dans leur inconscient.

En premier lieu, les nominations se faisaient entre camarades du même sexe à deux exceptions près. La première étant la nomination négative du sexe opposé qui est apparue 17 fois sur les trois sociogrammes comptant au total 97 nominations (positives et négatives confondues). Il ne s'agit donc que du 17,5% des nominations. La deuxième exception est les deux nominations positives effectuées par Job à Noémie et Qenzo à Solène lors du troisième sociogramme. Nous retrouvons là un semblant

des codes sociaux occidentaux inhérents au domaine sentimental : « c'est à l'homme de faire le premier pas ». Les nominations positives du sexe opposé ne représentent donc que le 3.5% des nominations positives ou encore le 2% des nominations totales. Cette tendance a influencé la manière de présenter les résultats : les sociogrammes ont été divisés en fonction du sexe des élèves (cf. figures 1-4). De plus, la rareté des nominations entre sexes opposés est ainsi encore mieux observable.

Cette tendance non anticipée aura pour conséquence une analyse sexuée des résultats, alors que les hypothèses ont été formulées de manière générale (pour les deux sexes).

L'amitié réciproque

À travers les données, il semblerait que l'amitié réciproque soit réservée aux filles. En effet, si nous analysons les trois sociogrammes effectués sur les six semaines, ils présentent neuf amitiés réciproques au total, dont sept entre filles et deux entre garçons. Ces résultats peuvent être le fruit d'une culture amicale sexuée. Nous avons déjà tous observé que de manière générale les filles ont tendance à s'attribuer « une meilleure amie » quitte à en changer de temps à autre. Ceci s'illustre parfaitement en suivant les relations sociales de Loïse qui lors du premier sociogramme partageait une amitié réciproque avec Uga, puis avec Noémie lors du dernier relevé de données. Alors que la gent masculine se contente plutôt d'un groupe d'amis dans lequel il a plus ou moins d'affinités selon la période avec l'un ou l'autre de ses camarades. Par exemple, lors du premier sociogramme nous voyons qu'Adrien apprécie particulièrement Pierre, qui lui porte sa nomination positive sur Henri, qui se sent à l'aise avec Qenzo. « Le meilleur ami officiel » est donc moins courant chez les garçons, c'est pourquoi lors du sociogramme, le jeune adolescent hésite peut-être et se laisse une plus grande marge de manœuvre dans le choix de « la personne avec qui il aime bien passer du temps ». Les filles quant à elles sont peut-être rattachées à une sorte de « fidélité psychologique et loyale » envers leur « meilleure amie officielle ».

1.3 Analyse et évolution

Analysons désormais le cas de quatre élèves. Ces profils ont été choisis parce que l'évolution de leurs relations sociales durant les six semaines du projet ont été particulièrement flagrantes. Ces évolutions sont représentées à l'aide des sociogrammes individuels ci-dessus (cf. figures 5 à 16).

Gwen

Le cas de Gwen est à relever, parce qu'au début de l'expérience elle faisait partie des personnes les plus rejetées de la classe avec trois nominations négatives provenant d'autres filles dirigées contre elle. Ressentant sans doute cette tension au sein de la gent féminine, Gwen nomme aussi une fille négativement. En analysant l'évolution de ses trois sociogrammes individuels, nous constatons que lors des deuxième et troisième sociogrammes elle est épargnée de nomination négative de la part de tous ses camarades. La « tension » identifiée est retombée, alors nous pouvons émettre l'hypothèse que c'est pour cela que l'élève en question réserve sa nomination négative à un garçon comme le ferait la plupart des filles de son âge et elle élargit son champ relationnel positif à d'autres filles en changeant à chaque fois de personne pour la nomination positive. Gwen est donc mieux intégrée au sein de sa classe à la fin du projet.

Eugène

Eugène est un élève particulièrement rejeté dans la classe, c'est pourquoi il est intéressant d'analyser son cas. Est-ce que la mise sur pied du spectacle de fin d'année l'a aidé à améliorer ses relations sociales, ou du moins à être moins rejeté ? La réponse à cette question mérite d'être développée.

En effet, Eugène a récolté quatre nominations négatives lors des deux premiers sociogrammes et aucune nomination positive. Lui-même ne s'est jamais abstenu d'abstenir lors de la nomination négative, ce qui illustre bien ce qu'il peut ressentir face à sa situation sociale. En revanche, il reste fidèle à Adrien tout au long du projet. Adrien est son voisin de banc, alors cet attachement pourrait être interprété comme étant son repère, son seul lien social dans la classe. À la fin de l'expérience, la situation d'Eugène ne semble pas évoluer, au contraire il reçoit même une nomination en plus que les fois précédentes. Mais ce qui maintient sa situation stable c'est la nomination positive qu'il reçoit qui serait sans doute une grande victoire pour lui s'il l'avait su. Rendons-nous compte que Pierre avait le choix entre vingt camarades et qu'il a choisi Eugène, celui qui n'a pas d'amis, lors du dernier sociogramme. Cette victoire mérite d'être reliée à la question de recherche, puisque c'est dans le cadre de la préparation du spectacle qu'Eugène et Pierre ont eu l'occasion d'échanger. En effet, Pierre et Eugène étaient très bons en rythme, ils présentaient tous deux des prédispositions musicales malgré leur ignorance et leur inexpérience dans le domaine. Leurs premiers échanges ayant été musicaux, Eugène et Pierre se sont trouvés un point en commun au travers de cette expérience créative, ce qui a eu pour conséquence d'offrir une première amitié au rejeté de la classe. Aussi, il est très probable que si Eugène n'était pas tombé dans le groupe du loup-garou, ses relations sociales auraient été davantage améliorées. En effet, à la fin de l'aventure deux filles de son groupe l'ont nommé négativement, alors qu'avant que les groupes ne travaillent ensemble, seule Olga, qui a peu travaillé la pièce du loup-garou avec le reste du groupe, ne l'appréciait déjà pas.

Uga

Au moment des deux premiers sociogrammes, les relations sociales d'Uga étaient stables : une amitié réciproque avec une camarade du même sexe et une inimitié envers une autre fille. Mais après le spectacle, Uga est sujette à une popularité flagrante et elle abandonne aussi tout sentiment de rejet et préfère s'abstenir de nommer quelqu'un négativement. Ceci est sans doute dû à son caractère raisonnable et engagé lors des répétitions, ainsi qu'à son rôle drôle et maîtrisé qu'elle a adopté dans le spectacle. Uga a su faire preuve d'autorité et de sang-froid dans plusieurs situations relatives au spectacle de « La nuit noire », c'est pourquoi il est possible de tirer un lien entre les apports des activités créatives et l'amélioration de ses relations sociales.

Marie

Le cas de Marie est particulièrement intéressant puisqu'il illustre parfaitement un autre phénomène : l'influence des facteurs externes à la vie scolaire sur les relations sociales au sein du groupe-classe. Observons ses trois sociogrammes individuels et nous verrons qu'un incident s'est produit juste avant la récolte de données du deuxième sociogramme. En effet, selon les quelques informations qui ont pu être récoltées, il y aurait eu une histoire de vol de bonbons après un cours de danse. Voici donc la raison de ces nouvelles tensions sociales survenues subitement autour de Marie, puisqu'à priori, en classe et lors des cours de musique tout semblait aller pour le mieux.

