

Musique et socialisation

Fonctions de la musique dans la socialisation des élèves de cycle 1

Formation primaire



Mémoire de Bachelor de : **Audrey Lab**

Sous la direction de : **François Joliat**

Corcelles, avril 2017

Remerciements

Je tiens à remercier plusieurs personnes qui m'ont accompagnée durant la réalisation de mon travail de Bachelor.

Je tiens tout particulièrement à remercier l'enseignante qui a accepté de m'accueillir dans sa classe une fois par semaine pendant un certain temps afin que je puisse réaliser mes enregistrements vidéo. Je la remercie pour les moments durant lesquels elle a mis sa classe à ma disposition, pour sa disponibilité et également pour l'intérêt qu'elle a porté à mon travail.

Je remercie également mon directeur de mémoire, Monsieur François Joliat, pour son aide précieuse, sa disponibilité et pour le temps qu'il a consacré à ce travail.

Et en dernier lieu, je remercie mon grand-papa pour la relecture de mon texte et les corrections apportées.

Avant-propos

Résumé

Ce travail vise à déterminer si les activités musicales jouent un rôle dans la socialisation des élèves de cycle 1. Les deux thèmes émergeant de ma problématique sont donc la socialisation et les activités musicales (plus précisément les activités du carré), puis la relation qu'elles entretiennent. Pour aborder le thème de socialisation, je décris premièrement son développement chez l'enfant de cycle 1, puis ce qui est attendu à ce niveau à l'école primaire de la 1H à la 4H. Ensuite, en m'appuyant sur divers ouvrages théoriques, je décris quelques aspects didactiques de la musique, son enseignement tel qu'il est actuellement perçu par les enseignants, les attentes du plan d'études romand (PER) au niveau de l'apprentissage de cette discipline, puis les activités du *carré* (cf. p.9), qui sont des activités à visée intégratives basées sur une communication sensorielle et sur un climat d'empathie. En ce qui concerne la partie méthodologique, j'ai enseigné les activités du *carré* à une classe de 3-4H durant six semaines, à raison d'une fois par semaine. Les interventions ont été filmées, puis j'ai analysé les performances de sept élèves afin d'observer s'il y avait une évolution au niveau de leur socialisation au fil des leçons. J'ai pu remarquer une évolution chez cinq élèves au niveau des critères de socialisation que j'avais fixés, mais je ne peux malheureusement pas assurer que cette évolution soit constante, car je n'ai pas pu continuer à intervenir dans cette classe plus longtemps. Au niveau de la participation des élèves, j'ai pu constater qu'au fil des leçons, toujours plus d'élèves se proposaient pour faire un exemple devant la classe, ce qui montre, qu'à ce niveau-là, il y a une évolution générale de leur socialisation.

Cinq mots clés :

1. Développement de la socialisation chez l'enfant
2. Musique et socialisation
3. Didactique de la musique
4. Communication sensorielle
5. Activités du carré

Liste des figures

Figure 1: objectifs plan d'étude romand (PER), formation générale (FG 14-15), Vivre ensemble et exercice de la démocratie	5
Figure 2 : objectifs plan d'étude romand (PER), formation générale (FG 18), Vivre ensemble et exercice de la démocratie	5
Figure 3: quatre thématiques du domaine <i>Arts</i> du plan d'études romand (PER)	8
Figure 4 : activités du <i>carré</i> ; rituels, mimesis et performativité ; objectifs d'apprentissage et activités liées (Joliat, 2016)	10
Figure 6 : graphique des moyennes pour le lever de mains	30
Figure 7 : graphique du leadership pendant la réalisation	36
Figure 8 : graphique des vocalisations avec variations de hauteurs	37
Figure 9 : graphique du pattern différent.....	38

Liste des tableaux

Tableau 1: dates des interventions en classe de 3-4H	18
Tableau 2: plan structure générale des interventions en classe 3-4H	19
Tableau 3: plan détaillé de l'intervention 1 en classe 3-4H.....	20
Tableau 4: plan détaillé de l'intervention 2 en classe 3-4H.....	21
Tableau 5: plan détaillé de l'intervention 3 en classe 3-4H.....	22
Tableau 6: plan détaillé de l'intervention 4 en classe 3-4H.....	23
Tableau 7: plan détaillé de l'intervention 5 en classe 3-4H.....	24
Tableau 8: exemple de grille d'observation pour répertorier le nombre d'élèves qui lèvent la main pour faire un exemple.....	26
Tableau 9: grille d'observation employée pour l'analyse des exemples des élèves ..	28
Tableau 10 : exemple du début de la réelle inscription des données dans le tableau de logiciel.....	29
Tableau 11: grille d'observation pour l'élève 1.....	31

Tableau 12 : grille d'observation pour l'élève 2.....	31
Tableau 13 : grille d'observation pour l'élève 3.....	32
Tableau 14 : grille d'observation pour l'élève 4.....	33
Tableau 15 : grille d'observation pour l'élève 5.....	34
Tableau 16 : grille d'observation pour l'élève 6.....	34
Tableau 17 : grille d'observation pour l'élève 7.....	35

Table des matières

Chapitre 1. Problématique	2
1.1 Définition et importance de l'objet de recherche	2
1.2 État de la question	2
1.2.1 La socialisation	2
1.2.1.1 <i>La socialisation : définition</i>	2
1.2.1.2 <i>Développement de la socialisation chez le jeune enfant</i>	3
1.2.1.3 <i>La socialisation à l'école</i>	4
1.2.2 La musique	5
1.2.2.1 <i>Musique et socialisation</i>	6
1.2.2.2 <i>Didactique de la musique</i>	7
1.2.2.3 <i>La communication sensorielle ou protoconversation</i>	11
1.3 Question et objectifs de recherche	13
1.3.1 Identification de la question de recherche	13
1.3.2 Objectifs de recherche	14
Chapitre 2. Méthodologie	16
2.1 Fondements méthodologiques	16
2.1.1 Type de recherche	16
2.1.2 Type d'approche	16
2.1.3 Type de démarche	16
2.2 Nature du corpus	17
2.2.1 Récolte des données	17
2.2.2 Procédure et protocole de recherche	17
2.2.3 Échantillonnage	25
2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données	25
2.3.1 Transcription et traitement des données	25
2.3.2 Méthodes et analyse	26
Chapitre 3. Résultats	29
3.1 Participation des élèves	29
3.2 Exemples fournis par les sept élèves	30
3.2.1 Analyse et interprétation des sept exemples séparés	30
3.1.2 Analyse et interprétation des résultats regroupés	36
3.1.3 Lien entre leadership et qualité de la performance	38
3.1.4 Limites de l'analyse	39
Conclusion	40

Bibliographie	43
Annexes	I
Annexe 1 : demande aux parents	I
Annexe 2 : grilles d’analyses individuelles	II
Annexe 3 : grilles d’analyses individuelles condensées.....	VI
Annexe 4 : grille d’analyse de toute la classe	X
Annexe 5 : graphique du leadership pendant la réalisation	XI
Annexe 6 : graphique des vocalisations avec variations de hauteurs.....	XII
Annexe 7 : graphique du pattern différent.....	XIII

Introduction

Comme j'ai toujours aimé la musique dès mon enfance, c'est presque naturellement que j'ai choisi ce thème comme sujet de mon travail de Bachelor. J'aime en écouter, et également en pratiquer. J'ai pratiqué le piano pendant dix ans lorsque j'étais plus petite, puis je continue de me former à la haute école pédagogique (HEP). Depuis le début de ma formation dans cette haute école, je fais des stages en école primaire, et j'ai donc eu, à plusieurs reprises, l'occasion d'enseigner ou de participer à des leçons de musique avec des élèves d'âge primaire. J'ai pu constater que la musique était une discipline que j'avais beaucoup de plaisir à enseigner et que les élèves appréciaient. C'est donc une des raisons qui m'a poussée à choisir cette thématique, car je pourrai, à travers ce travail de bachelor, me former en didactique de la musique, étant donné que je donnerai moi-même des leçons de musique à des élèves de cycle1.

Actuellement, on a tendance à oublier l'activité musicale à l'école primaire. C'est pourtant une discipline qui a sa place dans un parcours scolaire. En effet, les élèves en formation primaire ont, en général, une leçon de musique par semaine, qui est, en plus, malheureusement parfois vite mise de côté ou supprimée lorsqu'on est débordé dans d'autres disciplines.

Lorsque j'enseignerai, je souhaiterais que la musique soit très présente dans ma classe. Je pense qu'elle peut apporter énormément de points positifs à l'élève et au sein d'une classe pour la bonne entente entre tous. Il a été démontré à travers diverses études que la musique aidait au développement de l'élève sur le plan cognitif, social, puis affectif. On sait, par exemple, que la musique permet à l'élève de développer des notions essentielles telles que la latéralisation (gauche/ droite), le rythme intérieur, le schéma corporel, la coordination psychomotrice et l'attention. Elle est, de ce fait, une aide aux apprentissages, et je pense qu'il est positif de mettre en place dans sa classe des moyens d'apprendre de manière plus divertissante. C'est également pour cette raison que j'ai choisi de travailler sur ce sujet, car cela me permettra d'élargir mes connaissances en didactique de la musique, de me former professionnellement, et de m'intéresser aux bienfaits que la musique peut avoir, plus précisément sur la socialisation des élèves.

Cela m'amène à me poser la question de départ suivante :

Comment favoriser la socialisation des élèves à travers des activités musicales ?
--

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

Nous savons que la socialisation fait partie des apprentissages fondamentaux à l'école primaire. Il peut arriver que certains élèves rencontrent des difficultés de socialisation, elle peut être ralentie, d'autres enfants ont parfois de la difficulté à prendre en compte le point de vue d'autrui, etc.

Il a été démontré par plusieurs auteurs que les activités musicales favorisent la socialisation des individus. Elles pourraient donc être un outil qui aiderait à la socialisation des élèves en classe. C'est justement à cela que je m'intéresserai dans ce travail, en filmant les élèves pendant plusieurs activités musicales, et en observant s'il y a un développement, une évolution, au niveau de leur socialisation.

De plus, actuellement, avec l'accroissement des migrants en Suisse, les écoles accueilleront toujours plus d'enfants expatriés et allophones. Je pense que la musique peut être un facteur qui permet la socialisation et l'intégration des tels élèves. Comme le mentionne Vaillancourt (2005) :

Il est intéressant de voir comment la musique réunit les enfants. Elle devient un moyen de les rassembler, une façon d'échanger et de se rejoindre tout en préservant l'identité culturelle de chacun. Pour certains enfants qui arrivent dans un pays où l'on ne parle pas leur langue, la musique constitue parfois la seule façon d'entrer en contact. (p. 53)

1.2 État de la question

1.2.1 La socialisation

Ce travail sera basé sur les fonctions des activités musicales dans la socialisation des élèves au cycle 1. Dans cette partie de la problématique, je vais définir le terme de socialisation, puis je m'intéresserai à la façon dont elle se développe chez les élèves de cycle 1.

1.2.1.1 La socialisation : définition

La socialisation tire ses racines du mot « socio », qui signifie « groupe (humain) ». Selon *Le Petit Larousse en couleurs* (1990), « la socialisation est un processus par lequel l'enfant intériorise les divers éléments de la culture environnante (valeurs, normes, code symbolique et règles de conduite) et s'intègre dans la vie sociale » (p. 916).

Rocher (1970, cité par CNED, 2014) déclare :

Nous définissons la socialisation comme étant le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au long de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences d'agents sociaux significatifs, et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre.

Il est également précisé dans cet article que la socialisation est un processus. Autrement dit, elle se développe dès la naissance et tout au long de la vie de l'individu.

1.2.1.2. Développement de la socialisation chez le jeune enfant

Selon Reymond-Rivier (1980), les relations entre enfants du même âge jouent un rôle très important dans leur socialisation. C'est en ayant des interactions avec ses semblables que l'enfant acquerra des notions indispensables à la vie en société telles que l'autonomie, la réciprocité, et la solidarité. L'enfant ne pourrait pas apprendre toutes ces notions uniquement par l'adulte, car les interactions adulte-enfant ne sont pas égalitaires du fait que l'adulte impose des règles, des consignes, des notions, etc.

Comme le mentionne Piaget (1945, cité par Reymond-Rivier, 1980), l'égoцентризм du jeune enfant représenterait une entrave dans la prise en compte du point de vue d'autrui. Il définit l'égoцентризм comme étant une attitude intellectuelle qui engendre que l'enfant confond son point de vue avec celui d'autrui. Il n'imagine pas qu'il existe d'autres façons de penser que la sienne. Cet égoцентризм enfantin se traduit par le fait que les enfants ne jouent jamais vraiment ensemble, mais les uns à côté des autres. La coopération nécessite de pouvoir se mettre à la place de l'autre afin de deviner, d'anticiper ses intentions, d'aller de soi à l'autre, ce qui demande une mobilité de pensée qui est à l'opposé de la pensée égoцентриrique. On retrouve particulièrement cette incapacité à coopérer chez le jeune enfant dans les jeux de règles. Il a été observé que chez les enfants de cinq-six ans, la règle n'est pas importante. Chaque enfant joue pour soi, pour son propre plaisir, sans tenir compte de l'autre, car le but de jouer n'est pour lui pas encore social, mais un plaisir individuel. C'est donc lorsque l'enfant met en oeuvre les règles du jeu qu'il aura fait un grand pas dans sa socialisation, car il sera capable de prendre en compte le point de vue de l'autre. Comme l'évoque Reymond-Rivier (1980):

La règle intervient dès qu'il y a compétition ; elle a pour fonction d'organiser les rapports entre joueurs, de prescrire les conditions dans lesquelles ceux-ci peuvent jouer ou doivent au contraire céder leur tour, de désigner les gagnants et les perdants. Elle délimite donc un cadre à l'intérieur duquel les participants sont contraints de tenir compte les uns des autres, de jouer ensemble (p. 117).

