

L'apprentissage des rythmes au cycle II

La mimorythmie au service d'un enseignement hétérogène.

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Cyril Choulat**
Sous la direction de : **François Joliat**
Delémont, avril 2018

Remerciements

Je tiens particulièrement à remercier Monsieur François Joliat, directeur de ce mémoire qui m'a permis de mener à bien ce travail grâce à ses nombreuses connaissances, ses conseils et son soutien dans les démarches menées.

Mes remerciements vont également aux deux enseignantes m'ayant donné la possibilité de mener cette recherche dans leurs classes, soit Mme Chantal Goffinet et Mme Maroussia Mamie. Grâce à elles, j'ai pu disposer d'un climat favorable à la bonne réalisation de cette étude.

Merci également à Monsieur Emmanuel Zannato, employé au service technique de la médiathèque de la HEP-BEJUNE à Delémont, pour son aide concernant la partie technique du mémoire, notamment sur le traitement des vidéos.

Enfin, je remercie ma famille pour le soutien apporté et la relecture attentive du travail.

Résumé

Ce travail de mémoire, réalisé dans le cadre de la formation primaire dispensée à la HEP BEJUNE traite de l'apprentissage des élèves en musique et plus particulièrement celui des rythmes. Suite aux nombreux cours dispensés, différentes méthodes ont été présentées et plus particulièrement celle appelée « mimorythmie ». Suite aux différentes recherches et lectures à ce sujet, j'ai pu identifier l'utilité de cette méthode d'enseignement des rythmes. Un travail de mémoire réalisé à la HEP BEJUNE par M. Girard en 2012 nous la prouve. L'idée de ce travail est de partir des conclusions auxquelles Girard est parvenu afin d'approfondir cette question : la mimorythmie est efficace, mais pour quels types d'élèves ?

Par une recherche quantitative, des données ont été recueillies dans une classe de 6H. Un enseignement basé sur la mimorythmie a été dispensé aux élèves. Les progressions des différents élèves ont été observées et transcrites en données chiffrées afin d'être comparées. Celles-ci ont permis de mettre à jour divers résultats, notamment sur les différences de progressions entre les élèves « forts » et les élèves « faibles ». Il en ressort que les individus du groupe faible ont réalisé la progression la plus importante, suivi par le groupe « fort » et du groupe « moyen ».

Ce travail permet aussi de rappeler comment se construit l'appropriation des valeurs rythmiques par les élèves, grâce à la mimorythmie.

Cinq mots clés :

Rythmes

Appropriation

Mimorythmie

Progressions

Hétérogénéité

Liste des figures

| | | |
|----------|--------------------------------------|------|
| Figure 1 | Tableau explicatif de la mimorythmie | p.12 |
|----------|--------------------------------------|------|

Liste des tableaux

| | | |
|-----------|------------------------------------|------|
| Tableau 1 | Résultats généraux de la recherche | p.21 |
|-----------|------------------------------------|------|

| | | |
|-----------|---------------------|------|
| Tableau 2 | Bilan des modalités | p.22 |
|-----------|---------------------|------|

| | | |
|-----------|----------------------------------|------|
| Tableau 3 | Résultats par valeurs rythmiques | p.25 |
|-----------|----------------------------------|------|

| | | |
|-----------|--------------------------------|------|
| Tableau 4 | Résultats par groupes d'élèves | p.26 |
|-----------|--------------------------------|------|

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE | 3 |
| 1.1 QUESTION DE DEPART | 3 |
| 1.1.1 <i>Origine de la question</i> | 3 |
| 1.1.2 <i>Question de départ</i> | 3 |
| 1.2 IMPORTANCE DU PROBLEME..... | 3 |
| 1.2.1 <i>La musique à l'école</i> | 3 |
| 1.2.2 <i>Méthodes d'apprentissage</i> | 4 |
| 1.2.3 <i>Le plan d'Études Romand</i> | 5 |
| 1.3 ÉTAT DE LA QUESTION | 7 |
| 1.3.1 <i>Définitions</i> | 7 |
| 1.3.1.1 <i>Rythme</i> | 7 |
| 1.3.1.2 <i>Pulsation</i> | 8 |
| 1.3.2 <i>L'appropriation musicale</i> | 8 |
| 1.3.2.1 <i>L'usage selon Zürcher</i> | 8 |
| 1.3.2.2 <i>Le partage cognitif</i> | 9 |
| 1.3.2.3 <i>Les facilitateurs</i> | 10 |
| 1.3.3 <i>La didactique de la musique à la HEP</i> | 11 |
| 1.3.3.1 <i>L'enseignement des rythmes</i> | 11 |
| 1.3.3.2 <i>La mimorythmie</i> | 11 |
| 1.4 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS OU HYPOTHESES DE RECHERCHE..... | 14 |
| 1.4.1 <i>Identification de la question de recherche</i> | 144 |
| 1.4.2 <i>Objectifs ou hypothèses de recherche</i> | 14 |
| CHAPITRE 2. METHODOLOGIE | 15 |
| 2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES | 15 |
| 2.1.1 <i>Recherche quantitative</i> | 15 |
| 2.1.2 <i>Méthode hypothético-déductive</i> | 15 |
| 2.2 NATURE DU CORPUS | 15 |
| 2.2.1 <i>Récolte des données</i> | 15 |
| 2.2.2 <i>Procédure et protocole de recherche</i> | 16 |
| 2.2.3 <i>Echantillonnage</i> | 17 |
| 2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES | 18 |
| 2.3.1 <i>Traitement des données</i> | 18 |