Évolution des relations sociales de la classe

Du côté des filles, il est visible que lors du premier sociogramme, les nominations négatives se portaient essentiellement sur les garçons (Igor, Job et Eugène) et Gwen. Alors que lors du deuxième sociogramme, toutes les filles se sont abstenues de nommer un camarade négativement, sauf Gwen et trois des filles qui avaient nommé les garçons au sociogramme n°1. Il y a donc une évolution positive entre le premier et le deuxième sociogramme, parce que d'une part les nominations négatives sont ciblées sur une seule personne (Eugène) et elles ont diminué grâce à l'augmentation des abstentions.

Au final, nous observons donc une plus grande tolérance chez les filles et une meilleure intégration des élèves exclus, tels que Gwen par exemple.

En ce qui concerne les nominations positives, nous comptons moins d'amitiés réciproques lors du dernier sociogramme qu'au début du projet (une contre trois) et plus d'amitiés dispersées entre les filles de la classe avec une nette préférence pour Uga (quatre nominations positives envers elle sur neuf). Cette évolution peut être expliquée par un changement de la culture amicale de la gent féminine, présentée au chapitre « amitié réciproque », se rapprochant de celle des garçons. En revanche, le nombre de cercles reste constant d'un sociogramme à l'autre (premier et troisième). C'est-à-dire que l'écart de « popularité » entre les filles n'évolue pas, la plus populaire est toujours aussi éloignée de la moins populaire à la fin du projet qu'au début.

En ce qui concerne les garçons, l'évolution des relations sociales est moins flagrante, mais toutefois positive. En effet, nous observons que les garçons les plus isolés (Eugène, Carlos et Igor) se sont tous rapprochés du centre du sociogramme lors de la dernière récolte de données. Carlos et Igor ont progressé de deux positions, contre une seule pour Eugène. Notons aussi que nous dénombrons un cercle en moins dans le troisième sociogramme masculin comparé au premier, ce qui signifie que l'écart de « popularité » entre les garçons diminue. Cette progression est positive et elle aurait peut-être continué d'évoluer si la durée du projet avait été plus longue.

Conclusion

1. Synthèse des résultats, confirmation des hypothèses et réponse à la question de recherche

Globalement, selon l'analyse des résultats, les relations sociales entre les élèves de la « classe-cobaye » étaient meilleures à la fin du projet par rapport au début.

Premièrement, les élèves ont fait preuve de plus de tolérance entre eux, ce qui est visible et prouvé par le nombre accru d'abstentions en ce qui concerne les nominations négatives lors du dernier sociogramme. Ce premier résultat confirme la pensée de Gagnard (cf. point 2.2 - Ses apports dans l'éducation et la socialisation - Cadre théorique), qui affirme que la pratique musicale en groupe imposerait une attitude de tolérance, d'acceptation de l'autre et de modestie. Par la même occasion, l'une des trois hypothèses émises par rapport à la question de recherche finale (cf. point 5 - Synthèse et question de recherche) se confirme.

Deuxièmement, les deux élèves les plus rejetés de la classe (Gwen et Eugène) ont vu leur sociogramme individuel s'améliorer au fur et à mesure du projet comme il a également été anticipé lors de la formulation des hypothèses. Ce point est primordial parce qu'il signifie que l'enseignement d'un projet créatif a bel et bien des effets sur la socialisation des préadolescents et que les arts créatifs méritent d'être exploités sans modération quand la situation l'impose.

En troisième lieu, relevons les cas d'Uga, qui rappelons-nous a bénéficié d'une hausse significative de popularité entre le début et la fin du projet. Ce phénomène s'explique sans doute par son investissement motivé et motivant dans le projet et son aide aux autres quand ils étaient à court d'idées. C'est donc dans le cadre d'une pratique musicale et théâtrale élargie qu'Uga a amélioré ses relations sociales. Malheureusement, cela n'a pas été le cas de tous les élèves, comme Marie qui au contraire a vu sa popularité descendre au bout de la quatrième semaine. Mais cette évolution négative n'est pas en lien avec le projet. En effet, souvenons-nous qu'un incident défavorable à Marie avait été

identifié juste avant la récolte des données du deuxième sociogramme. De manière générale, la pratique régulière d'un art créatif en classe a une influence positive sur l'évolution des relations sociales en classe, mais personne n'est à l'abri d'un incident externe défavorable qui peut venir perturber l'équilibre social des élèves.

Quatrièmement, une légère différence a été décelée entre l'évolution des relations sociales entre les filles et entre les garçons. Chez la gent féminine, il a été observé plus de tolérance et une meilleure intégration des boucs-émissaires à la fin du projet. Tandis que chez les garçons, la tendance est moins marquée, puisque le nombre de nominations négatives reste constant. Par contre, l'écart séparant le plus populaire du moins populaire s'est resserré. La dernière des trois hypothèses se confirme encore grâce à cette évolution positive des résultats. En effet, il semblerait bien que la mise sur pied d'un projet créatif en théâtre et musique améliore les relations sociales d'une classe.

Finalement, les trois hypothèses de recherche confirmées, il semblerait que la pratique régulière de la musique et du théâtre ait un avenir prometteur en tant qu'outil visant à l'amélioration des relations sociales. La pratique des arts créatifs mérite donc qu'on leur offre une petite place dans nos classes, parce que de plus, leurs effets sont en total accord avec les compétences transversales stipulées dans le PER (Plan d'Étude Romand). À savoir la communication, la collaboration et la pensée créatrice.

2. Autoévaluation et critique de la démarche

Lors de l'analyse de mes résultats, j'ai été très surprise de voir que le travail effectué sur seulement six semaines avec les élèves avait pu avoir un impact sur l'évolution de leurs relations sociales. Bien que je sois convaincue de l'apport de la musique et des arts créatifs sur le développement de l'enfant, je restais sceptique quant aux résultats de mon projet. Me sentant parfois peu compétente, dépassée et hors sujet, je me demandais comment je pouvais à la fois me concentrer sur la redirection du travail, les aspects didactiques et pédagogiques de mon enseignement, l'application du cadre théorique et ma relation avec les élèves. Mais loin de maîtriser toutes ces choses consciemment, je pense que selon la lecture des sociogrammes analysés plus haut, le projet a porté ses fruits. J'en conclus donc que la spontanéité, la motivation intrinsèque et la personnalité sont trois facteurs primordiaux dans ce genre de projets et tout simplement pour transmettre des valeurs positives favorisant l'acceptation de chacun, la relation à l'autre.

Dans le cadre de ma formation professionnelle, la partie pratique de ce mémoire m'a apporté un condensé d'expérience. En effet, j'ai appris à organiser du micro au macro, de la classe à l'école, à collaborer avec les différents acteurs du monde scolaire (les enseignants, la direction, la conciergerie, les sociétés qui louent les locaux de l'école après les heures de cours, etc.), à imposer le cadre et l'autorité tout en maintenant un esprit positif et motivant envers les élèves, à créer du matériel théâtral (décors, déguisements) et bien d'autres compétences encore non identifiées, mais bien existantes. Puis la rédaction de ces quelques pages m'a forcée à me surpasser pour me documenter, elle m'a appris à faire des liens, à développer ma pensée divergente et à la structurer, à effectuer des choix pertinents toujours en lien avec le fil rouge (c'est la logique des objectifs dans le monde de l'enseignement), à élargir puis synthétiser mes connaissances, à chercher la réponse sans limites et à la retourner dans tous les sens pour qu'elle devienne à son tour la question jusqu'à ce que je me rende compte qu'aucune réponse unique n'existe à toute question et que parfois, il n'y en a pas ou pas encore.