Cependant, les études de Piaget à ce sujet ont été par la suite controversées. D'après Beaudichon et Bideaud (1979, cités par Baudier & Céleste, 2005), bien que l'enfant présente beaucoup plus de comportements égocentriques durant son enfance que pendant le reste de sa vie, il fait preuve, dès l'âge de deux-trois ans, de plusieurs conduites décentrées. Selon Youniss (1980, cité par Baudier & Céleste, 2005) :

À la différence des relations adultes-enfants marquées par l'asymétrie des partenaires et renforçant l'égocentrisme social de l'enfant, les relations entre enfants seraient fondées sur une forme de réciprocité favorisant l'émergence de la sensibilité à autrui et la co-construction d'une réalité sociale partagée. (p. 114)

D'après cet auteur, cette capacité de porter l'attention de l'enfant à autrui apparaîtrait donc avant 6 ans, contrairement à la théorie piagétienne.

D'après une approche constructiviste, Flavell (s. d., cité par Baudier & Céleste, 2005), énumère quatre habiletés sociocognitives qui doivent être développées par l'enfant :

- 1) la connaissance qu'il existe des états mentaux chez lui et chez les autres. Avant 2-3 ans, l'enfant n'a pas conscience de cela, ce qui explique son comportement égocentrique ;
- 2) le besoin de comprendre ce que ressent l'autre pour pouvoir entreprendre son action, sans forcément y parvenir ;
- 3) l'inférence : être capable de comprendre les pensées des autres en fonction de leurs comportements ;
- 4) l'attribution : être capable d'appliquer les trois habiletés précédentes dans un contexte donné.

Toujours selon Baudier et Céleste (2005), la dominance sociale pourrait être un concept important pour expliquer les relations des enfants entre eux. Au sein d'un groupe d'enfants, chacun comprend une position, un rôle bien précis. Chaque enfant, selon ses expériences personnelles, développerait un style comportemental singulier, ce qui déterminerait son attitude dans ses échanges sociaux. Une trop grande asymétrie au niveau d'un groupe d'enfants peut engendrer des conflits entre eux.

1.2.1.3. La socialisation à l'école

Afin de démontrer que la socialisation est une notion très importante à développer à l'école primaire, je vais me référer au plan d'étude romand (PER). En effet, sous la rubrique *formation générale*, nous trouvons le point *vivre ensemble et exercice de la démocratie*. Nous retrouvons au cycle 1 d'un côté des objectifs concernant le développement

du bon fonctionnement de projets collectifs et celui de la classe, puis de l'autre côté des objectifs plus personnels concernant l'évolution de l'identité de chaque élève (CIIP, 2010).

FG 14-15 – Participer à la construction de règles facilitant la vie et l'intégration à l'école et les appliquer...

- 1** ...en confrontant des propositions et des opinions pour établir une règle commune
- 2** ...en utilisant la négociation pour prendre des décisions
- 3** ...en développant le respect mutuel
- 4** ...en faisant l'expérience de la loi et des règles de la vie sociale, ainsi que l'apprentissage de leur respect
- 5** ...en identifiant et en mettant en pratique les normes en vigueur de politesse et de comportement
- 6** ...en s'exerçant à l'écoute de l'autre et en respectant son temps de parole
- 7** ...en élaborant des buts communs en regard des intérêts particuliers

Figure 1: objectifs plan d'étude romand (PER), formation générale (FG 14-15), Vivre ensemble et exercice de la démocratie

FG 18 – Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes...

- A** ...en identifiant ses réussites et ses difficultés
- B** ...en se fixant des buts à atteindre dans son travail scolaire
- C** ...en exprimant et en partageant ses préférences, ses goûts, ses champs d'intérêt et ses compétences
- D** ...en identifiant ses caractéristiques personnelles (genre, langue, famille, ...)
- E** ...en prenant conscience des différences et des points communs dans les comportements lors de situations familières
- F** ...en se reconnaissant comme membre d'un groupe et en prenant conscience de son rôle d'élève

Figure 2 : objectifs plan d'étude romand (PER), formation générale (FG 18), Vivre ensemble et exercice de la démocratie

Quant aux *capacités transversales*, l'élève doit atteindre des objectifs de collaboration, notamment la prise en compte de l'autre, de connaissance de soi, puis d'action dans le groupe, et de communication, notamment la codification du langage, l'analyse et l'exploitation des ressources, puis la circulation de l'information.

1.2.2 La musique

Après les recherches sur le développement de la socialisation chez l'élève du cycle 1, je vais m'intéresser à la deuxième partie de ma recherche : la musique. Je m'intéresserai premièrement au rapport qu'entretiennent la musique et la socialisation, puis deuxièmement à l'enseignement de la musique, et finalement à la communication sensorielle qui aura une place importante dans les activités musicales que je mettrai en place avec les élèves.

1.2.2.1 *Musique et socialisation*

Comme l'écrit Vaillancourt (2005), la musique réunit les gens de n'importe quelle culture depuis toujours, durant les naissances, les mariages, les cérémonies, la mort, etc. Elle rassemble les individus dans une action commune : écouter ou faire de la musique. Elle permet de renforcer les liens à l'intérieur d'un groupe. Selon Platon (s. d., cité par Debrenne, 2013), la musique crée une solidarité entre les individus, car elle les rassemble et leur fournit des actions communes.

Pour la musicothérapeute Pape (2011, citée par Debrenne, 2013) : « La musique est un vecteur de communication, un langage avec ses codes et sa syntaxe » (p. 65). Levitin (2010, cité par Debrenne, 2013) soutient également cette idée. Selon lui, la musique prépare les individus à des actions sociales et cognitives.

Selon Gautier et Lejeune (2008), une activité musicale telle que la comptine procure chez les enfants une certaine excitation qui leur permet de s'intégrer plus facilement dans un groupe, ce qui favorise donc en d'autres termes leur socialisation. Les enfants sont très sensibles à la musique. Elle leur permet de s'exprimer, de partager leurs émotions. Au fur et à mesure que l'enfant répète une comptine, il devient à l'aise avec celle-ci, elle devient sécurisante pour lui. Cette sécurité est très importante pour que l'enfant puisse se sentir à l'aise socialement, pour qu'il puisse avoir des interactions sociales avec autrui. En conclusion, plus il répétera la comptine, plus il sera ouvert aux interactions sociales.

Muldma (2009) a démontré que la musique pouvait jouer un rôle dans la communication et le dialogue entre des élèves de deux cultures différentes : russe et estonienne. Lors de ses expériences, elle a pu constater que l'écoute de musiques d'autres cultures provoquait chez les élèves de l'empathie, de la tolérance et de l'intérêt envers celles-ci. Lors de ses expériences, elle a pu également constater que la musique a créé une « base de dialogue » entre les deux cultures russes et estoniennes.

En lien avec ceci, Levi-Strauss (1993, cité par Aubert, 2007) affirme ceci : « On ne comprend pas toutes les langues, mais tout le monde est sensible à n'importe quelle musique » (p. 29).

Afin d'illustrer davantage les bienfaits de la musique sur la socialisation des individus, nous pourrions également prendre l'exemple de la musicothérapie. La musicothérapie est une thérapie musicale qui utilise l'écoute ou la pratique de la musique pour soigner. Comme l'explique Jacques (2006), la musicothérapie peut favoriser l'échange entre les individus, donc leur socialisation. Chez les enfants atteints d'autisme ou de troubles de la communication par exemple, certains thérapeutes utilisent la méthode « Karl Orff » qui vise une harmonie au sein du groupe, une communication et socialisation des enfants en faisant

de la musique. Les instruments de musique sont utilisés pour créer un dialogue, une communication non verbale entre plusieurs personnes. Le dialogue sera créé par les rythmes produits par l'instrument de percussion utilisé.

1.2.2.2 Didactique de la musique

La plupart des personnes considèrent que le fait de réaliser des activités musicales complexes nécessite un long apprentissage de la musique. Cela dit, il a été démontré que le cerveau humain est capable d'apprendre par simples expositions à la musique et sans forcément recourir à un apprentissage. C'est ce qu'on appelle l'apprentissage implicite. Ces études ont démontré que les « non-musiciens » obtiennent en général de bonnes performances en musique, souvent comparables à celles des musiciens. Beaucoup d'apprenants acquièrent donc des compétences musicales sans qu'elles soient forcément verbalisables (Tillmann, Madurell, Lalitte & Bigand, 2005).

L'enseignement de la musique aujourd'hui

Dans le plan d'études romand (PER), pour la discipline *Musique*, les visées prioritaires sont les suivantes : « Découvrir, percevoir et développer des modes d'expression artistiques et leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle ». Nous retrouvons ces quatre thématiques qui doivent être travaillées tout au long de l'année et dans les trois cycles : expression et représentation, perception, acquisition de techniques, puis culture. Au niveau des capacités transversales (*collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice et démarche réflexive*), le domaine *Arts*, et plus particulièrement la musique, contribue à leur développement. Les activités musicales contribuent à la collaboration des élèves lors des activités de groupes, telles que la création de spectacles, de chœurs, d'orchestres, etc., à leur communication notamment lorsqu'il s'agit d'élargir le champ de la communication non verbale, à leurs stratégies d'apprentissages en les amenant à concevoir seuls des tâches complexes, à leur pensée créatrice en les mettant face à des perspectives de production, puis finalement à leur démarche réflexive en les engageant à adopter une démarche critique quant à leurs propres productions, aux productions artistiques et aux phénomènes culturels.

Réseau des objectifs d'apprentissage

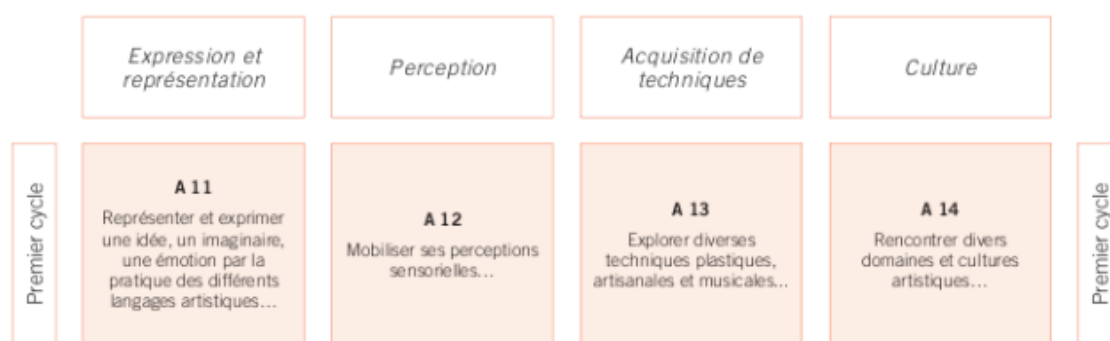


Figure 3: quatre thématiques du domaine *Arts* du plan d'études romand (PER)

Une recherche a été menée par des formateurs de la haute école pédagogique (HEP) de Fribourg auprès d'enseignants de musique en 6H du canton de Fribourg, afin de savoir ce que les enseignants privilégiaient comme activités lors des leçons de musique, et afin de connaître les difficultés auxquelles ils faisaient face lors de ces leçons (Coen, Murith, Roubaty & Stern, 2009).

Dans l'apprentissage de la musique, il existe cinq principaux aspects à travailler avec les élèves, à savoir les aspects créatifs, techniques et musicaux, historiques et culturels, sociaux et communicatifs, et finalement, les aspects expressifs et corporels. Les résultats de cette étude montrent que les aspects que les enseignants prennent le plus en compte dans leurs leçons de musique sont les aspects techniques et musicaux, c'est-à-dire la maîtrise de la voix, du solfège, la lecture de rythmes, etc., puis les aspects sociaux et communicatifs de la musique, c'est-à-dire la chorale de classe, la cohésion du groupe classe, etc. La dimension expressive ainsi que la créativité de l'élève sont les deux aspects de la didactique de la musique qui sont le moins travaillés par les enseignants questionnés pour cette étude. Selon ces enseignants, l'enseignement de la musique sert prioritairement à avoir du plaisir à chanter, à faire une activité collective avec la classe, à relancer la concentration des élèves, puis à faire une transition entre deux disciplines. Nous constatons donc que l'enseignement de la musique se résume encore beaucoup à l'apprentissage du chant et de notions théoriques.

Au niveau des difficultés rencontrées par ces enseignants, il s'agit le plus fréquemment de la maîtrise d'un instrument d'accompagnement. En deuxième position, il s'agit des difficultés au niveau des connaissances musicales, puis finalement, les aspects didactiques.

Cette étude a donc été menée uniquement dans des classes de 6H, mais il est fort probable que les éléments qui en ressortent soient aussi valables dans les autres degrés primaires.

Les activités du carré

Dans le cadre des approches didactiques de l'enseignement musical au premier cycle du PER, Joliat (2016) déclare que le *carré* est composé de plusieurs activités musicales à visée intégrative, c'est-à-dire qui font évoluer l'enfant dans ses apprentissages de la musique tout en respectant son intégrité, son niveau de développement et ses intérêts. Il est régulé par une communication sensorielle basée sur un climat d'empathie. À travers les activités du *carré*, l'enfant va petit à petit se construire un sens de soi grâce aux rituels, un monde autour de soi à travers l'imitation (*mimesis*), puis un soi dans ce monde en agissant dans cet environnement avec son corps et sa voix (*performativité*). Le *carré* peut se pratiquer assis sur une chaise, mais l'élève doit pouvoir toucher le sol avec ses pieds, assis sur le sol, debout, ou alors couché.