| | | |
|----------------------------|---|-----------|
| 2.3.2 | <i>Critères et pondération</i> | 18 |
| 2.3.3 | <i>Présentation des résultats</i> | 19 |
| CHAPITRE 3. | ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS | 21 |
| 3.1 | RESULTAT GENERAL | 21 |
| 3.2 | PROGRESSIONS | 22 |
| 3.2.1 | <i>Progressions globales par modalité</i> | 22 |
| 3.2.2 | <i>Progressions maximum</i> | 23 |
| 3.2.3 | <i>Progression négative</i> | 23 |
| 3.2.4 | <i>Progressions vocale et motrice – sont-elles liées ?</i> | 24 |
| 3.2.5 | <i>Progressions par valeurs</i> | 25 |
| 3.2.6 | <i>Progressions par groupes d'élèves</i> | 25 |
| 3.2.6.1 | <i>Éléments significatifs lors du prétest</i> | 26 |
| 3.2.6.2 | <i>Éléments significatifs du posttest</i> | 27 |
| 3.2.6.3 | <i>Groupe d'élèves ayant des facilités</i> | 27 |
| 3.2.6.4 | <i>Groupe d'élèves moyens</i> | 28 |
| 3.2.6.5 | <i>Groupe d'élèves ayant des difficultés</i> | 29 |
| 3.2.7 | <i>Comparaison des résultats entre les différents groupes</i> | 30 |
| CHAPITRE 4. | CONCLUSION | 33 |
| 4.1 | SYNTHESE DES RESULTATS | 33 |
| 4.2 | LIMITES DE LA RECHERCHE..... | 34 |
| 4.3 | PERSPECTIVES | 35 |
| 4.4 | RECOMMANDATIONS | 35 |
| 4.5 | APPORTS DU TRAVAIL..... | 36 |
| BIBLIOGRAPHIE | | 39 |
| ANNEXES : | | I |
| ANNEXE 1 : | FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARENTS..... | I |
| ANNEXE 2 : | DONNEES DE LA MODALITE VOCALE, PRETEST | II |
| ANNEXE 3 : | DONNEES DE LA MODALITE MOTRICE, PRETEST | III |
| ANNEXE 4 : | DONNEES DE LA MODALITE VOCALE, POSTTEST | IV |
| ANNEXE 5 : | DONNEES DE LA MODALITE MOTRICE, POSTTEST | V |
| ANNEXE 6 : | BILAN DE LA MODALITE VOCALE | VI |
| ANNEXE 7 : | BILAN DE LA MODALITE MOTRICE..... | VII |

Introduction

L'origine de ce mémoire est liée à une discipline de l'enseignement primaire à laquelle je donne beaucoup d'importance : la musique. Grâce à mes différentes expériences tant au niveau de la pratique qu'au niveau de l'enseignement, j'ai pu constater que toutes les méthodes d'apprentissage n'offraient pas les mêmes possibilités d'acquisition.

Ayant pratiqué la batterie pendant plus de six ans, j'ai été confronté aux difficultés liées à l'apprentissage des rythmes. J'ai assez rapidement remarqué que ce qui pour moi, a été relativement simple, pouvait, chez certaines personnes, poser d'énormes problèmes, notamment dans l'exécution de motifs rythmiques.

Cette constatation a pris tout son sens lors des temps de pratique professionnelle que j'ai pu réaliser. En effet, lors des différentes leçons de musique auxquelles j'ai assisté, j'ai souvent été en présence d'enseignants pour qui l'apprentissage des rythmes se résumait, pour les élèves, à frapper quelques motifs rythmiques avec des claves selon un modèle donné par l'enseignant. Ce genre de pratique m'interpelle, et des questions en ont rapidement découlé.

L'enseignant, en proposant ce genre d'exercices aux élèves leur permet-il d'acquérir pleinement les différentes notions essentielles à la compréhension de ce qu'est le rythme ? Quelle méthode d'apprentissage des rythmes pourrait être efficace en vue de permettre aux élèves de réaliser aux mieux des rythmes tout en donnant un maximum de sens à l'action ?

Certains débuts de réponse sont amenés lors des cours de didactique de la musique auxquels j'ai assisté. Lors de ces leçons, l'accent est mis, pour l'élève, sur l'appropriation musicale, notamment dans le domaine vocal, mais également dans le domaine du rythme. Une des méthodes qu'on nous présente est la mimorythmie.