En ce qui concerne la réorientation du projet de musique créative en théâtre de fin d'année, je l'ai prise comme une limite, un compromis, et non comme un échec. En effet, je ne pense pas que ces jeunes adolescents ne soient pas capables de créer des œuvres musicales, mais je pense que six

semaines étaient trop courtes poser certaines bases musicales, mettre les élèves en confiance et instaurer un climat de travail sain pour ensuite commencer à travailler concrètement.

Toutefois, je reste persuadée que malgré les nombreux changements de dernière minute survenus, la méthodologie finalement employée, compte tenu du contexte, a été plutôt pertinente. Si ce n'est qu'au niveau des sociogrammes les données auraient sans doute été encore plus fiables si les élèves avaient pu citer autant de camarades qu'ils le souhaitaient et que l'interviewer n'était pas aussi l'enseignant.

Plus ponctuellement au cours du projet, de nombreux facteurs et tendances imprévus sont apparus. Il s'agit principalement des nominations entre camarades du même sexe, de la « culture amicale sexuée », le niveau musical des élèves, les absences, les tensions ponctuelles dues à des incidents, etc. Ces quelques éléments étaient complètement ignorés dans les ouvrages lus, sans doute parce qu'ils sont bien trop implicites et variables en fonction du contexte et ne peuvent donc aucunement contribuer à constituer la règle. Ils constituent selon moi l'unicité de chaque projet de cet ordre.

3. Perspectives

Pour les dernières lignes de ce travail, je juge pertinent d'envisager sa suite et son élargissement. Pour cela, je proposerais de changer d'emblée la question de recherche en passant de « Quels sont les effets d'une pratique *musicale* régulière sur la socialisation des élèves d'une classe 8H ? » à « Quels sont les effets d'une pratique *artistique créative* régulière sur la socialisation des élèves d'une classe 8H ? ». Parce qu'au final, je pense qu'il n'est pas un seul art qui favorise mieux que l'autre la socialisation, mais que le contexte est le seul facteur influent dans le choix de celui-ci. Et ce n'est que grâce à cette adaptation que le plus haut taux de succès pourra alors être garanti. Il serait également envisageable de compléter le présent travail avec des références théoriques propres au lien entre la pratique théâtrale et la socialisation. Pour cela, je proposerais de commencer avec le livre « Les usages sociaux du théâtre hors ses murs » de Jérôme Dubois (2011).

Finalement, j'imaginerais effectuer de tels projets avec une école entière, comme je l'ai prévu dans le cadre de la fin de ma formation où m'est donnée l'occasion de réaliser un projet pendant quatre semaines. En effet, je me rendrai à Tsévié (Togo) pour, dans un premier temps, construire avec 80 adolescents des instruments de musique à l'aide de matériel de récupération, puis explorer ces instruments et finalement, composer ou réinterpréter quelques musiques pour les jouer en concert. Ainsi, l'approche pédagogique présentée dans le cadre théorique de ce travail deviendrait un mode de fonctionnement pourquoi pas systématique dans l'enseignement, puis imaginons-le peut-être réhabilité par et pour les enseignants.

« L'art n'est pas un luxe, mais un besoin primordial ! »

(Rhythm Is It !, 2004)

Bibliographie

- Andrieu, M. & Combessie, P. (2005). *De la musique derrière les barreaux*. Paris : L'Harmattan.
- Authelain, G. (1995). *La création musicale grandeur nature*. Courlay : J. M. Fuzeau.
- Bastian, H.G. (2002). Musik(erziehung) und ihre Wirkung – Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschule. Mainz : Schott Musik International.
- Bastian, H.G. (2000). Musik(erziehung) und ihre Wirkung – Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschule. *Schweizer Muzikeitung*, 5, 9-11.
- Cartron, A. & Winnykamen, F. (1999). *Les relations sociales chez l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique et de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). Présentation générale. In Plan d'Études Romand (PER).
- Casper, A. & Spence, M. J. (1986). « Prenatal Maternal Speech Influences Newborn's Perception Of Speech Sounds », *Infant Behaviour and Development*, vol. IX, 133-150.
- Charmillot, M. (2005). *Références bibliographiques de documents électroniques*. Université de Genève : faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Demagué-Bost, B. (2003). « Ce qui unit et ce qui libère ». *Le nouvel éducateur*, 154, 14-16.
- Dubois, J. (2011). *Les usages sociaux du théâtre hors ses murs. École, entreprise, prison, hôpital, etc.* Paris : L'Harmattan.
- Emmanuel, P. (1975). *La Révolution Parallèle*. Paris : Éditions du Seuil.
- Gagnard, M. (1978). *L'éveil musical de l'enfant*. Paris : les éditions ESF.
- Grube, T. & Sanchez-Lanschy, E. (Directeurs). (2004). *Rhythm Is It !* [Film]. Los Allemagne.
- Imberty, M. (2004). Le bébé et le musical. In J.-J. Nattiez (Ed.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^{ème} siècle*, Vol. 2 : *Les savoirs musicaux* (pp. 506-526). Arles, France : Actes Sud.
- Joliat, F. (2011). La musique dans les classes de Suisse romande. L'éducation musicale : des articulations entre recherche, terrain, formation professionnelle et institutionnelle ? Colloque de recherche.
- Joliat, F. (à paraître). La mimorythmie : une mise en gestes des activités rythmiques à l'école. In M. Zulauf et al. (Éd.), *Les dynamiques de recherche dans la formation des enseignants de musique*. Berne : Peter Lang.
- Joliat, F. (2009). La genèse et le développement de l'éducation musicale à l'école : entre l'enseignement de l'art et l'éducation par l'art en Suisse romande. *La recherche au service de la formation des enseignants*, 7, 195-217.
- Lamorthe, I. (1995). *Enseigner la musique à l'école*. Paris : Hachette Éducation.
- Les Usuels Retz. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz
- Moor, A. (1997). L'école et la musique. *L'éducateur*, 4, 9-24.

- Oberholzer, B. (1997). Enseignement élargi de la musique dans les classes du Valais romand. *L'éducateur*, 4, 16-17.
- Pelgrims, G. (2007). *Références bibliographiques. Guide pour les travaux universitaires en sciences de l'éducation*. Université de Genève : faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Petignat, J.-L. (1997). « À vous la musique ». *L'éducateur*, 4, 12-13.
- Soulas, B. (2008). *L'éducation musicale. Une pratique nécessaire au sein de l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Terrien, P. (2006). *L'écoute musicale au collège. Fondements anthropologiques et psychologiques*. Paris : L'Harmattan.
- Villiger, E. (1977). *La musique à l'école en Suisse*. Lausanne : Atlantis.