Il est basé sur trois types d'activités différentes : les activités de proprioception, de praxie, puis d'accordage. Les activités de proprioception permettent de construire son schéma corporel et l'image de son corps. Elles comprennent des exercices de posture, travaillent avec la prise d'information tactile et kinesthésique et utilisent le contact visuel. Les activités de praxie travaillent les capacités psychomotrices, vocomotrices et gestuelles. Les activités d'accordage se divisent en trois niveaux : la synchronisation, la syntonisation, puis l'empathie. La synchronisation est un processus qui se fait automatiquement et qui pousse l'individu à se mouvoir lorsqu'il entend une musique. Il est appelé « à bas niveau », car il ne nécessite pas un gros investissement d'énergie psychique. La syntonisation, au contraire de la synchronisation, engage une activité cognitive « de haut niveau », car il s'agit de ressentir la musique, ce qui permet de créer une correspondance et une forme de communication avec la musique et avec autrui en créant un format commun. Finalement, l'empathie est la capacité à ressentir les émotions de l'autre par le biais de phénomènes d'identification, de compréhension et de mise en situation personnelle de ses états d'expériences.

Les activités du *carré* consistent à développer l'appareil moteur et vocal de l'élève selon trois formes de mouvements : les engagements, les dissociations, les pendules/rotations. Les engagements incitent le corps et la voix de manière globale. Par exemple, frapper sur le sol avec la plante des deux pieds en même temps. Les dissociations séparent la gauche et la droite du corps par des mouvements alternatifs. Par exemple, lorsque le bras gauche s'élève, le bras droit s'abaisse. Pour terminer, les pendules/rotations sont des mouvements de balancement soit de droite à gauche, par exemple balancer la tête de gauche à droite, soit de mouvement de rotation d'articulations, par exemple pivoter les jambes. Les enfants apprennent premièrement les engagements, ensuite les dissociations, puis finalement les

pendules/rotations. Les trois mouvements sont d'abord abordés séparément. Par la suite, ils peuvent être associés.

Lors des activités du *carré*, l'enseignant se base sur deux principes importants : le principe de correspondance, qui signifie qu'il exerce des actions et des expressions motrices gestuelles et vocales qui sont au niveau de ce que l'élève est capable de produire, puis le principe de complémentarité, qui signifie que l'enseignant prend en compte les variations que l'élève lui propose afin que les activités restent attractives. L'enseignant exerce le principe de correspondance et de complémentarité selon quatre notions : la simplification (réduire un exercice à son expression la plus simple), la formalisation (créer une forme d'exercice facilement identifiable), la répétition (répéter cet exercice jusqu'à ce qu'il n'ait plus d'intérêt pour l'élève), puis finalement l'exagération (modeler l'exercice de manière empathique afin de garder l'attention de l'élève). Lors des activités du *carré*, il est possible que l'élève prenne la place de l'enseignant à travers des activités de miroir par exemple. L'enseignant met en place certains facilitateurs avec les élèves tels qu'une communication sensorielle, des interactions visuelles et un regard périphérique, des codes musicaux communs : fixer les départs et les arrêts, créer des effets de surprise, travailler en miroir, l'enfant prend la place de l'enseignant, répéter jusqu'à la diminution de l'intérêt.

Objectifs d'apprentissage du PER

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

A 12 Mu – Mobiliser ses perceptions sensorielles...

A 13 Mu – Explorer diverses techniques musicales...

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

FORMES D'ATELIERS et activités liées

pour le cycle 1

EDP-R Promenades sonores

Papymoustache

Jeux de doigts, jeux de mains

Jeux de miroir

Jeux de récréation

Jeux de carrousel

Comptines à gestes

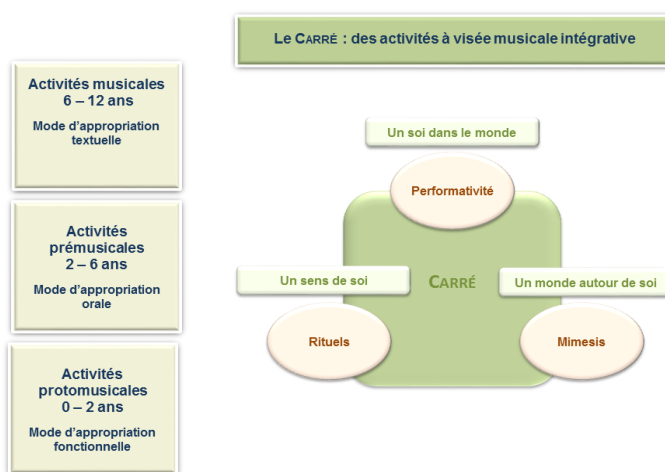


Figure 4 : activités du *carré* ; rituels, mimesis et performativité ; objectifs d'apprentissage et activités liées (Joliat, 2016)

L'imitation

Dès sa naissance, le nourrisson possède des compétences d'imitation en reproduisant les mimiques faciales de l'adulte. Il est donc capable d'observer une action, de l'enregistrer, puis de la répéter. À six semaines, il est capable d'imiter une action qu'il a enregistrée 24 heures avant (Dayan & Rochette-Guglielmi, 2012).

Le Run (2014) affirme que les activités d'imitation jouent un rôle très important dans le développement social de l'enfant. Nadel (2011, citée par Le Run, 2014) déclare : « L'imitation est l'une des plus puissantes capacités humaines. Elle est l'assise de deux fonctions adaptatives de base : l'apprentissage et la communication » (p. 19). Ce que l'enfant voit lors de l'imitation induit une résonance de sa propre motricité dans le rapport à son camarade, car en même temps qu'il fait, il voit l'autre reproduire, donc il se rend compte que ce qu'il fait existe. L'imitation permet d'engager une communication, elle offre des moments de rire, de jubilation, de plaisir et d'apprentissage.

L'imitation, par exemple le jeu de miroir, est une façon d'enseigner la musique à l'élève. Elle était très utilisée aux XVII^e et XVIII^e siècles. Imiter ne signifie pas reproduire un résultat identique à celui du professeur, mais être capable de se mettre à sa place. L'enseignant ne donne pas à l'élève les ressources pour reproduire la tâche. L'élève doit donc puiser dans ses propres ressources afin de pouvoir imiter l'enseignant (Le Run, 2014).

1.2.2.3. La communication sensorielle ou protoconversation

Nous savons que le nourrisson est sollicité par les sons et les mouvements avant même de l'être par les formes et les couleurs. Il connaît également dès sa naissance ses premiers rapports sociaux qui sont suscités par l'adulte, et le plus souvent par la mère. Dans ces échanges, la mère utilise des processus de répétition basés sur les vocalisations, les stimulations tactiles et les mouvements, principalement pour entrer en contact. C'est ce que l'on appelle la communication sensorielle, ou la protoconversation. Les activités protomusicales regroupent les six qualités spécifiques du son, c'est-à-dire la hauteur, la mélodie, le rythme, la durée, l'intensité, le timbre. Elles privilégient les activités musicales basées sur plusieurs modes : la posture, l'attitude, les mouvements, la gestuelle, le regard, les mimiques, le langage, la voix.

Selon Trevarthen et Aitken (2001, cités par Gratier, 2007), il s'agit d'une « coopération expressive et psychique entre l'adulte et le bébé que l'on peut observer dans leurs interactions spontanées dès la naissance » (p. 50).

Gratier (2001) parle de la communication sensorielle ainsi : « L'échange entre une mère et son bébé se situe entre expression et psychisme comme une sorte de narration sans mots, mais narration tout de même, car il y a un but » (p. 12).

La communication sensorielle contient les mêmes éléments clés qu'un processus narratif, à l'exception qu'elle n'emploie pas de vocabulaire. C'est un groupe de vocalisations composé d'un début, d'un développement, durant lequel l'excitation est souvent au plus haut, puis d'une conclusion. La conclusion consiste souvent à une chute d'intensité, ou alors à un prolongement des sons, comme on le fait également dans le langage parlé et qui marque la fin d'une phrase (Gratier, 2007).

Stern (1987, cité par Miroudot, 2000) cite en parlant de la communication mère-nourrisson : « Ce qui sans doute importe moins, c'est ce que la mère dit réellement. L'important, c'est la musicalité des sons qu'elle produit. De ce point de vue, l'action répétitive acquiert son importance en tant qu'unité structurelle et fonctionnelle dans l'interaction » (p. 23). En effet, les parents parlent à leurs bébés alors qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils disent. Mais, alors qu'ils produisent des vocalises plus mélodieuses, avec des hauteurs plus élevées qu'en temps normal, des répétitions et des grands contrastes de hauteurs, ils engagent leur nouveau-né dans une communication non verbale (Imberty & Gratier, 2007).

La mère va donc employer une voix plus aiguë lorsqu'elle communique avec son bébé, elle va faire plus de variations entre le grave et l'aigu que lorsqu'elle parle à un adulte, elle va accentuer certains mots et en répéter d'autres de nombreuses fois. Cette répétition joue un rôle essentiel dans le développement social et cognitif de l'enfant, car elle lui permet de s'adapter à un nombre toujours plus grand de variations, et d'anticiper ce qui va se passer de par sa régularité (Stern, 1987, cité par Miroudot, 2000).

Comme le fait remarquer Robin (1986, cité par Baudier & Céleste, 2002), le langage de la mère adressé à son bébé contient un vocabulaire très réduit, composé de quelques mots simples, répétés plusieurs fois consécutivement. La mère emploie plusieurs onomatopées, et les phrases interrogatives sont également très nombreuses.

Selon Gratier (2001) : « Le rythme du dialogue entre mère et bébé est un rythme qui n'est ni tout à fait aléatoire, ni tout à fait prévisible, et qui offre au bébé un éventail de possibilités expressives » (p. 11). L'auteur souligne également que ces interactions vocales sont indissociables des gestes, de la posture, et des interactions visuelles. Il a été démontré que la qualité et l'efficacité de la communication chez le nouveau-né avec son entourage dépendent de la musicalité des interactions. Autrement dit, plus les interactions contiennent de gestes, de mouvements, plus elles seront efficaces auprès du jeune enfant.

La communication sensorielle ou protoconversation permet de maintenir l'attention du bébé et de gérer l'excitation. Elle provoque une émotion, car elle donne envie de connaître l'autre et de partager. Elle rend l'interlocuteur curieux de la rencontre et de la séparation, puis elle donne également le goût de l'anticipation (Gratier, 2007). Selon Joliat (2016), la communication sensorielle favorise l'établissement d'un accordage affectif qui favorise l'attachement et garantit la survie du nouveau-né. De plus, elle apaise et permet la construction d'un sens de soi.

Selon Nocker-Ribeaupierre (2002, cité par Prat, 2013) : « Les sentiments de la mère sont transmis à son bébé par les paramètres musicaux de sa voix » (p. 31).

Relation entre communication sensorielle et musique

Comme le mentionne Gratier (2001) : « On a souvent comparé l'interaction mère-bébé à deux musiciens en train d'improviser » (p. 12). On retrouve dans la communication mère-bébé les trois éléments musicaux principaux : la mélodie, le rythme et la narrativité. Lorsqu'il parle au bébé, l'adulte a tendance à rendre plus mélodieuses ses vocalisations et à parler à un rythme plus régulier.

Gratier (2007) nous fait remarquer que cette forme de communication est plus proche de la musique que du langage, car, de la même manière que la musique, elle ne transmet pas de contenu spécifique, mais plutôt un ressenti.

Comme c'est le cas avec la musique, dans la communication sensorielle l'émotion se dégage lorsque l'attente rythmique, mélodique ou harmonique est résolue (Meyer, 1960, cité par Gratier, 2007).

Après ces recherches sur la socialisation, la musique et la relation qu'elles entretiennent, je vais passer à la partie méthodologique de mon travail afin de mettre toutes ces notions développées ci-dessus en pratique.

1.3 Question et objectifs de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Les recherches précédentes m'amènent à me poser la question de recherche suivante :

« Est-ce que les activités du <i>carré</i> favorisent le leadership chez l'élève ? »

1.3.2 Objectifs de recherche

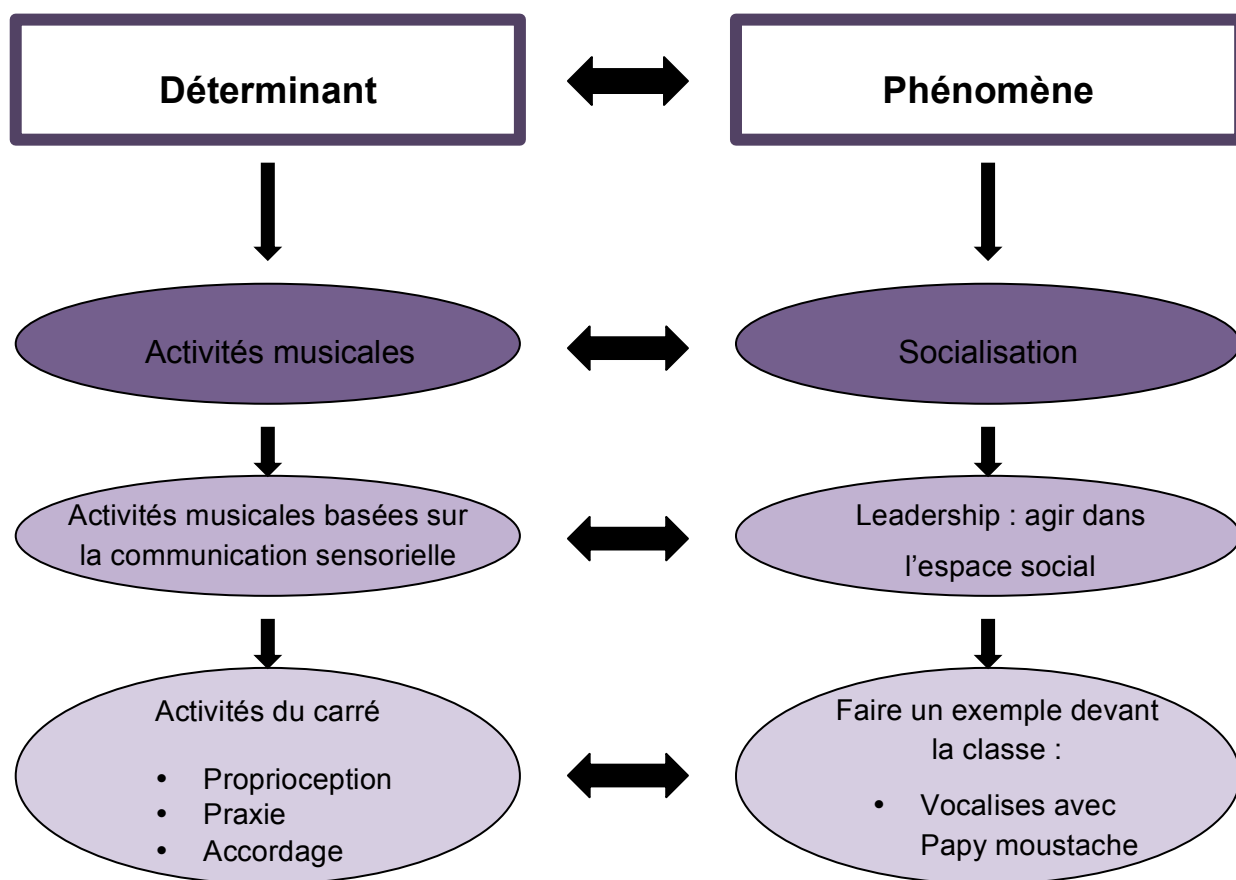


Figure 5: schéma d'analyse conceptuelle de ma recherche

Durant ma recherche basée sur une approche expérimentale, j'ai enseigné plusieurs leçons de musique basées sur la communication sensorielle à une classe de cycle 1. Lors de mes interventions, j'ai enseigné les activités du carré aux élèves. Ainsi, j'ai pu les observer et découvrir s'il y avait une évolution dans leur socialisation, plus précisément, si les élèves osaient prendre place dans l'espace social. L'objectif de ma recherche est donc le suivant : **« renforcer la place de l'élève dans l'espace social à travers les activités du « carré » ».**