Annexes

Annexe 1 : Le contrat disciplinaire selon Authelain (1995)

Le contrat disciplinaire selon Authelain (1995)

Afin que les conditions de travail soient propices à la concentration en vue de la création, conscients de la liberté d'expression de chacun, l'élève et l'enseignant s'engagent à :

- * Respecter inconditionnellement l'autre et ses créations !
Les moqueries et les contestations sont bannies, sous peine de sanction.
- * Partager avec plaisir (les explorations, les instruments, etc.), c'est-à-dire accepter d'être recopié ou de jouer avec un autre instrument que celui qu'on aimerait.
- * Faire preuve de tolérance face au volume sonore.
- * S'écouter mutuellement pour jouer en harmonie.

Rappelons-nous aussi que la liberté d'expression n'est pas synonyme de chaos et de prise de parole intempestive, il s'agit d'écoute mutuelle et de partage des expériences.

Annexe 2 : Tableau 3 : Liste des élèves pour effectuer les sociogrammes

	Adrien	Béatrice	Carlos	Dora	Eugène	Fleur	Gwen	Henri	Igor	Job	Karen	Loïse	Marie	Noémie	Olga	Pierre	Qenzo	Rita	Solèn	Tania	Uga
Adrien																					
Béatrice																					
Carlos																					
Dora																					
Eugène																					
Fleur																					
Gwen																					
Henri																					
Igor																					
Job																					
Karen																					
Loïse																					
Marie																					
Noémie																					
Olga																					
Pierre																					
Qenzo																					
Rita																					
Solèn																					
Tania																					
Uga																					

Croix verte (X) : veux travailler avec...

Croix rouge (X): ne veux pas travailler avec...

Annexe 3 : Organisation du matériel et règles relatives

Tableau 4 : Inventaire du matériel musical

8 Verts	7 Bleus	7 Rouges	5 Jaunes
2 Tambourins	3 guiros	1 clochette	1 guitare
2 Djembés	1 Dixon	2 flûtes à coulisse	1 piano
4 cloches	1 frog	4 œufs africains	1 steelpan
2 triangles	2 maracas		1 xylophone
			1 ukulele

A. Tableau 5 : Répartition des instruments pour les activités en plénum

	Vert (taper)	Bleu (gratter)	Rouge (effets)	Jaune (harmonique)
Adrien	X	X	X	X
Béatrice	X	X	X	X
Carlos	X	X	X	X
Dora	X	X	X	X
Eugène	X	X	X	X
Fleur	X	X	X	X
Gwen	X	X	X	X
Henri	X	X	X	X
Igor	X	X	X	X
Job	X	X	X	X
Karen	X	X	X	X
Loïse	X	X	X	X
Marie	X	X	X	X
Noémie	X	X	X	X
Olga	X	X	X	X
Pierre	X	X	X	X
Qenzo	X	X	X	X
Rita	X	X	X	X
Solèn	X	X	X	X
Tania	X	X	X	X
Uga	X	X	X	X

JUANE : 14 novembre ROUGE : 15 novembre VIOLET : 26 novembre BLEU : 28 novembre

B. Répartition des instruments dans les groupes :

- Chaque famille d'instrument est représentée au moins une fois.
- Possibilité d'utiliser plus d'instruments que d'élèves selon les ressources.
- Possibilité d'employer d'autres instruments que ceux proposés dans la mesure où tout matériel est respecté et bien traité.

Annexe 4 : Dossier de théâtre

HISTOIRES PRESSÉES de Bernard Friot

Titre du spectacle : « Dans la nuit noire... »

LOUP-GAROU

6 élèves

ACTEURS : 1 Antoine / 1 le maître / 1 Fabien + narrateur

ACTEURS-MUSICIENS : 1 Valérie / 1 Damien / 1 Aline

INSTRUMENTS : 1 tambourin, 1 djembé, 1 guijo, 2 œufs africains, 1 piano

Antoine entre en courant dans la classe. Il est en retard, comme d'habitude.

- Monsieur, monsieur ! Crie-t-il encore tout essoufflé, cette nuit j'ai vu un loup-garou. - A la télé ? demande Céline.

- Mais non, en vrai.

- Oh, arrête tes conneries, dit Fabien.

- Il veut faire l'intéressant, dit Valérie.

- Hou... hou... hou... loup-garou ! Hurle Damien, pour rire. Le maître, lui, enfonce son bonnet sur ses oreilles.

- Mais si, je vous jure, dit Antoine. Il était habillé comme un homme, mais j'ai vu ses pattes toutes poilues avec des griffes longues comme ça !

- Et il avait du vernis sur ses ongles ? demande Aline en se tordant de rire. Toute la classe s'esclaffe bruyamment.

Le maître, lui, de ses mains gantées de noir, redresse le col de son manteau. Antoine s'énerve :

- Puisque je vous dis que je l'ai vu ! Même qu'il avait des oreilles pointues et deux grandes dents, là, comme un loup. Et ses yeux ! Tout rouges, comme du feu ! J'ai eu une de ces trouilles quand il m'a couru après ! Je me demande comment j'ai pu lui échapper...

Mais plus personne ne l'écoute. Il attend un instant, puis s'assied, déçu, à sa place.

- Taisez-vous ! Crie le maître d'une voix rauque, animale. Les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires, il regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents :

- Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas !

PERSONNE

5 élèves

ACTEURS : 1 enfant

MUSICIENS : 4 élèves

INSTRUMENTS : 1 cloche rouge, 1 Dixon, 1 triangle, 1 flûte à coulisse, 1 steelpan (tortue)

On frappe à la porte d'entrée. Je crie :

- Maman, il y a quelqu'un ! Pas de réponse.

Je vais à la cuisine. Personne.

Je regarde dans la chambre. Personne.

Je vais ouvrir. Personne.

Je me penche par-dessus la rampe d'escalier. Personne.

Je rentre. Le téléphone sonne.

- Allô ? - ... - Allô ? Allô ? Répondez ! Personne.

Je fonce à la salle de bains. J'allume. Je me regarde dans la glace. Personne.

RÉPONDEUR

5-6 élèves

ACTEURS : 1 enfant / 1 répondeur de Marlène Barat / 1 narrateur

MUSICIENS : 2-3 élèves

INSTRUMENTS : 1 tambourin, 1 guiro, 1 cloche rouge, 1 guitare, 1 maracas

Il est tard. Fabien allume la lampe de chevet, met ses lunettes, regarde le réveil. 21 h 53. Il éteint la lampe. Il n'a pas peur du noir. Enfin, pas trop. Il attend longtemps, les yeux grands ouverts. Il sait qu'il ne pourra pas dormir. Puis il rallume la lampe : 22 h 01. Seulement.

Alors il se lève, enfle un anorak, des bottes, noue une écharpe autour de son cou. Il ouvre la porte de l'appartement, serre la clé dans son poing, allume la lumière sur le palier, appelle l'ascenseur, attend. L'ascenseur ouvre ses portes. Fabien appuie sur le bouton « RDC ». Rez-de-chaussée, douze étages à descendre.

Il traverse le hall, sort dans la rue. Il fait froid. En remontant la rue, deux cents mètres plus loin, il y a une cabine téléphonique. Il cherche dans la poche de son anorak une carte de téléphone. Il entre dans la cabine, compose le numéro. La voix répond : « Bonjour, vous êtes bien chez Marlène Barat. Je ne suis pas chez moi pour l'instant. Si vous désirez laisser un message, attendez le signal sonore et parlez. Merci, et à bientôt. »

Fabien attend le signal sonore. Et parle : - Bonsoir, maman. Je n'arrive pas à m'endormir. S'il te plaît, quand tu seras rentrée, viens me souhaiter bonne nuit.

C'est tout. Il raccroche, rentre se coucher, éteint la lampe de chevet et s'endort. Aussitôt.

MOUSTIQUE

5-6 élèves

ACTEURS : 1 moustique / 1 homme/ 1 femme

MUSICIENS : 2-3 musiciens

INSTRUMENTS : 1 triangle, 2 cloches rouges, 1 maracas, 1 guiro, 1 clochette, 1 xylophone

MOUSTIQUE : J'attends qu'ils soient couchés. Bon, voilà. L'homme éteint la lumière. Parfait, je peux y aller. Je mets mon petit moteur en marche : bzzzrrr, bzzzrrr...

L'HOMME : Zut ! un moustique !

MOUSTIQUE : Il rallume. Mais j'ai prévu la manœuvre. Je coupe aussitôt le moteur et je me planque. Tu peux chercher, gros bouffi, tu n'es pas prêt de me trouver. Ça y est, il éteint à nouveau. Je peux recommencer mon tintamarre. Et bzzzrrr... et bzzzrrr... Agite-toi, mon bonhomme, retourne-toi dans ton lit, mets-toi l'oreiller sur la tête, je suis toujours là et je m'en donne à cœur joie. Je monte, je descends, je te frôle les oreilles, je te chatouille le nez...

LA FEMME (elle crie) : Albert, fais quelque chose ! Ça me rend folle !

MOUSTIQUE : Allez, Albert, lève-toi et allume encore un coup. Oh là, là, là, que c'est difficile de sortir de son lit ! Mais oui, prends ta pantoufle, mon vieux, qu'on s'amuse un peu ! Tu me vois ? Alors, qu'est-ce que tu attends ? Frappe ! Pas de chance, c'est trop haut pour toi. Et bien, grimpe sur le lit.

LA FEMME : Aïe, tu me marches sur les pieds.

MOUSTIQUE : Arrête, arrête, tu me fais trop rire ! Mais non, bzzzrrr... bzzzrrr..., tu ne regardes pas du bon côté ! Coucou, je suis là ! Paf ! Raté, gros père ! Et paf ! Encore raté ! Oh non, tu joues plus ! T'es pas marrant, toi alors ! Tu te recouches ? Attends un peu. Je repars à l'attaque et cette fois-ci je pique ! Là, dans le cou ! Tu verras, demain, quand tu mettras ta chemise ! Et maintenant, je pompe. Pouah ! Qu'est-ce que tu as bu ? T'as au moins 3 grammes d'alcool dans le sang, vieux poivrot ! Je vais me venger sur ta bobonne. Mmmm, que c'est bon, ça, c'est tout sucré. Dis donc, elle doit aimer les pâtisseries, ta femme. Allez, je suis sympa, je vous laisse tranquilles maintenant. Et merci pour le repas ! J'ai du mal à

décoller, tellement j'ai rempli le réservoir, ah, ah, ah... ! Horreur !
 Qu'est-ce que c'est que ça ! Dans quoi je me suis fourré ? Impossible de me dépêtrer. Maman ! Une toile d'araignée ! Vite, il faut que je me sorte de là... Trop tard ! Au secours, la voilà ! Elle avance... Non ! Non ! Nooonnn...

PROJET

Construire un spectacle d'une vingtaine de minutes sur le thème de « la nuit noire » incluant :

- | | | |
|----|-------------------------------|----------|
| 1. | Introduction : tous ensembles | 3 min. |
| 2. | Présentation pièce 1 | 1 min. |
| 3. | Pièce 1 | 3-5 min. |
| 4. | Présentation pièce 2 | 1 min. |
| 5. | Pièce 2 | 3-5 min. |
| 6. | Présentation pièce 3 | 1 min. |
| 7. | Pièce 3 | 3-5 min. |
| 8. | Fin : tous ensemble | 3 min. |

ORGANISATION

21 élèves :

- 1 groupe de 6
- 2 groupes de 5
- 2 présentateurs
- 1 Guignol + aide d'Igor et Carlos

INDICATIONS POUR LA RÉALISATION DU SPECTACLE

Groupes

1. Attribuer aux membres du groupe qui est acteur et qui est musicien selon les directives propres aux histoires. Par exemple : Histoire 1 = 2 acteurs et 4 musiciens.
2. Rédiger une trame qui résume les différentes étapes de la pièce (cf. feuille de trame).
3. Employer « en tout cas » les instruments prédéfinis pour l'histoire qui vous est attribuée.
4. Le groupe crée au moins 3 motifs musicaux qui accompagnent la pièce présentée.
5. Tout texte est appris par cœur. La modification ou la suppression d'une partie de l'histoire est à négocier avec l'enseignante.
6. Le groupe crée sa propre mise en scène qui est simple, facilement mise en place et transportable (décors, déguisements, accessoires, etc.).

Remarques

7. *Chaque pièce dure entre 3 et 5 minutes.*
8. *Le temps mis à disposition pour créer et terminer les pièces est de 5x30 minutes.*
9. *Chaque groupe organise son propre matériel (instrument, déguisement, objet...), mais les propriétaires en sont les responsables.*
10. *Les instruments non attribués sont laissés à disposition.*
11. *Le non-respect de la charte disciplinaire peut mener à une exclusion du projet.*

Présentateurs

1. Créer le début et la fin du spectacle en incluant tous les élèves.
2. Présenter de manière originale les trois pièces qui seront jouées.
3. Rédiger une trame qui résume les différentes étapes du début, des trois présentations et de la fin du spectacle (cf. feuille de trame).
4. Les présentateurs créent au moins 1 motif musical à présenter lors d'une des trois présentations des pièces.
5. Tout texte est appris par cœur et noté sur la trame.
6. Les présentateurs créent leur propre mise en scène qui est très simple, facilement mise en place et transportable (décors, déguisements, accessoires, etc.).

Remarques

1. *Le début et la fin du spectacle durent chacun au maximum 3 minutes.
 Chaque présentation des pièces dure au maximum 1 minute (en tout = 3x1 minute).*

2. *Le temps mis à disposition pour créer et terminer le début, la fin et la présentation des trois pièces est de 5x30 minutes.*
3. *Les présentateurs organisent leur propre matériel (instrument, déguisement, objet...), mais les propriétaires en sont les responsables.*
4. *Les instruments non attribués sont laissés à disposition.*
5. *Le non-respect de la charte disciplinaire peut mener à une exclusion du projet.*

Le Guignol

1. Son rôle : faire rire le public en interrompant subitement le spectacle de manière originale et ludique. Il peut contredire ce qu'il se passe par exemple, dire qu'il n'est pas d'accord avec l'histoire.
2. Il rédige une trame qui résume les différentes étapes de ses interventions (cf. feuille de trame).
3. Il crée au moins 3 interventions : 2 fois lors des pièces, 1 fois lors de la présentation d'une pièce et l'une des trois interventions est musicale.
4. Tout texte est appris par cœur et noté sur la trame.
5. Il crée sa propre mise en scène qui est simple, facilement mise en place et transportable (décors, déguisements, accessoires, etc.).
6. Le Guignol travaille avec Igor et Carlos.