Afin d'analyser les leçons le plus précisément possible, j'ai choisi un unique critère d'observation ; j'ai observé si les élèves acceptaient de prendre place dans l'espace social en faisant un exemple devant leurs camarades. En d'autres termes, il s'agissait de voir si l'élève acceptait de prendre le rôle de leader en créant un exemple que ses camarades devaient reproduire. Levy-Leboyer (s. d., cité par Deswarte, 2016) définit le leadership comme tel :

Un processus d'influence sociale par lequel un individu amène un groupe à atteindre des objectifs. Le leadership n'implique pas seulement le fait de faire faire quelque chose à d'autres individus, mais également (ce qui n'est pas le cas pour les relations d'autorité) la capacité à changer l'attitude des membres du groupe, à les mobiliser et à entraîner leur adhésion à des buts communs. De ce fait, le leader doit savoir susciter les motivations et entraîner ceux qui le suivent bien plus que les diriger de manière autoritaire. (p. 1)

L'élève a rencontré, ici, une double tâche : celle de concevoir un exemple, mais pas uniquement pour lui, et celle de prendre en compte le fait que ses camarades devaient être capables de reproduire son exemple. Il devait donc réussir à se mettre à la place de l'autre, afin de se rendre compte si son exemple était faisable pour quelqu'un d'autre ou pas.

J'ai filmé les leçons afin de pouvoir les visionner plusieurs fois, puis j'ai mis en place une observation systématique des comportements des élèves.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Type de recherche

Mon travail de bachelor s'inscrit dans une recherche mixte, c'est-à-dire qui est à la fois qualitative et quantitative. La recherche de type qualitatif est adaptée à l'étude de phénomènes sociaux, car elle explore l'existence et la signification de ces derniers. Elle étudie le comportement des sujets dans leur environnement, puis elle pose des hypothèses (Aubin-Auger, 2008). Ma recherche est qualitative, car elle cherche à comprendre certains comportements, à explorer les émotions et les sentiments de certains individus, puis leurs interactions avec les autres. Elle s'inscrit également dans une analyse quantitative, car j'ai transcrit mes données qualitatives observées à travers les différentes leçons en données quantitatives. Autrement dit, j'ai évalué (attribué des points) les exemples faits par les élèves lors des interventions afin de pouvoir remarquer une éventuelle évolution dans leur manière d'agir dans l'espace social.

2.1.2 Type d'approche

Mon travail s'inscrit dans un type d'approche déductive. Je suis donc partie de bases théoriques que j'ai cherché à prouver en me rendant sur le terrain et en faisant des observations. Contrairement à l'approche inductive qui part d'observations pour en extraire des propositions théoriques, l'approche déductive se base sur de la théorie pour prédire, puis va ensuite appuyer ses propos en expérimentant sur le terrain (Gossin, 2015).

2.1.3 Type de démarche

Le type de démarche adéquat à ma recherche est la démarche explicative, ou autrement dit, la démarche qui cherche à fournir des informations utiles. Dans ce type de démarche, on part d'une hypothèse, ou d'une question, qu'on va ensuite tester sur le terrain pour essayer d'y répondre. Dans mon travail, je pars de la question suivante : « Est-ce que les activités du carré favorisent le leadership chez l'élève ? », et j'essaye d'y répondre en donnant plusieurs leçons de musique basées sur les activités du carré filmées dans une classe de cycle 1. Il s'agit donc d'une démarche explicative (Gossin, 2015).

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

Afin de récolter mes données, j'ai employé la méthode d'observation participante. Mace et Pétry (2000) mentionnent que :

L'observation participante est en quelque sorte une variante de l'observation directe au sens où le chercheur n'est plus uniquement spectateur, mais devient, cette fois, également acteur à l'égard du phénomène ou du milieu qu'il observe. En somme, la distinction entre chercheur et sujet disparaît dans l'observation participante. (p. 79)

Pour Quivy et Van Campenhoudt (1995), l'observation participante:

[...] consiste à étudier une communauté durant une longue période, en participant à la vie collective. Le chercheur en étudie alors les modes de vie, de l'intérieur et dans les détails, en s'efforçant de les perturber aussi peu que possible. [...]. Le chercheur sera particulièrement attentif à la reproduction ou non des phénomènes observés ainsi qu'à la convergence entre les différentes informations obtenues qu'il s'agit de recouper systématiquement. (p. 200)

Cette méthode convient spécialement à l'analyse du non verbal, c'est-à-dire le rapport au corps, les codes comportementaux, etc. Elle présente plusieurs avantages : les comportements et les événements sont observés sur le vif, le recueil d'analyse est très spontané, les comportements observés sont authentiques, car ils sont exprimés avec le corps.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Afin de récolter mes données, je me suis rendue pendant plusieurs semaines dans la classe d'une enseignante en 3-4H, dans une école à Bienne. Étant donné que j'étais en co-enseignement dans cette école durant une période de dix semaines en classe de 6H, je me suis arrangée avec cette enseignante de 3-4H de cette école afin de pouvoir me rendre le plus souvent possible dans sa classe pour mettre mon travail en pratique.

Je suis intervenue durant six jeudis en début d'après-midi pour une durée d'environ 20 minutes par intervention. Les dates de mes six interventions sont les suivantes :

le 3 novembre 2016	intervention non analysée
le 10 novembre 2016	intervention analysée
le 24 novembre 2016	intervention analysée
le 1 ^{er} décembre 2016	intervention analysée
le 8 décembre 2016	intervention analysée
le 15 décembre 2016	intervention analysée

Tableau 1: dates des interventions en classe de 3-4H

Je me suis donc rendue dans cette classe à raison d'une fois par semaine, à l'exception d'une fois où j'ai dû manquer une semaine, car j'avais une activité à faire avec ma classe de stage.

Les six interventions se sont passées au coin regroupement de leur classe. Les élèves étaient disposés en arc de cercle sur trois bancs, puis les quatre élèves dont les parents ne voulaient pas qu'ils figurent sur la vidéo étaient placés ailleurs dans la classe, mais à un endroit où ils pouvaient également me voir pour participer aux interventions.

Ma première intervention dans cette classe a été filmée, uniquement à titre expérimental, sans procéder à l'analyse systématique des comportements. Cette leçon était une amorce qui m'a permis de prendre contact avec les élèves, d'apprendre à les connaître, de tester certains exercices du carré, puis d'évaluer le niveau des élèves. Les cinq leçons suivantes ont eu la même structure et les exemples que les élèves ont dû développer étaient placés à chaque fois au même moment de la leçon. Chaque leçon était composée de six phases distinctes, chacune comportant des exercices différents du *carré*. Les exercices proposés variaient et voyaient leur difficulté augmenter au fil des leçons.

Structure générale des leçons

Phase 1	<ul style="list-style-type: none"> • Position de départ : mains sur les genoux, pieds au sol, dos droit • Différents exercices d'engagements, de dissociations et de pendules/rotations • Exercices de vocalises • Exercices de rythmes
Phase 2	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre une douche : se mouiller, se savonner le corps, se rincer, puis se sécher • Faire les différents gestes et les accompagner de sons
Phase 3	<ul style="list-style-type: none"> • Mâcher un chewing-gum, faire une grosse bulle, puis la bulle éclate <div>→ exemples des élèves</div>
phase 4	<ul style="list-style-type: none"> • Miroir : je fais des mouvements de dissociations, rotations, pendules, puis les élèves les imitent
phase 5	<ul style="list-style-type: none"> • Par deux, les élèves prennent la place du maître et font eux-mêmes l'exercice du miroir défini au-dessus • On échange les rôles <ul style="list-style-type: none"> • Jeu du prénom avec Papy moustache (cf. p.27) <div>→ exemples des élèves</div>

Tableau 2: plan structure générale des interventions en classe 3-4H

Leçon 1 : le 10 novembre 2016	
Phase 1	<ul style="list-style-type: none"> • position de départ • engagement pieds, engagement mains • alternance engagement pieds-mains • engagement pieds avec bascule en arrière • dissociation pieds avec mains sur les genoux • dissociation mains • taper dans les mains puis sur les genoux • engagement pieds avec bascule en arrière, taper sur les genoux, puis dans les mains • engagement pieds avec bascule en arrière, engagement mains, puis taper dans les mains • engagement pieds avec bascule en arrière, engagement mains, taper dans les mains, puis toucher ses joues • tapoter les joues avec vocalises « minimini » • engagement mains, taper dans les mains, puis claquer des doigts • engagement mains, taper dans les mains, claquer des doigts, puis taper dans les mains • de haut en bas avec les mains avec vocalises « minimini » en variant la tonalité et le rythme
Phase 2	<ul style="list-style-type: none"> • douche qui coule avec bruitage • verser le shampoing avec bruitage • savonner les cheveux, le visage, les bras, les jambes, puis le ventre avec bruitage • se rincer avec bruitage • se sécher les bras puis les jambes avec bruitage et rythmes
Phase 3	<ul style="list-style-type: none"> • mâcher le chewing-gum • souffler trois fois • moment d'attente • exploser la bulle <div>→ exemples des élèves</div> <ul style="list-style-type: none"> • mâcher le chewing-gum • souffler une bulle carrée • moment d'attente • exploser la bulle
phase 4	<ul style="list-style-type: none"> • mains en l'air, rotation des mains • rotation et dissociation des mains, variation de rythmes • tracer des cercles et des lignes droites avec les mains • deux mains ensemble, dissocier chaque doigt les uns après les autres • idem avec vocalise « minimini » • se toucher le bout du nez en changeant de main
phase 5	<ul style="list-style-type: none"> • activités du miroir par 2 • échanger les rôles
phase 6	<ul style="list-style-type: none"> • « je m'appelle Papy moustache » avec gestes et vocalises, variation de gestes et de vocalises <div>→ exemples des élèves « je m'appelle ... »</div>

Tableau 3: plan détaillé de l'intervention 1 en classe 3-4H

Leçon 2 : le 24 novembre 2016	
Phase 1	<ul style="list-style-type: none"> • position de départ • dissociation pieds rapide et fort avec mains sur genoux • engagement pieds avec bascule en arrière • engagement mains • mains en haut, bouger les doigts sur vocalise « minimini » • dissociation pieds rapide et fort avec mains sur genoux • dissociation pieds rapide et fort plus dissociation mains • mains en haut, bouger les doigts sur vocalise « minimini » • alternance engagement pieds-mains avec bascule en arrière • alternance dissociation pieds-mains • engagement pieds avec bascule en arrière, taper sur les genoux, puis dans les mains • engagement pieds avec bascule en arrière, taper sur les genoux, taper dans les mains, puis sur les genoux • dissociation pieds, dissociation mains, puis taper dans les mains • engagement pieds avec bascule en arrière, engagement mains, taper dans les mains, puis toucher ses joues • pantin : dissociation pieds et mains haut-bas • idem avec vocalises • deux mains ensemble, dissocier chaque doigt les uns après les autres avec vocalises « minimini »
Phase 2	<ul style="list-style-type: none"> • douche qui coule avec bruitage • verser le shampoing avec bruitage • savonner les bras, le ventre, les jambes avec bruitage • se rincer avec bruitage • se sécher les bras puis les jambes avec bruitage et rythmes
Phase 3	<ul style="list-style-type: none"> • mâcher le chewing-gum • souffler trois fois • moment d'attente • exploser la bulle <div>→ exemples des élèves</div>
phase 4	<ul style="list-style-type: none"> • mains en l'air, rotation des mains • rotation et dissociation des mains, variation de rythmes • tracer un carré avec les mains • dissociation des mains haut-bas • dessiner un cercle autour de la tête avec les deux mains • tapoter les parties du visage avec les deux mains • caresser les jambes avec les deux mains
phase 5	<ul style="list-style-type: none"> • activités du miroir par 2 • échanger les rôles
phase 6	<ul style="list-style-type: none"> • Papy moustache demande le silence • vocalises « lalala » avec Papy moustache, varier les gestes et la tonalité • « je m'appelle Papy moustache » avec gestes et vocalises, variation de gestes et de vocalises <div>→ exemples des élèves « je m'appelle ... »</div>