Remarques

7. *Chaque intervention dure au maximum 30 secondes.*
8. *Le temps mis à disposition pour créer et terminer les interventions est de 5x30 minutes.*
9. *Le Guignol organise son propre matériel (instrument, déguisement, objet...) et s'il en est propriétaire, il en est responsable.*
10. *Les instruments non attribués sont laissés à disposition.*
11. *Le non-respect de la charte disciplinaire peut mener à une exclusion du projet.*

Annexe 5 : Tableau 6 : Liste synthétique de l'organisation des groupes de théâtre

	Acteurs	Acteurs-musiciens	Musiciens	Instruments	Accessoires, déguisements, décors...
Loup-garou	3	3		1 tambourin 1 djembé 1 guiro 2 œufs africains 1 piano	
Personne	1		4	1 cloche rouge 1 Dixon, 1 triangle 1 flûte à coulisse 1 steelpan (tortue)	
Répondeur	3		2-3	1 tambourin 1 guiro 1 cloche rouge 1 guitare 1 maracas	
Moustique	3		2-3	1 triangle 2 cloches rouges 1 maracas 1 guiro 1 clochette 1 xylophone	

Groupe 1 : Adrien, Pierre, Dora, Rita, Solèn, Tania, (6)

Groupe 2 : Qenzo, Eugène, Karen, Marie, Olga (5)

Groupe 3 : Fleur, Gwen, Loïse, Uga, Béatrice (5)

Guignol : Henri, Igor et Carlos (1+2)

Présentateurs : Job et Noémie (2)

Annexe 6 : Tableau 7 : Trame de déroulement des pièces

TRAME

Titre de l'histoire :

Déroulement, situation, texte	Durée	Interventions, texte et nom de(s) l'élève(s)	Motifs musicaux, instruments et nom de(s) l'élève(s)	Accessoires, décors, déguisements...	Commentaires

Annexe 7 : Consignes pour la leçon du jeudi 5 décembre

Le moustique (vers l'entrée)

Travailler l'intervention du Guignol et l'enchaînement de la pièce.

Le loup-garou (vers le piano)

Travailler le motif musical (Karen) et l'enchaînement de la pièce (surtout au niveau du texte).

Le répondeur (vers les escaliers)

Travailler la mise en scène et au moins un motif musical (Dora).

Le Guignol (groupe moustique ou sur la scène)

Travailler l'intervention dans le moustique. Igor est le conseiller principal, c'est à lui de me poser les questions lors de mon passage.

Les présentateurs (sur la scène)

Travail sur l'apprentissage du texte et la mise en scène des présentations du loup-garou et du moustique.

Annexe 8 : Tableau 8 : Tableau de la séquence d'enseignement socialisante en création musicale initialement prévue

	Date, durée	Étape (selon Authelain)	Activité	Matériel	Forme sociale	Consignes	Objectifs généraux
Semaine 1	Mardi 12 nov. 35 min.	0b + 1	- Présentation du matériel harmonique et mise en place de l'organisation générale - Improvisation: « le jeu du dialogue » avec prénom - Introduction du projet et contrat disciplinaire (cf. pt 4.1 « gestion de classe »)	- instruments d'improvisation	Plénum par terre en rond	« Je vais vous regarder et vous parler à tour de rôle. Vous me répondrez sur votre instrument, il est votre seul moyen de communication. La parole est interdite ! »	- Faire connaissance avec les élèves - Découverte des nuances sonores, rythmiques et mélodiques - Conscientiser l'intention de communication par la musique - Présentation et appropriation du projet par les élèves - Partager et transmettre les approches et attitudes pédagogiques du projet (cf. pt 4)
	Mer. 14 nov. 15-20 min.	1 + 2	- Sociogramme n°1 durant le reste de la leçon (cf. Annexe 2)	- liste neutre - liste à cocher - stylos rouge et vert	À tour de rôle au pupitre		- Prendre connaissance de l'état des relations sociales de la classe
	Judi 15 nov. 45 min.	1	- Exploration des instruments : « le jeu du silence » (15 min.) - « Guider/être guidé » (15 min.) - Improvisation collective autour du texte 1 (15 min.)	- Instrument du « jeu du silence » - Instruments d'improvisation	Plénum, à tour de rôle Par deux selon analyse du sociogramme n°1	« Cet objet peut produire des sons très différents, vous viendrez un par un, si vous avez une nouvelle idée. Le gagnant sera le dernier qui aura produit un son nouveau. » « À tour de rôle, le guide joue son motif entraînant son camarade à l'imiter, puis les rôles s'échangent. Le but est de ne plus être capable de percevoir depuis l'extérieur lequel est le guide et lequel est le guidé. » TEXTE 1	- Rappel des approches et attitudes pédagogiques (cf. pt 4) - Exploration des multiples possibilités sonores des instruments qui sont liés au geste effectué - Découvrir que le silence fait partie de la musique - Développer les compétences sociales (l'échange émotionnel) à travers la musique - Définir un début et une fin à la pièce musicale
Semaine 2	Mardi 19 nov. 30 min.	2	- Improvisation autour du texte 1 p. ex.: « Je me balade au bord du lac de Bienne et tout d'un coup je vois... »	- Dictaphone - Instruments d'improvisation	Groupes de 5 selon analyse du socio. n°1	« Composer une pièce présentant un début et une fin bien marqués et des sonorités variées. »	- Travail harmonieux en groupe - Utilisation des explorations dans la composition
	Judi 21 nov. 45 min.	2-3	- Reprise des compositions par les groupes dans le but de les présenter à la classe (15 min.) - Présentation des pièces, explications des intentions par les	- Dictaphones - Instruments d'improvisation	Groupes de 5 Plénum face au	« Structurez vos pièces afin qu'on puisse suivre les différentes étapes de l'histoire. Soyez originaux et pertinents dans le	- Structuration des pièces - Utilisation des explorations dans la composition

			groupes et impressions du public (30 min.)		groupe acteur	lien musique- thème. »	
Semaine 3	Mardi 26 nov. 30 min.	2-3	- Improvisation en plénum et observation de l'évolution créative des élèves par le « jeu des signatures » (10 min.) <i>Sociogramme n°2 dans la journée</i> - Reprise des compositions par les groupes dans le but de les améliorer selon les remarques de la classe et des nouvelles idées apportées par les autres groupes (20 min.)	- Instruments d'improvisation - Dictaphones	Plénum Groupes de 5	« A. Inventez-vous une signature musicale. B. Je suis le chef d'orchestre et je vous sollicite pour que vous participiez à la création de mon œuvre en jouant votre signature en boucle. » « En tenant compte des remarques et des idées apportées par les autres groupes, structurez votre création. »	- Favoriser l'harmonie musicale par une écoute attentive et une attitude d'échange - Développer la créativité - Relancer l'esprit de recherche afin de montrer combien il est important de séduire, de surprendre, d'intéresser dans la communication artistique en variant les modes de jeu
	Jeudi 28 nov. 45 min.	2	- Composition en plénum sur le texte 2 selon le schéma question- réponse (cf. 2.2.1) - Composition finale sur un thème commun selon les nouveaux groupes (sociogramme n°2)	- Instruments d'improvisation - Dictaphones	Plénum Groupes de 5		- Écoute mutuelle - Développer un esprit d'équipe et de tolérance constructif
Semaine 4	Mardi 3 déc. 30 min.	2 et 4	- Suite de la composition par groupes	- instruments d'improvisation - Dictaphones	Groupes de 5		
	Jeudi 5 déc. 45 min.	(5)	Présentation des compositions à la classe et discussion	- instruments d'improvisation	Plénum		
	20 min.	2	Activité d'improvisation débouchant sur une composition en groupe (« jeu des contrastes »)	- instruments d'improvisation - Dictaphone	Plénum		
Semaine 5	20 min.	3-4	- Fin des compositions par groupes - Discussion sur le fil rouge su concert	- instruments d'improvisation - Dictaphones	Groupes de 5 Plénum		
	20 min.	5	Création d'une mise en scène par les groupes pour leur composition selon le fil rouge	- instruments d'improvisation	Groupes de 5		
	30 min.	4-5	Fin de la composition en groupe et mise en scène	- instruments d'improvisation - Dictaphone	Plénum		
Semaine 6	30 min.	5	Choix du décor, des vêtements et finir la mise en scène		Plénum		
	30 min.	5	Répétition générale	- instruments d'improvisation - Dictaphone	Plénum		
	30 min.		Présentation du concert <i>Sociogramme n°3 dans la journée</i>	- instruments d'improvisation - Caméra	Artistes- spectate urs		

Annexe 9 : Tableau 9 : Tableau de la séquence d'enseignement socialisante en création musicale réellement conduite

	Date, durée	Étape (selon Authelain)	Activité	Matériel	Forme sociale	Consignes	Objectifs généraux
Semaine 1	Mardi 12 nov. 35 min.	0b + 1 1	Introduction du projet Présentation du matériel harmonique et mise en place de l'organisation générale Improvisation: « le jeu du dialogue » avec prénom	- Instruments d'improvisation	Plénium Plénium par terre en rond	« Je vais vous regarder et vous parler à tour de rôle. Vous me répondrez sur votre instrument, il est votre seul moyen de communication. La parole est interdite ! »	- Présentation et appropriation du projet par les élèves - Partager et transmettre les approches et attitudes pédagogiques du projet (cf. pt 4) - Faire connaissance avec les élèves - Découverte des nuances sonores, rythmiques et mélodiques - Conscientiser l'intention de communication par la musique
	Jeudi 15 nov. 45 min.	1 1	Le groove A. représentations B. Essais en commun « Guidé – être guidé »	- Instruments d'improvisation	Plénium Par 2	« Qu'est-ce qu'un groove ? Chaque élève répète toujours le même rythme, son sur son instrument. Vous entrez successivement dans le sens des aiguilles d'une montre. » « À tour de rôle, le guide joue son motif entraînant son camarade à l'imiter, puis les rôles s'échangent. Le but est de ne plus être capable de percevoir depuis l'extérieur lequel est le guide et lequel est le guidé. »	- Exploration des multiples possibilités sonores des instruments qui sont liés au geste effectué - Développer la complicité et l'harmonie entre les musiciens - Développer les compétences sociales (l'échange émotionnel) à travers la musique
Semaine 2	Mardi 19 nov. 45 min.	0b 1	Contrat disciplinaire et signatures Représentations sur le groove / préparation du groove par le groupe du jeudi Présentation du groove Groove Groove	- Affiche du contrat - Instruments d'improvisation	Plénium ½ classe/ ½ classe ½ classe Plénium ½ classes	« Qu'est-ce qu'un groove ? » « Mise en commun » Idem jeudi 15 nov.	- Partager et transmettre les approches et attitudes pédagogiques du projet (cf. pt 4) et les attentes face au travail et à la discipline
	Jeudi 21 nov. 45 min.	1 2	Jeu du silence Compositions autour du thème « la tempête de neige » Présentation des compositions et commentaires	- Instruments jeu du silence - Instruments d'improvisation	Plénium Groupes de 5 et 6	« Cet objet peut produire des sons très différents, vous viendrez un par un, si vous avez une nouvelle idée. Le gagnant sera le dernier qui aura produit un son nouveau. » « Composer une pièce présentant un début et une fin bien marqués et un moment de silence au milieu. »	- Exploration des multiples possibilités sonores des instruments qui sont liés au geste effectué - Découvrir que le silence fait partie de la musique - Travail harmonieux en groupe - Utilisation des explorations dans la composition

	Ven. 22 nov. 15-20 min.		Sociogramme n°1 durant la leçon d'allemand (cf. Annexe 2)	- Liste neutre - Liste à cocher - Stylos rouge et vert	À tour de rôle ans le corridor	« Donne-moi le prénom d'une personne de la classe avec qui tu aimes bien travailler, jouer, te retrouver et une autre où c'est le contraire. »	- Prendre connaissance de l'état des relations sociales de la classe
Semaine 3	Mardi 26 nov. 35 min.	0a	Présentation, lecture et attribution du projet final aux groupes en classe	- Feuilles de texte - Feuilles de consignes - Feuilles de trame - Feuille des groupes - Pièce de monnaie	Plénium Groupes selon analyse du sociogramme n°1	Lecture des consignes et objectifs. Lecture des 4 histoires, choix par les groupes au vote. S'il y a égalité, je tire au sort.	- Développer la créativité
	Jeudi 28 nov. 45 min.	Ne correspond plus	Organisation et création des différentes pièces de théâtre par groupes et répartition du matériel Complétion de la trame et récolte en fin de leçon	- Feuilles de trame - Dossier « théâtre » - Instruments	Par groupes tous en même temps	Rédiger 1 trame par groupe à me rendre, se répartir les rôles et souligner son texte	- Prendre en compte l'autre : s'organiser et trouver des compromis en fonction du groupe
Semaine 4	Mercredi 4 déc. 2x45 min.	Ne correspond plus	Mise en scène et créations musicales accompagnant la pièce	- Indications écrites personnalisées par groupe - Dossier « théâtre » - Instruments	Par groupe seul avec moi	Mettre en scène la pièce : succession des entrées, adaptation du texte et créer les motifs musicaux	- Faire preuve de créativité - Attendre son tour
	Vendredi 6 déc. 15 min.		Sociogramme n°2 durant les rangements (cf. Annexe 2)	- Liste neutre - Liste à cocher - Stylos rouge et vert	À tour de rôle ans le corridor	cf. vendredi 22 novembre	- Prendre connaissance de l'état des relations sociales de la classe
	Jeudi 5 déc. 45 min. <i>Visite de stage</i>	3	Présentation de mon enseignante HEP Travail sur les pièces Mise en commun : 1 groupe présente sa pièce sur scène	- Dossier « théâtre » - Instruments - Décors - Tâches personnalisées par groupe par écrit	Par groupes tous en même temps Plénium	20 minutes pour faire la pièce de A à Z au moins une fois avec 1 motif musical → présentation des pièces en fin de leçon.	- Intervenir au bon moment lors de la présentation de la pièce - S'exprimer face au public
Semaine 5	Mercredi 11 déc. 3x45 min.	3	Travail personnalisé et accompagné sur la pièce et l'expression orale 0. Répondeur (30') 1. Moustique (30') 2. Loup-garou (30') 3. Présentateurs + Guignol (45')	- Dossier « théâtre » - Instruments - Décors	Par groupe seul avec moi	Mettre en scène la pièce : succession des entrées, adaptation du texte, création des motifs musicaux et organisation des décors	- Intervenir au bon moment lors de la présentation de la pièce - S'exprimer face au public - Imaginer des moments humoristiques (Guignol et présentateurs)
	Jeudi 12 déc. 45 min.	3	Travail sur les pièces	- Dossier « théâtre » - Instruments - Décors - Déguisements	Par groupes tous en même temps	Faire la pièce de A à Z avec toutes les interventions musicales et les déguisements	- Connaître son texte par cœur - Intervenir au bon moment lors de la présentation de la pièce - S'exprimer face au public
Semaine 6	Mardi 17 déc. 40 min.	3	Travail sur la pièce du « loup-garou » qui est très en retard à trois jours du spectacle, ainsi que sur les interventions des présentateurs.	- Dossier « théâtre » - Instruments - Décors - Déguisements	Par groupe seul avec moi	Faire la pièce de A à Z avec toutes les interventions musicales et les déguisements	- Connaître son texte par cœur - Intervenir au bon moment lors de la présentation de la pièce - S'exprimer face au public
	Mercredi 18 déc. 45 min.	4	Échauffement de la voix Filage des pièces par ateliers avec mise en commun	- Dossier « théâtre » - Instruments - Décors - Déguisements	Plénium Le groupe présente	Suivre l'exemple Environ 7 minutes/pièce Deux élèves (absents lors de la	- Imiter des motifs mélodiques simples avec la voix