Tableau 4: plan détaillé de l'intervention 2 en classe 3-4H

Leçon 3 : le 1 ^{er} décembre 2016	
Phase 1	<ul style="list-style-type: none"> • position de départ • dissociation pieds rapide et fort avec mains sur genoux • dissociation mains • dissociation pieds et mains • pantin : dissociation pieds et mains haut bas • dissociation pieds et mains • dissociation pieds rapide et fort avec mains sur genoux • mains en haut, bouger les doigts sur vocalise « minimini » • dissociation mains • pantin avec vocalises et avec deux jambes en même temps, bascule du corps en arrière • engagement pieds mains • dissociation pieds mains • pieds mains, puis dissociation pieds mains • engagement mains, taper dans les mains, variation de rythme • engagement pieds avec bascule en arrière, engagement mains, puis taper dans les mains • engagement pieds avec bascule en arrière, engagement mains, taper dans les mains, puis tapoter les joues • engagement pieds avec bascule en arrière, engagement mains, taper dans les mains, tapoter les joues, puis claquer des doigts • dissociation pieds, dissociation mains, puis taper dans les mains • deux mains ensemble, dissocier chaque doigt les uns après les autres avec vocalises « minimini »
Phase 2	<ul style="list-style-type: none"> • douche qui coule avec bruitage • verser le shampoing avec bruitage • savonner les mains, la tête, le visage, les bras, puis les jambes avec bruitage • se rincer avec bruitage • se sécher les bras puis les jambes avec bruitage et rythmes • jeter le linge avec bruitage
Phase 3	<ul style="list-style-type: none"> • mâcher le chewing-gum • souffler trois fois • moment d'attente • exploser la bulle <p>→ exemples des élèves</p>
phase 4	<ul style="list-style-type: none"> • tapoter le visage avec les index • mains ensembles, tapoter les doigts ensembles • mains en l'air, rotation et dissociation des mains • rotation du haut du corps et la tête • mains en l'air, rotation et dissociation des mains • dessiner des cercles avec les mains • mains en l'air, rotation et dissociation des mains • dissociation des mains gauche droite • dissociation des mains haut bas • tapoter le visage, puis les jambes avec les mains
phase 5	<ul style="list-style-type: none"> • activités du miroir par 2 • échanger les rôles
phase 6	<ul style="list-style-type: none"> • Papy moustache demande le silence • « je m'appelle Papy moustache » avec gestes et vocalises, variation de gestes, de vocalises et de rythmes • « comment t'appelles-tu ? » avec gestes et vocalises <p>→ exemples des élèves « je m'appelle ... »</p>

Tableau 5: plan détaillé de l'intervention 3 en classe 3-4H

Leçon 4 : le 8 décembre 2016	
Phase 1	<ul style="list-style-type: none"> • position de départ • dissociation pieds rapide et fort avec mains sur genoux • engagement mains • taper dans les mains • dissociation pieds rapide et fort avec mains sur genoux • engagement pieds avec bascule en arrière • engagement pieds et mains avec bascule en arrière • dissociation pieds et mains • engagement mains, puis taper dans les mains, variation de rythmes • dissociation pieds rapide et fort avec mains sur genoux • mains en haut, bouger les doigts sur vocalise « minimini » • engagement pieds, engagement mains, puis taper dans les mains • dissociation pieds, dissociation mains, puis taper dans les mains • engagement mains, puis taper dans les mains • engagement pieds avec bascule en arrière, engagement mains, taper dans les mains, puis tapoter les joues • idem avec vocalises « minimini » sur les joues • haut-bas avec les mains, puis variation de vocalises • dissociation pieds rapide et fort avec mains sur genoux
Phase 2	<ul style="list-style-type: none"> • douche qui coule avec bruitage • verser le shampoing avec bruitage • savonner le visage, les cheveux, les bras, le ventre, les jambes, puis les pieds avec bruitage • se rincer avec bruitage • se sécher les bras puis les jambes avec bruitage et rythmes, variation du rythme • jeter le linge avec bruitage
Phase 3	<ul style="list-style-type: none"> • mâcher le chewing-gum • souffler trois fois • moment d'attente • exploser la bulle <p>→ exemples des élèves</p>
phase 4	<ul style="list-style-type: none"> • mains en l'air, rotation et dissociation des mains • idem avec rotation de la tête gauche droite • pantin avec vocalises, puis avec deux jambes en même temps et bascule du corps • dessiner des cercles avec les mains • tapoter le visage avec les index • tapoter les jambes avec les mains • rotation de la tête gauche-droite, haut-bas
phase 5	<ul style="list-style-type: none"> • activités du miroir par 2 • échanger les rôles
phase 6	<ul style="list-style-type: none"> • Papy moustache demande le silence • variation de hauteurs des gestes avec Papy moustache et vocalises en « ou » • « je m'appelle Papy moustache » avec gestes et vocalises, variation de gestes, de vocalises et de rythmes <p>→ exemples des élèves « je m'appelle ... »</p>

Tableau 6: plan détaillé de l'intervention 4 en classe 3-4H

Leçon 5 : le 15 décembre 2016	
Phase 1	<ul style="list-style-type: none"> • position de départ • dissociation pieds avec mains sur genoux, variation de rythmes • engagement mains • dissociation pieds rapide et fort avec mains sur genoux • engagement mains • dissociation mains • engagement mains, puis taper dans les mains, variation de rythmes • mains en haut, bouger les doigts sur vocalise « minimini » • dissociation pieds rapide et fort avec mains sur genoux • engagement pieds avec bascule en arrière, engagement mains, puis taper dans les mains • engagement pieds avec bascule en arrière, engagement mains, taper dans les mains, puis tapoter les joues avec les mains • engagement pieds avec bascule en arrière, engagement mains, taper dans les mains, puis engagement mains • deux mains ensemble, dissocier chaque doigt les uns après les autres avec vocalises « minimini » • dissociation pieds, dissociation mains, puis taper dans les mains • pantin avec vocalises et variation de rythmes
Phase 2	<ul style="list-style-type: none"> • douche qui coule avec bruitage • verser le shampoing avec bruitage • savonner les mains, le visage, les cheveux, les bras, les jambes, puis le ventre avec bruitage • se rincer avec bruitage • se sécher les bras, les jambes, puis tout le corps avec bruitage et rythmes, variation du rythme • jeter le linge avec bruitage
Phase 3	<ul style="list-style-type: none"> • mâcher le chewing-gum • souffler trois fois • moment d'attente • exploser la bulle <p>→ exemples des élèves</p>
phase 4	<ul style="list-style-type: none"> • pantin sans lever les jambes avec bruitage • rotation des bras haut bas et de la tête gauche droite • mains en l'air, rotation et dissociation des mains • mains en l'air, plier et déplier les doigts les uns après les autres • dessiner des cercles avec les mains • pantin • toucher le visage avec les index en alternant
phase 5	<ul style="list-style-type: none"> • activités du miroir par 2 • échanger les rôles
phase 6	<ul style="list-style-type: none"> • variation de hauteurs des gestes avec Papy moustache et vocalises en « ou » • « je m'appelle Papy moustache » avec gestes et vocalises • variation de hauteurs des gestes avec Papy moustache et vocalises en « ah » • « je m'appelle Papy moustache » avec gestes et vocalises <p>→ exemples des élèves « je m'appelle ... »</p>

Tableau 7: plan détaillé de l'intervention 5 en classe 3-4H

2.2.3 Échantillonnage

La classe de 3-4H de Bienne est composée de vingt-et-un élèves âgés de sept à huit ans. Je ne connaissais pas les élèves avec lesquels j'ai travaillé. J'ai appris à les connaître lors des leçons que j'avais à disposition.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription et traitement des données

Comme méthode de transcription des données, j'ai utilisé la vidéo. Chaque leçon de musique a donc été filmée, afin que je puisse, par la suite, les visionner, puis les analyser dans les détails. J'ai également pris quelques notes écrites des observations faites après chaque leçon.

Pour analyser au mieux les vidéos, j'ai utilisé la méthode d'observation systématique des comportements (Joliat, 2011). Pour Coutu *et al.*, (2005, cités par Joliat, 2011), l'observation systématique des comportements permet :

- d'accroître les connaissances sur le développement de l'enfant dans des domaines particuliers (psychomoteur, affectif, relationnel) ;
- de résoudre un problème particulier concernant un ou plusieurs enfants ;
- d'identifier des habiletés et des difficultés comportementales ;
- d'effectuer une évaluation des capacités de l'enfant ;
- d'évaluer, périodiquement, les progrès d'un enfant ;
- d'élaborer un plan d'intervention individualisé, basé sur les besoins spécifiques observés ;
- de transmettre de l'information de qualité aux parents et aux spécialistes qui interviennent dans le soutien de l'enseignement.

Lorsqu'on procède à une observation systématique des comportements, il est très important de savoir ce que l'on veut observer chez les élèves avant de commencer les interventions en classe. Il s'agit donc de créer une grille d'observation comportant un ou plusieurs critères d'observation avant de filmer les élèves. Puis, une fois que les différentes séquences vidéo ont été prises, il s'agit de relever les indicateurs comportementaux en lien avec nos critères sélectionnés antérieurement. La phase d'analyse est le travail le plus fastidieux du processus, car il faut passer par de multiples visionnages d'une même séquence.

Dans ce travail, cette méthode d'observation m'a permis donc plus précisément d'évaluer périodiquement les éventuels progrès de chaque élève au niveau de leur socialisation, autrement dit, de voir si les activités du carré favorisent le leadership chez l'élève. L'observation systématique des comportements se déroule la plupart du temps dans le contexte de vie habituel des élèves. J'ai donc établi une situation de mise en scène qui a permis d'induire certains comportements chez les élèves.

2.3.2 Méthodes et analyse

Afin d'analyser les cinq vidéos des interventions que j'ai faites en classe de 3-4H, j'ai utilisé l'observation systématique des comportements. Le but de ce travail étant d'observer s'il y a une évolution au niveau du leadership de l'élève à travers les activités du *carré*, j'ai introduit dans mes interventions deux moments où les élèves pouvaient exécuter des exemples devant la classe. Dans la grille d'observation présentée ci-dessous, il s'agit de savoir si l'élève a voulu faire l'exercice demandé en levant la main ou s'il ne s'est tout simplement pas manifesté. Si l'élève lève la main, cela signifie qu'il a envie de prendre place dans l'espace social en faisant un exemple devant la classe. J'attribue un point à l'élève s'il s'est manifesté pour réaliser un exemple, puis zéro point si ce n'est pas le cas.

Prénom de l'élève	L'élève lève la main pour faire un exemple									
	Leçon 1		Leçon 2		Leçon 3		Leçon 4		Leçon 5	
	ex.1	ex.2	ex.1	ex.2	ex.1	ex.2	ex.1	ex.2	ex.1	ex.2
Élève 1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0

Tableau 8: exemple de grille d'observation pour répertorier le nombre d'élèves qui lèvent la main pour faire un exemple

Étant donné qu'il est conseillé de respecter le mode de vie habituel des élèves lorsqu'on procède à une observation systématique des comportements, j'ai décidé de créer une situation de classe habituelle utilisée lors des activités du *carré*, c'est-à-dire que je n'ai pas défini d'élèves précis qui feraient systématiquement des exemples à chaque leçon. Lorsque, lors des interventions en classe, venait le moment de faire des exemples, plusieurs élèves se proposaient. Je désignais donc soit un élève qui levait la main, soit un autre qui ne se manifestait pas. Tout cela se faisait donc naturellement, comme c'est le cas dans une leçon traditionnelle. Ensuite, pour procéder à l'analyse de mes cinq vidéos, j'ai regardé si certains élèves réalisaient un exemple durant chacune des cinq interventions. Je me suis rendu

compte que pour l'exemple 2, *exercice avec le Papymoustache*, trois élèves faisaient un exemple sur chacune des cinq leçons, et sept élèves faisaient un exemple durant les leçons 1,4, et 5. J'ai donc décidé d'analyser les exemples de ces sept élèves uniquement, pour des raisons de précisions étant donné qu'eux seuls apparaissaient aux trois mêmes leçons. En d'autres termes, sur les sept élèves observés et analysés, trois élèves ont construit un exemple à chacune des cinq leçons, puis les quatre autres élèves ont fait un exemple uniquement lors des leçons analysées, c'est-à-dire les leçons 1, 4 et 5. L'exemple du *Papymoustache* consistait à effectuer une vocalisation avec variations de hauteurs sur la phrase « je m'appelle » suivie de son prénom.

Indicateurs de la grille d'entretien

Afin d'être le plus objectif possible dans l'évaluation des élèves, j'ai favorisé la procédure inter juge. Pour cela, j'ai demandé à une étudiante de la HEP qui est également en troisième année de formation de faire cette étape d'analyse, afin que je puisse comparer mon analyse avec la sienne et ainsi voir si nous avons les mêmes avis.

Pour cette étape-ci de l'analyse, j'ai également créé une grille d'observation séparée en trois parties. Dans la première partie, j'ai analysé la qualité du leadership de l'élève pendant la réalisation. J'ai séparé cette étape en trois différents critères :

- 1) Le débit vocal : pour ce critère, j'ai analysé si la vocalise de l'élève était suffisamment audible ou au contraire trop faible au niveau sonore. J'évalue également si la prononciation est suffisante. Si l'élève a conscience que le reste de la classe doit reproduire sa vocalise, il va essayer de la produire assez fort pour qu'elle soit perceptible de tous.
- 2) La posture : pour ce critère, je regarde comment se tient l'élève lorsqu'il exécute son exemple. Si l'élève est à l'aise, il va se tenir droit, vers l'avant, la tête vers le haut. Si au contraire il se gêne, il va se tenir vers l'arrière, penché sur lui-même, en se tenant les mains ou en bougeant beaucoup sur sa chaise.
- 3) L'exemple formaté : j'observe ici si l'exemple de l'élève est démonstratif, c'est-à-dire s'il y a une intention vers autrui. En effet, le leadership ne consiste pas simplement à faire quelque chose devant ses camarades. Il s'agit également d'amener ses camarades à reconstituer ce qu'on attend d'eux. Ici, on veut que les camarades comprennent et reproduisent l'exemple. Le but pour l'élève est donc de prendre conscience qu'il ne donne pas son exemple uniquement pour lui, mais qu'il doit être suffisamment clair pour que ses camarades puissent le reproduire.

Dans la seconde partie, j'ai analysé la qualité de la performance de l'élève, car je pense qu'une bonne performance peut favoriser le leadership. J'ai choisi un critère me permettant d'analyser leur performance :

- 1) La vocalisation avec variations de hauteurs: il s'agit pour ce critère de savoir si l'élève fait une vocalise avec variations de hauteurs sur la phrase « je m'appelle » suivie de son prénom, ou s'il parle. L'élève peut réaliser deux sortes de vocalises : un mélisme ou une vocalise syllabée. Lorsque l'élève change plusieurs fois de hauteurs tonales sur une même syllabe, il s'agit d'un mélisme. Lorsque l'élève change de hauteur vocale à chaque nouvelle syllabe, il s'agit d'une vocalise syllabée.

Puis, dans la troisième et dernière partie, j'ai analysé la faculté de différenciation de l'élève selon le critère suivant :

- 1) La différenciation du pattern : pour ce dernier critère, je regarde si l'élève interprète une vocalise différente de celle que je leur montre, ou s'il reproduit la même.

J'ai ensuite attribué un point à l'élève s'il exerce le critère en question, puis zéro point s'il ne le fait pas. J'ai procédé de la même manière pour chacune des trois leçons.

Élève 1				
Critères principaux	Critères secondaires	Leçon 1	Leçon 4	Leçon 5
Leadership pendant la réalisation	Débit vocal			
	Posture			
	Exemple formaté			
Qualité de la performance	Vocalisation avec variations de hauteurs			
Différenciation	Pattern différent			

Tableau 9: grille d'observation employée pour l'analyse des exemples des élèves

En analysant les leçons 1, 4 et 5, j'ai premièrement pu analyser toujours les comportements des mêmes élèves, mais aussi observer s'il y a une amélioration dans l'exemple des élèves entre la première et la quatrième leçon, puis si cette amélioration est constante, donc si elle reste la même en leçon 5.

Chapitre 3. Résultats

3.1 Participation des élèves

Pour passer de ma grille d'observation des levers de mains remplie à un graphique, je me suis servie du logiciel statistique *Rcmdr* pour effectuer une analyse de variances intergroupes. J'ai organisé mes données en deux variables, la variable *individu*, puis la variable *leçon*. La première représente le nombre de points que chaque individu a obtenu durant toute une leçon en levant la main pour faire un exemple ou non devant ses camarades, puis la deuxième représente la leçon concernée par le décompte. Si l'individu n'a levé la main pour aucun des deux exemples de la leçon, il obtient zéro point, s'il a levé la main pour un des deux exemples, il obtient un point, puis s'il s'est proposé pour faire les deux exemples, il a deux points. Si nous prenons l'exemple ci-dessous, l'individu 1 s'est proposé pour faire un exemple durant la première, la troisième et la quatrième leçon, mais il n'a pas voulu faire d'exemple durant les leçons deux et cinq.

individu	leçon1	leçon2	leçon3	leçon4	leçon5
1	1	0	1	1	0
2	0	1	0	1	1
3	0	1	0	0	0
4	2	1	1	1	1
5	2	1	2	1	2
6	1	1	1	0	1

Tableau 10 : exemple du début de la réelle inscription des données dans le tableau de logiciel

Après avoir inscrit toutes les données concernant les cinq leçons, je suis arrivée au résultat suivant :

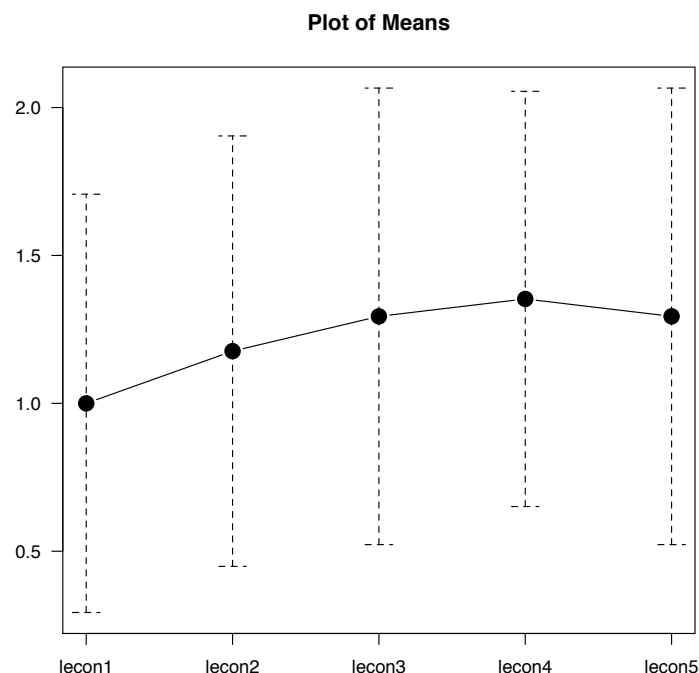


Figure 6 : graphique des moyennes pour le lever de mains

Nous pouvons constater en observant ce graphe qu'il y a une évolution entre la première et la dernière leçon, ce qui me permet de répondre de manière positive à la question que je m'étais posée au début de ma recherche. Les élèves se proposent davantage pour faire des exemples au fil des leçons, ce qui indique qu'ils ont toujours plus envie de s'imposer dans l'espace social en présentant un exemple devant leurs camarades. La progression la plus grande se situe entre la première et la deuxième leçon. Il y a ensuite une progression entre la deuxième et la troisième, puis entre la troisième et la quatrième intervention. Finalement, nous pouvons constater une légère régression entre la quatrième et la dernière intervention. Cela montre que le fait que les activités du carré soient basées sur un rituel est rassurant pour l'élève et permet de lui donner de la confiance pour s'imposer dans l'espace social.

3.2 Exemples fournis par les sept élèves

3.2.1 Analyse et interprétation des sept exemples séparés

Dans cette partie du travail, je vais exposer les résultats de l'analyse de chaque exemple des sept élèves analysés. J'analyserai et commenterai chaque grille. Les élèves ayant fait un exemple à cinq leçons sur cinq sont soulignés en bleu, puis ceux ayant fait un exemple aux leçons 1, 4 et 5 sont soulignés en rose. Ainsi, nous pouvons faire la distinction entre les élèves.

Élève 1				
Critères principaux	Critères secondaires	Leçon 1	Leçon 4	Leçon 5
Leadership pendant la réalisation	Débit vocal	1	1	1
	Posture	1	1	1
	Exemple formaté	1	1	1
Qualité de la performance	Vocalisation avec variations de hauteurs	1	1	1
	Pattern différent	0	1	1

Tableau 11: grille d'observation pour l'élève 1

Comme nous pouvons le constater, l'élève-ci a été performant dès le début dans la qualité de son leadership ainsi que dans sa performance musicale, et il a également été très constant dans ses résultats. Nous constatons qu'à la première leçon, l'élève a reproduit la même vocalise que moi, mais avec son prénom, et aux leçons 4 et 5 il a osé présenter une vocalise différente. Nous pouvons donc imaginer que le fait de s'exercer plusieurs fois sur le même sujet a permis à l'élève de s'améliorer dans sa performance et d'oser par la suite produire un exemple nouveau. Le fait qu'il propose un exemple différent n'a pas eu d'impact sur la qualité du leadership.

Élève 2				
Critères principaux	Critères secondaires	Leçon 1	Leçon 4	Leçon 5
Leadership pendant la réalisation	Débit vocal	0	1	1
	Posture	0	0	1
	Exemple formaté	1	1	1
Qualité de la performance	Vocalisation avec variations de hauteurs	1	1	1
	Pattern différent	0	0	0

Tableau 12 : grille d'observation pour l'élève 2

Nous observons chez l'élève-ci une amélioration au niveau de son leadership au travers des trois leçons. L'élève n'a jamais levé la main pour faire l'exemple du jeu des prénoms devant la classe, et refusait systématiquement de faire l'exemple avec le chewing-gum lorsque je le lui proposais. J'en ai donc déduit qu'il ne souhaitait pas s'imposer dans l'espace social. Comme nous pouvons le voir dans la grille, lors de la première leçon, le volume sonore était trop faible, et l'élève se tenait vers l'arrière et légèrement plié sur elle-même. À la quatrième leçon, le débit vocal s'est amélioré, et la posture était plus affirmée à partir de la leçon 5. L'élève a toujours fait une vocalisation avec variation de hauteurs, mais n'a jamais présenté un exemple différent du mien. Lors des interventions et en regardant mes vidéos, j'ai pu constater une réelle évolution chez cette élève. Sa voix devenait toujours plus affirmée au fil des leçons, au niveau du débit sonore et de la prononciation, puis elle s'est plus ouverte vers la classe principalement en ce qui concerne sa posture lors de la dernière leçon.

Élève 3				
Critères principaux	Critères secondaires	Leçon 1	Leçon 4	Leçon 5
Leadership pendant la réalisation	Débit vocal	1	0	1
	Posture	1	0	1
	Exemple formaté	1	0	1
Qualité de la performance	Vocalisation avec variations de hauteurs	0	1	1
	Pattern différent	0	0	0

Tableau 13 : grille d'observation pour l'élève 3

Cet élève, qui a réalisé un exemple à chaque leçon, demandait souvent de prendre place dans l'espace social, il a levé la main à plusieurs reprises pour faire des exemples. J'ai pu constater qu'il a essayé quelques fois de faire un pattern différent du mien, mais que nous ne pouvions pas reproduire, ou alors de tenter des voix rigolotes. J'en ai donc déduit qu'il avait encore des difficultés à se rendre compte que son exemple devait être suffisamment clair pour que les autres puissent le reproduire. Lors de l'exemple 1, l'élève a parlé au lieu de faire une vocalisation avec variation de hauteurs, mais sa performance était formatée, audible et l'élève avait une position droite, vers l'avant, et ouverte vers la classe. Par contre, lors de la leçon 4, l'élève a voulu prendre une voix rigolote, mais nous n'avons premièrement

pas entendu sa vocalisation, nous n'avons donc pas pu la refaire, puis l'élève n'était pas positionné face à toute la classe, mais uniquement en direction de son camarade d'à côté, donc ses camarades ne pouvaient pas tous voir son exemple. La dernière leçon était la meilleure des trois, nous pouvons donc imaginer une amélioration au niveau du leadership, mais nous ne savons pas si cette amélioration est constante. Par contre au niveau de la qualité de la performance, l'élève s'est amélioré et cette amélioration est constante.

Élève 4				
Critères principaux	Critères secondaires	Leçon 1	Leçon 4	Leçon 5
Leadership pendant la réalisation	Débit vocal	1	0	1
	Posture	1	1	1
	Exemple formaté	1	1	1
Qualité de la performance	Vocalisation avec variations de hauteurs	0	1	1
	Pattern différent	0	0	0

Tableau 14 : grille d'observation pour l'élève 4

L'élève présenté dans la grille ci-dessus a, durant la première leçon, parlé au lieu de produire une vocalisation avec variations de hauteurs. Cela dit, les critères du leadership ont été acquis. Je pense que l'élève a parlé, car elle ne saisissait pas encore la différence entre vocalisations avec ou sans variations de hauteurs et que ce n'était pas pour des raisons de retenue ou de gêne. Nous constatons que l'élève s'est amélioré au niveau de la qualité de sa performance durant les deux leçons suivantes, mais qu'à la leçon 4, le débit vocal de sa production était trop faible. Par contre, à la dernière leçon, tous les critères sont acquis, sauf celui de la différenciation. De la première à la dernière leçon, il y a donc une évolution au niveau de la qualité de sa performance, mais pas au niveau du leadership, puisqu'elle avait déjà obtenu tous les points à la première leçon.

Élève 5				
Critères principaux	Critères secondaires	Leçon 1	Leçon 4	Leçon 5
Leadership pendant la réalisation	Débit vocal	0	0	1
	Posture	1	1	1
	Exemple formaté	0	0	1
Qualité de la performance	Vocalisation avec variations de hauteurs	1	1	1
	Pattern différent	1	1	0

Tableau 15 : grille d'observation pour l'élève 5

Cet élève-ci avait tendance à vouloir faire rire la classe en produisant un nouvel exemple avec des voix très aiguës, mais que nous ne pouvions pas reproduire, comme c'est le cas pour les leçons 1 et 4. Étant donné qu'il montait dans les aigus, le son de sa voix était automatiquement plus faible et nous avons donc de la peine à l'entendre. Nous constatons que lors de la dernière leçon, l'élève fait le même exemple que moi avec son prénom, et à ce moment-là, son exemple est formaté et le son de sa voix est audible. Il y a donc une évolution perceptible durant la dernière leçon, mais nous ne pouvons malheureusement pas savoir si cette évolution est constante ou pas.

Élève 6				
Critères principaux	Critères secondaires	Leçon 1	Leçon 4	Leçon 5
Leadership pendant la réalisation	Débit vocal	0	1	1
	Posture	1	1	1
	Exemple formaté	1	1	1
Qualité de la performance	Vocalisation avec variations de hauteurs	1	1	1
	Pattern différent	0	0	1

Tableau 16 : grille d'observation pour l'élève 6

L'élève présenté dans la grille ci-dessus a produit un exemple avec un débit vocal trop faible durant la première leçon. Nous pourrions imaginer que l'élève était gêné de faire un exemple pour la première fois, car on ressent une sorte de retenue sur la vidéo, bien que les deux autres critères de socialisation soient acquis. Nous constatons qu'à la leçon 4, il y a une amélioration, car l'élève atteint les trois critères de leadership, puis cette amélioration est constante, car on la retrouve à la leçon 5. Nous pouvons donc penser qu'étant donné que l'élève commençait à avoir l'habitude de faire le même exemple devant la classe, elle s'est sentie plus à l'aise durant les dernières leçons que durant la première. Au niveau de la qualité de la performance, on remarque que durant la dernière leçon uniquement, l'élève a produit une vocalisation différente de la mienne, ce qui peut être en lien avec le fait qu'elle se soit sentie plus à l'aise au fil des leçons et qu'elle ait osé proposer un exemple différent.