	Visite de stage			- Affiche du spectacle (papier, crayons, feutres...)	à la classe	présentation publique) réfléchissent et créent l’affiche du spectacle	- Intervenir au bon moment lors de la présentation de la pièce - Connaître son texte, son intervention musicale par cœur - S’exprimer face au public en veillant à parler fort, à mettre du ton dans la voix et à ne pas rire.
	Jeudi 19 déc. 45 min.	4	Filage des pièces sur scène, seuls deux groupes ont eu le temps de passer. Réalisation finale de l’affiche en classe.	- Instruments - Décors - Déguisements - Affiche du spectacle (papier, crayons, feutres...)	Le groupe présente à la classe	Se préparer avant le filage et aller sur scène quand je l’indique	- Intervenir au bon moment lors de la présentation de la pièce - Connaître son texte, son intervention musicale par cœur - S’exprimer face au public en veillant à parler fort, à mettre du ton dans la voix et à ne pas rire.
	Vendredi 20 déc. 5x45 min.	4 et 5	Relaxation Échauffement de la voix Mise en place des chaises Consignes et présentations des coulisses Filage Répétition générale Pause Représentation publique Rangements Sociogramme n°3	- Instruments - Décors - Déguisements - Affiches plastifiées du spectacle - Appareil photo - Récompense pour les élèves	Plénium Le groupe présente à la classe Un groupe après l’autre Individuel Plénium Ensemble Plénium À tour de rôle	Couchez-vous seuls par terre et fermez les yeux, videz vos pensées au son du saxophone cf. mer. 18 déc. 8x10 chaises alignées Se préparer avant le filage et aller sur scène quand je l’indique : ordre selon besoins du groupe Silence en coulisse et intervenir quand s’est son tour, continuer même si on se trompe Maquillage si désiré et manger Donner le meilleur et s’amuser Chacun range ses affaires et aide ensuite à ramasser les confettis cf. vendredi 22 nov.	- Se détendre et évacuer la tension afin d’être plus disponible lors des répétitions et de la représentation publique - Préparer sa voix pour parler fort - Chacun a sa place et sait ce qu’il a à faire - cf. jeudi 19 décembre - Savoir se comporter en coulisse et sur scène en cas d’imprévu - Se détendre, se changer les idées - Prendre du plaisir à présenter son travail - Remettre l’aula en ordre cf. vendredi 22 nov.

Annexe 10 : Relevé des nominations par élève et quelques indications de l'évolution de ceux-ci sur les trois sociogrammes effectués

Légendes :

« Intégré » : \pm de nominations négatives

« Apprécié » : \pm de nominations positives

« Neutre » : nommé par personne

Abstentions : les élèves n'ont nommé personne (positivement ou négativement)

Italique : élève absent

Tableau 10 : Interprétation du sociogramme n°1

Date : le 22 novembre 2013

Prénoms	Nombre de nominations positives (+)	Nombre de nominations négatives (-)	Constatations
Adrien	2		
Béatrice			
<i>Carlos</i>			
Dora	3	1	Nég. = Avec qui il communique le moins
Eugène		4	
Fleur	2		
Gwen		3	
Henri	1		
Igor	1	4	
Job	1	1	
Karen	2		
Loïse	1		
Marie	1	1	
Noémie			
Olga		1	Nég. = moins forte alors pas agréable pour travailler
Pierre	1		
Qenzo	1		
Rita			
Solèn	2		
Tania	1		
Uga	1		
Abstentions		5	

Tableau 11 : Interprétation du sociogramme n°2

Date : le 6 décembre 2013

Prénoms	Nombre de nominations positives (+)	Nombre de nominations négatives (-)	Constatations
Adrien	1		
Béatrice			
Carlos	1		

Dora	1		
Eugène		4	Idem
Fleur	2		Idem
Gwen			Mieux intégrée
Henri	1	1	Mieux intégré
Igor		1	
Job	1	2	Moins intégré
Karen			Moins appréciée
Loïse		1	Moins appréciée
Marie	2	4	Bcp moins appréc.
Noémie	3		Plus appréciée
Olga		1	Idem
Pierre			
Qenzo	2		
Rita	2	1	Mieux intégrée, mais 1x- (changement)
Solèn	1		
Tania	1		Idem
Uga	1		Idem
Abstentions		5	Idem

Tableau 12 : Interprétation du sociogramme n°3

Date : le 20 décembre 2013 juste après le spectacle

Prénoms	Nombre de nominations positives (+)	Nombre de nominations négatives (-)	Constatations
Adrien	1		
Béatrice			
<i>Carlos</i>			<i>Moins apprécié</i>
Dora			Moins appréciée
Eugène	1	5	Moins intégré, 1+
Fleur	1		Moins appréciée
Gwen			Idem, stable
Henri			Mieux apprécié, moins intégré
<i>Igor</i>		2	<i>Moins intégré</i>
Job		2	Moins apprécié
Karen	1		Mieux appréciée
Loïse	2		Mieux appréciée
Marie	2		Bcp mieux intégrée
Noémie	2		Moins appréciée
<i>Olga</i>	1		<i>Mieux intégrée et appréciée</i>
Pierre	1		Mieux apprécié
Qenzo			Moins apprécié
Rita			Mieux intégrée, moins appréciée
Solèn	1		Idem
Tania			Moins appréciée
Uga	4		Bcp plus appréciée
Abstentions		8	Plus de tolérance