Élève 7				
Critères principaux	Critères secondaires	Leçon 1	Leçon 4	Leçon 5
Leadership pendant la réalisation	Débit vocal	0	1	1
	Posture	0	0	0
	Exemple formaté	0	1	1
Qualité de la performance	Vocalisation avec variations de hauteurs	1	1	1
	Pattern différent	0	1	0

Tableau 17 : grille d'observation pour l'élève 7

Cet élève est l'élève qui s'est le plus amélioré des sept enfants analysés. En effet, à la première leçon, l'élève propose la même vocalisation que la mienne avec son prénom, mais l'exemple n'est pas produit assez fort, l'élève n'est pas dans une position ouverte à la classe, ce qui engendre que son exemple n'est pas formaté. Par contre, on constate une amélioration à la leçon 4, car l'élève propose un pattern différent du mien. Cependant, sa posture est toujours un peu vers l'arrière et renfermée sur elle-même. Cette amélioration visible à la leçon 4 est constante pour les critères de leadership, ce qui est une bonne chose, mais pas pour la qualité de la performance étant donné que l'élève revient à l'exemple de base.

3.1.2 Analyse et interprétation des résultats regroupés

Je vais à présent regrouper les performances des sept élèves et les visualiser sous forme graphique afin de distinguer s'il y a une perceptible amélioration au niveau des trois points suivants :

1. Leadership
2. Production de vocalisation avec variations de hauteurs
3. Différenciation du pattern

Pour parvenir à cela, j'ai additionné les résultats des sept élèves pour chaque leçon. J'ai regroupé les trois critères de leadership étant donné qu'ils sont additionnables. Dans chacun des graphiques présentés ci-dessous, j'ai toujours présenté le nombre maximum de points à obtenir en violet foncé, ainsi que le nombre de points obtenus par les élèves en violet clair.

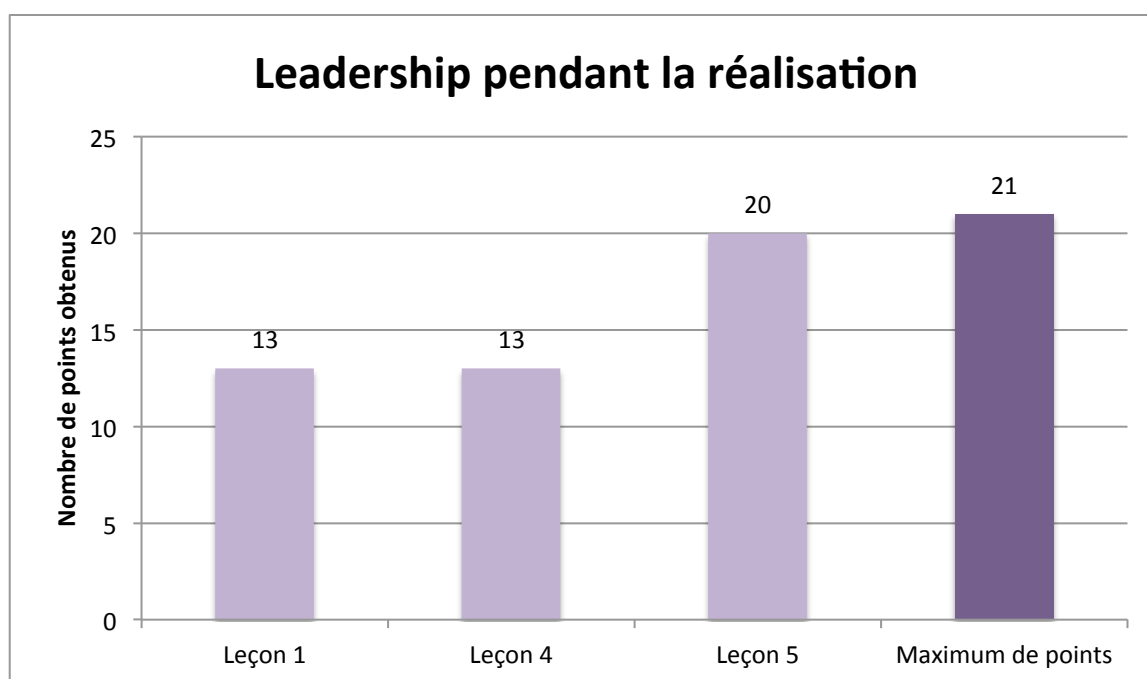


Figure 7 : graphique du leadership pendant la réalisation

Sur ce premier graphique, nous constatons une nette évolution au niveau du leadership des élèves entre les leçons 4 et 5. Sur un total de vingt et un points, la moyenne des sept élèves était de treize points aux leçons 1 et 4, puis de vingt points à la leçon 5. Cela signifie qu'en moyenne, les élèves ne se sont pas améliorés entre les leçons 1 et 4. Si nous reprenons les analyses des élèves séparément, nous constatons effectivement qu'en leçon 4, quelques élèves essayent de nouvelles vocalises ce qui leur enlève des points aux critères leadership, car leurs exemples ne sont pas formatés. Par contre à la leçon 5, la moyenne de la classe évolue nettement. Cela signifie donc que les activités du *carré* ont favorisé le leadership des

élèves. Par contre, nous ne pouvons malheureusement pas affirmer que la grande amélioration visible en leçon 5 soit constante.

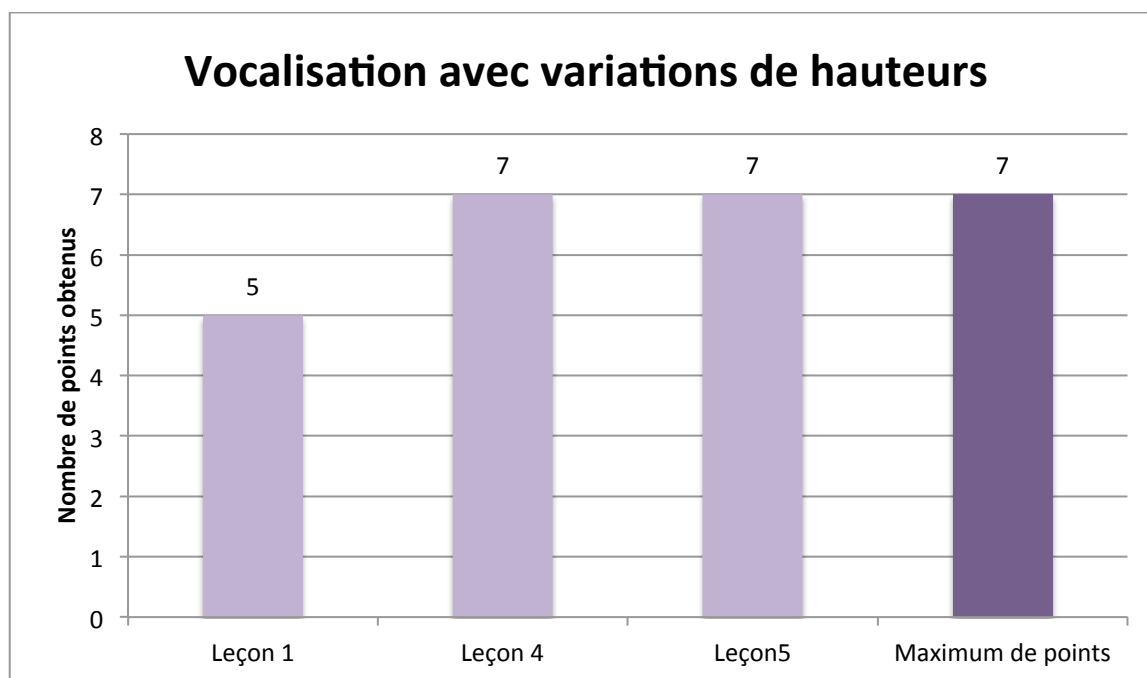


Figure 8 : graphique des vocalisations avec variations de hauteurs

Dans le graphique présenté ci-dessus sont répertoriés les résultats concernant les vocalisations des élèves. Le maximum de points à atteindre était de 7. Durant la première leçon, la moyenne de points obtenus par les sept élèves est de cinq. Cela signifie que deux élèves n'ont pas fait de vocalisation avec variations de hauteurs durant cette leçon. Par contre, il y a une amélioration en leçon 4 que nous pouvons qualifier de constante, car les élèves obtiennent à nouveau le même nombre de points en leçon 5. Il est fort possible que cette augmentation soit due au fait que les élèves se sentent toujours plus à l'aise et deviennent plus performants au fil des semaines.

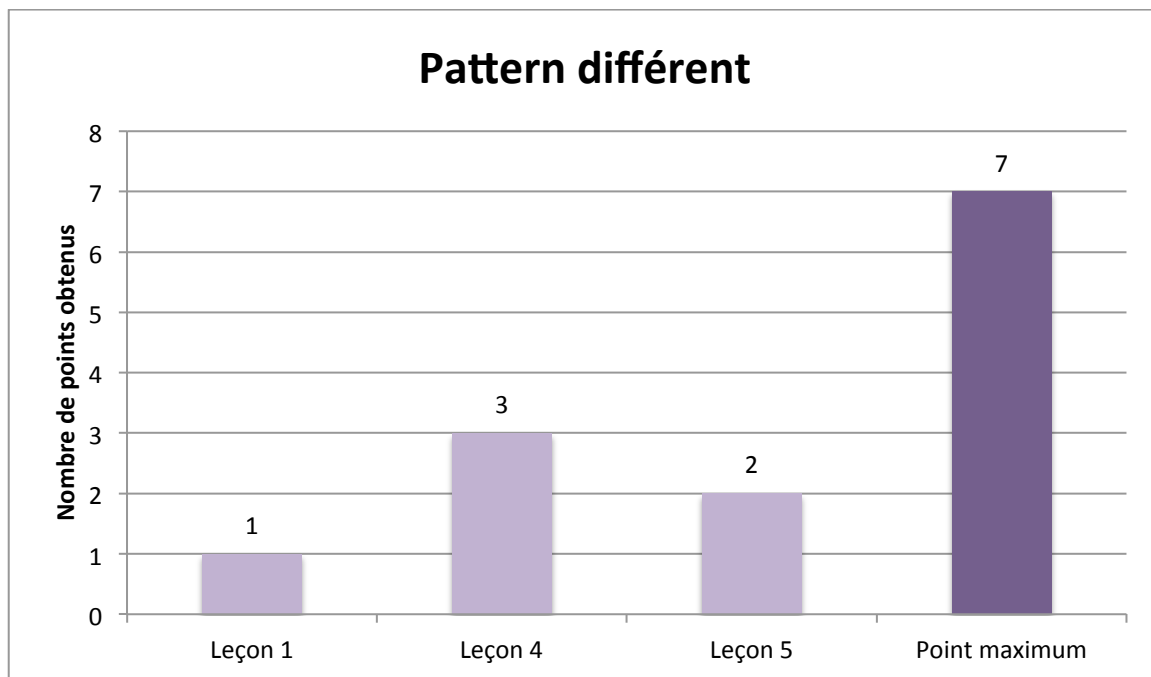


Figure 9 : graphique du pattern différent

Dans ce dernier graphique, j'ai calculé la moyenne de la classe pour le critère de différenciation. Le nombre de points maximum à obtenir était également de sept. Comme nous pouvons l'observer, c'est pour ce critère-là que les élèves ont obtenu le moins de points, donc ont été le moins performants. À la première leçon, uniquement un élève a produit un pattern différent du mien. À la quatrième leçon, trois élèves l'ont fait, il y a donc une légère augmentation, mais qui diminue à deux élèves pour la leçon 5.

3.1.3 Lien entre leadership et qualité de la performance

Dans la grille d'analyse, j'ai séparé mes observations en deux critères généraux : le leadership durant la réalisation, puis la qualité de la performance de l'élève. J'ai décidé de séparer ces critères, car ils ne visent pas le même objectif. Cependant, je vais à présent analyser les liens qu'ils peuvent entretenir.

Comme nous l'avons constaté lors des analyses individuelles, *l'élève 6* a voulu produire une vocalisation avec variations de hauteurs différente de la mienne en montant très haut dans les aigus. Cela a eu des conséquences sur la qualité de son leadership, premièrement, car étant donné que sa vocalisation montait très haut dans les aigus, elle n'était pas audible, puis deuxièmement, son exemple était trop compliqué pour que les autres puissent le reproduire, donc il n'était pas formaté. Ce cas de figure souligne une sorte de lien qu'il peut y avoir entre qualité de la performance et qualité du leadership.

Un autre cas de figure ressemblant au précédent est celui de *l'élève 3*. Lors de la première leçon, il parle au lieu de faire une vocalisation avec variations de hauteurs et donc n'obtient aucun point au niveau de la qualité de sa performance. Par contre, il est gratifié de tous les autres points au niveau de la qualité du leadership, car son exemple était audible et formaté. Contrairement à la leçon 4, durant laquelle l'élève a fait une vocalisation avec variations de hauteurs en employant une voie rigolote, son exemple n'était, de ce fait, pas formaté, sa voix n'était pas audible et son corps était dirigé vers un seul de ses camarades et non vers toute la classe.

Étant donné que j'ai évalué uniquement deux critères concernant la qualité de la performance des élèves, je n'ai pas eu l'occasion d'observer un cas de figure dans lequel, lorsque la performance musicale s'améliore, le leadership évolue également. Mais je pense tout de même que lorsque l'élève remarque une évolution dans la qualité de sa performance musicale, cela augmente sa confiance en lui, et lui donne envie de s'imposer dans l'espace social.

3.1.4 Limites de l'analyse

L'enregistrement vidéo m'a permis de réaliser une analyse fine et précise du comportement des élèves, car j'ai pu les visionner autant de fois que je le souhaitais, faire des pauses, reprendre le visionnage, etc. Grâce à cela, j'ai pu recueillir des informations précieuses quant aux élèves en ce qui concerne leurs leaderships et leurs performances musicales.

Cependant, il y a certains points qui pourraient être jugés comme étant des limites face à mon travail. Premièrement, le fait que d'autres facteurs tels que la fatigue, l'humeur ou le temps, aient pu jouer un rôle sur le comportement des élèves durant les interventions. Bien que j'aie réalisé mes interventions à chaque fois au même moment de la semaine, le jeudi en début d'après-midi, ces facteurs peuvent tout de même varier en fonction des semaines.

De plus, le positionnement des élèves varie durant chaque leçon, car je ne leur avais pas demandé d'occuper à chaque fois à la même place. Cela a pu également jouer un rôle sur le comportement des élèves lors de leurs diverses interventions.

Puis finalement, parmi les sept élèves que j'ai analysés, trois élèves ont présenté un exemple durant les cinq leçons, et quatre élèves ont réalisé un exemple durant trois leçons sur cinq. Pour être la plus précise possible dans mon analyse, j'aurais dû faire en sorte de questionner à chacune des cinq leçons les mêmes élèves.

Conclusion

Reprenons à présent la question de recherche : « Est-ce que les activités du *carré* favorisent le leadership chez l'élève ? ». Par rapport au critère de socialisation que je m'étais fixé au départ et qui consistait à savoir si l'élève est capable de produire un exemple de qualité devant la classe, je peux répondre que oui, les activités du *carré* favorisent le leadership chez l'élève. En effet, à travers mes interventions en classe, j'ai pu observer une progression au niveau du lever de main, puis au niveau de l'exemple basé sur le jeu des prénoms. Bien que je n'aie pas pu prouver que la progression soit constante, elle est tout de même perceptible entre la quatrième et la dernière leçon. Comme développé dans la problématique, les activités du *carré* permettent à l'enfant d'évoluer dans ses apprentissages de la musique en respectant son intégrité et son niveau, qu'elles sont basées sur une communication sensorielle qui engendre un climat d'empathie. Elles permettent à l'enfant de se créer un sens de soi grâce aux rituels. En effet, chacune des leçons que j'ai enseignées était basée sur la même structure, ce qui crée un rituel qui est très rassurant pour l'élève. Cela lui permet ensuite de s'ouvrir et d'oser s'imposer plus facilement dans l'espace social, comme j'ai pu le constater à travers l'analyse de mes séquences vidéo. De plus, les activités du *carré* procurent chez les enfants une certaine excitation qui leur permet de s'intégrer plus facilement dans un groupe, tout en favorisant leur socialisation. Les enfants sont très sensibles à la musique ; elle leur permet de s'exprimer, de partager leurs émotions. Au fur et à mesure que l'enfant répète les activités du carré, il devient à l'aise avec celles-ci, puis il s'ouvre socialement et devient prêt à entrer en interaction avec autrui.

Ce travail m'a permis, au-delà de répondre à ma question de recherche, de constater que tous les élèves peuvent faire de la musique et y trouver du plaisir pour autant que les activités proposées soient adaptées à leur âge et à leurs capacités musicales.

J'ai pu observer également certains critères de socialisation que j'avais imaginés pour mon travail tel que *l'élève est capable de rester actif durant un certain laps de temps*, sans pour autant les analyser. En effet, un élève qui avait des difficultés à tenir en place avant le début des activités et à chaque moment de relâche, entrait tout de suite dans l'activité et suivait absolument chaque geste ou vocalise que je faisais sans embêter une seule fois ses camarades. Dès que les activités se terminaient, il pinçait une camarade, ou alors se jetait par terre, ou dansait au milieu de la classe pour faire rire les autres. Mais pendant les activités, il était très concentré et pris dans l'activité.

Un autre moment que j'ai beaucoup apprécié dans les interventions faites en classe était le moment des activités en miroir à deux. Pendant ces instants, les élèves devaient former un

duo avec leur camarade assis à côté d'eux sur le banc, donc ils ne choisissaient pas leur binôme. Étonnement, jamais aucun élève n'a refusé ou n'était pas satisfait d'accomplir l'activité avec son voisin. De plus, je les ai observés lors de ces activités, et j'ai remarqué que beaucoup imitaient des gestes que nous faisions lors des interventions. C'est à ces moments-là également que j'ai pu constater leur créativité.

Comme nous l'avons constaté dans la partie problématique de mon travail, la discipline musique est encore souvent sous-estimée aujourd'hui. En effet, la plupart des enseignants pensent que l'enseignement de la musique sert prioritairement à avoir du plaisir à chanter, à faire une activité collective avec la classe, à relancer la concentration des élèves, puis à faire une transition entre deux disciplines. L'enseignement de la musique se résume encore beaucoup à l'apprentissage de chants et de notions théoriques. Je trouve cela dommage, car je suis tout à fait consciente des bienfaits que la musique a sur l'élève, que ce soit au niveau cognitif, au niveau de sa socialisation, de son affectif, puis également pour améliorer sa latéralisation (gauche, droite), son rythme intérieur, son schéma corporel, sa coordination psychomotrice et son attention. De plus, elle est une aide aux apprentissages.

Je pense que ce qui freine la plupart du temps les enseignants à travailler la musique sous tous ses aspects (créatif, techniques et musicaux, historiques et culturels, sociaux et communicatifs, et finalement les aspects expressifs et corporels) est en relation avec la formation musicale qu'eux-mêmes ont suivie. En effet, étant étudiante à la HEP, j'ai la chance de suivre des cours d'éducation musicale très complets, qui nous permettent de nous mettre en contexte, de nous former en didactique de la musique, en instrument, de nous autoévaluer lors de nos interventions en classe, etc. La plupart des enseignants n'ont, selon moi, pas suivi de formation musicale aussi complète que celle enseignée actuellement à la HEP, ce qui les empêche d'enseigner la musique autrement qu'à travers le chant et le solfège, pour la simple raison qu'ils ne sont pas au courant de ce qui peut être enseigné en musique, ou alors parce qu'ils ne se sentent pas assez bien formés pour l'enseigner différemment. À travers cette expérience que j'ai vécue en classe avec les élèves, je me suis également rendu compte que les élèves prenaient énormément de plaisir durant les interventions de musique et évoluaient beaucoup également. En étant consciente de cela, je ne peux que conseiller aux enseignants primaires de pratiquer la musique avec leurs élèves aussi souvent que possible et sous tous ses aspects et de ne pas exercer uniquement le chant et le solfège.

À présent, si je devais refaire ce travail, je serais plus précise lors de mes interventions en classe. Étant donné que j'ai voulu, lors de mes leçons, créer une situation de classe habituelle utilisée lors des activités du carré, c'est-à-dire sans désigner d'élèves précis qui

feraient systématiquement des exemples à chaque leçon, j'ai eu par la suite uniquement trois élèves qui avaient fait un exemple sur les cinq leçons. Cela étant peu, j'ai décidé d'analyser uniquement trois leçons sur cinq. Si je refaisais ce travail, je sélectionnerais donc plusieurs élèves qui feraient systématiquement un exemple à chaque leçon.

Mis à part cela, ce travail m'a beaucoup apporté. J'ai pu me rendre compte, à travers ce mémoire de bachelor, de l'importance de la musique en classe, même si j'en étais déjà consciente avant l'expérience. Je suis certaine que la musique sera très présente dans ma future classe, car je suis convaincue des bienfaits qu'elle peut apporter aux élèves ainsi qu'à l'ensemble du groupe. Je me sens également à l'aise dans cette discipline grâce à ma formation à la HEP BEJUNE et aux leçons de musique enseignées, notamment lors de la partie méthodologique de mon travail.

Bibliographie

- Aubin-Auger, I., Mercler, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., Imbert, P. & Letrillart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer : la revue française de médecine générale*. 84, 142-145.
- Baudier, A. & Céleste, B. (2005). *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Paris : Armand Colin.
- Coen, P.-F., Murit, M., Roubaty, P.-G. et Stern, H. (2009). *Education musicale dans les classes de 4P du Canton de Fribourg : Aspects enseignés et difficultés perçues par les enseignants* (service de la recherche). Haute école pédagogique, Fribourg.
- Coutu, S., Provost, M. A. & Bowen, F. (2005). L'observation systématique des comportements. In S. Bouchard et C. Cyr, (Éd.), *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique* (2^e éd., pp. 321-359). Québec: Presses universitaires du Québec.
- Dayan, J., Rochette-Guglielmi, J. (2012). La fonction imitante chez le bébé ; de mimesis à cupidon. *Le carnet PSY*, 163, 50-53.
- Debrenne, C. (2013). *La musique dans la peau : les effets de la musique sur le corps et l'esprit*. Mémoire de diplôme DSAA Design Produit, École Boule.
- Flavell, J.- H. (1981). Cognitive monitoring : children's oral communication skills. *New-York Academic Press*, 35-60.
- Gauthier, J.-M. & Lejeune, C. (2008). Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56, 413-421.
- Gossin, F.-P. (2015). *Recherche, cours 2 et 3*. Haute école pédagogique, Delémont.
- Gratier, M. (2007). Les rythmes de l'intersubjectivité. *Spirale*, 44, 47-57.
- Gratier, M. (2001). Harmonies entre mère et bébé. *Enfances et Psy*, 13, 9-15.
- Imbert, M. & Gratier, M. (2007). *Temps, geste et musicalité*. Paris : L'Harmattan.
- Jacques, E. (2006). *La musique et ses effets : la musicothérapie*. Québec : Editions Quebecor.
- Joliat, F. (2011). Un mémoire de recherche collaborative basé sur l'observation systématique des comportements musicaux. In F. Joliat, (Ed.), *La formation des enseignants en musique*. Paris : L'Harmattan.

- Joliat, F. (2012, avril). *Un modèle méthodologique pour enseigner la discipline Musique au 1^{er} Cycle du PER*. Poster pdf présenté au Colloque annuel Recherche de la CDHEP 2012, HEP-BEJUNE, Bienne, Suisse.
- Joliat, F. (2016, juin). *Comment discipliner/disciplinariser l'enseignement musical au premier Cycle du PER ?* Texte présenté aux Premières journées d'étude transjurassiennes de recherche en éducation musicale (Association Recomuse, Paris, Sorbonne université), Chézery, France.
- Le Petit Larousse en couleurs*. (1990). Paris : Larousse.
- Le Run, J.-L. (2014). Intersubjectivité et empathie : les miroirs, la musique et la danse. *Enfances & Psy*. 62, 16-28.
- Levy-Lebroyer, C. (2000). *La motivation dans l'entreprise : modèles et stratégies*. Paris : Editions d'organisation.
- Mace, G. & Pétry, F. (2000). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales*. Québec : de boeck.
- Mili, I., Martin Balmori, I. & Schertenleib, G.-A. (2014). *Didactique de la musique : contenus et recherche*. Bienne : Collection recherches.
- Miroudot, L. (2000). *Structuration mélodique et tonalité chez l'enfant*. Paris : L'Harmattan.
- Muldma, M. (2009). La musique comme langue de communication dans le dialogue des cultures. *Pays riverains de la Baltique*, 6, 249-262.
- Nadel, J. (2011). Imiter pour grandir. *Psychothérapies*.
- Nocker-Ribeaupierre, M. (2002). Premature birth and music therapy. *Clinical Applications of Music Therapy in Developmental Disability, Paediatrics and Neurology*.
- Normand, E. & Montavon, N. (2005). L'éveil musical en crèche. *Petite enfance*, 95, 78-82.
- Pape, V. (2011). Les musiques de la vie. *Psychologie*, 176.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Prat, R. (2013). Prendre une voix dans ses bras. *Enfances & Psy*. 58, 29-39.
- Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

- Reymond-Rivier, B. (1980). *Le développement social de l'enfant et l'adolescent*. Bruxelles : Psychologie et sciences humaines.
- Rocher, G. (1970). *Introduction à la Sociologie générale*. Paris : Seuil.
- Stern, D. (1987). Les monde interpersonnel du nourrisson : une perspective psychanalytique et développementale. *Le fil rouge*.
- Tillmann, B., Madurell, F., Lalitte, P. & Bigand, E. (2005). Apprendre la musique : perspective sur l'apprentissage implicite de la musique et ses implications pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 152, 63-77.
- Trevarthen, C. (1999). Musicality and the intrinsic motive pulse. *Musicae Scientiae*, 155-215.
- Vaillancourt, G. (2005). *Musique, musicothérapie et développement de l'enfant*. Québec : CHU Sainte-Justine.
- Walter-Clément, M. (2005). La pédagogie musicale Carl Orff. *Petite enfance*, 55, 58-61.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development : a Sullivan-Piaget perspective*. Chicago : New edition.

Sites internet :

- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Rapport annuel CIIP 2010*. Consulté le 24 janvier 2017, repéré à <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2058>
- Deswarte, E. (2016, 24.08). *Théorie des groupes : le leadership*. Consulté le 09 octobre 2016, repéré à <https://www.psychologie-sociale.com/index.php/fr/theories/theorie-des-groupes/11-le-leadership>
- Jobin, J.-F. (2008, 06.03). Plan d'études romand. Consulté le 09 octobre 2016, repéré à <http://www.plandetudes.ch/per>
- Olivier, V. (2014, 25.08). Les processus de socialisation et la construction des identités sociales. Consulté le 26 novembre 2016, repéré à http://lewebpedagogique.com/leblogdejeanno/files/2012/05/1es_ses_cours_cned_progr_nou_v.pdf