L'objectif de ce travail sera de se questionner sur cette méthode et plus particulièrement sur l'impact qu'elle a sur la progression des élèves.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Question de départ

1.1.1 Origine de la question

La question de départ de ce travail porte sur le domaine de l'enseignement de la musique à l'école obligatoire, et plus particulièrement sur l'apprentissage des rythmes. Dans le cadre des cours reçus lors de ma formation à la HEP BEJUNE, on m'a présenté un outil, la mimorythmie, développé par François Joliat, formateur et chercheur en didactique de la musique. Cet outil a déjà fait l'objet de nombreuses recherches, notamment afin d'en montrer les avantages en lien avec l'appropriation rythmique chez les élèves, plus particulièrement dans le cadre du travail de mémoire de Bastien Girard, réalisé en 2012.

L'idée de ce travail est de partir du postulat que la mimorythmie permet un apprentissage efficace chez les élèves, et de voir à quel point cet apprentissage se développe chez les différents élèves d'une même classe.

1.1.2 Question de départ

Quel est l'impact de la mimorythmie sur les acquisitions rythmiques des élèves?

1.2 Importance du problème

1.2.1 La musique à l'école

Afin de définir clairement les bases de ce travail, intéressons-nous à la relation qu'entretiennent la musique et l'école, plus particulièrement en Suisse romande (Joliat, 2009),

À la fin du XIX^e siècle, l'éducation musicale est apparue en Suisse romande sous l'appellation « chant ». Cette discipline aura pour but premier de développer un sentiment patriotique chez les élèves (Reveney Fry, 2003, cité par Joliat, 2009). De nombreux manuels de chant apparaîtront à cette époque, chacun étant orienté sur différents éléments composants l'enseignement de la musique, comme la mélodie, les textes ou l'ouverture aux différentes régions linguistiques (Joliat, 2009).

L'éducation musicale s'est développée conjointement dans les écoles obligatoires et dans les écoles de musique, également appelées « conservatoires ». C'est d'ailleurs en 1945, dans un conservatoire, plus précisément à la Chaux-de-Fonds, que se tiendra un congrès sur l'enseignement de la musique. Pour Frank Martin (1890-1974), président de ce congrès,

il était important de mettre en évidence que le but de l'enseignement dans les écoles est de former de futurs musiciens pour que les chorales et autres ensembles vocaux ou instrumentaux de Suisse puissent perdurer (Joliat, 2009).

En Suisse romande se développent de nouvelles théories sur l'enseignement de la musique, notamment celles de Jaques-Dalcroze (1865-1950). Ses travaux, comme ceux portant sur la rythmique, servent encore de bases théoriques lors des cours de didactique de la musique qu'on nous dispense dans les Hautes Écoles Pédagogique de Suisse romande. À ce moment-là, on observe une progression dans l'importance donnée aux rythmes. L'enseignement musical dispensé dans les écoles de suisse romande n'est plus uniquement destiné à la pratique du chant.

Dans les années 70, les différents cantons de Suisse romande adoptent un nouveau moyen d'enseignement, « À vous la musique ». Cet ouvrage met l'accent sur différents éléments, comme « *un mode d'éveil musical (écoute, chant, jeux musicaux), d'initiation musicale (chants, solfège, jeux d'instruments) et d'apprentissage musical (alphabétisation et lecture musicale, pratique vocale ou instrumentale, connaissance et étude d'œuvres diverses)* » (Joliat, 2009). Il est à remarquer qu'il y a beaucoup d'éléments relatifs au chant, mais également aux rythmes, comme la méthode Kodaly, introduisant la lecture rythmique par onomatopées (ti, ta, to). Cette méthode est d'ailleurs reprise par Joliat, puisqu'il reprend le même code vocal pour la mimorythmie.

Par contre, l'enseignement dispensé en classe par la grande majorité du corps enseignant se base principalement sur les méthodes permettant de pratiquer le chant. D'ailleurs, lorsqu'on demande aux enseignants ce qu'est la musique à l'école pour eux, ils répondent le plus souvent « le chant » (Schumacher, 2005, cité par Joliat, 2009).

1.2.2 Méthodes d'apprentissage

Nombreux ont été les théoriciens et les pédagogues qui ont développé des théories en lien avec l'apprentissage musical et plus particulièrement sur celui du rythme. Dans l'enseignement d'aujourd'hui, nous retrouvons encore des liens avec des théories développées à l'époque comme, par exemple, par Emile Jaques-Dalcroze, déjà cité précédemment, et Edgar Willems (1890-1978). Les différents éléments présentés ci-après ne sont pas exhaustifs de tout le travail réalisé par ces deux théoriciens, mais ils permettent de se rendre compte des différentes directions que leurs théories prennent et en quoi cela est intéressant dans l'enseignement musical d'aujourd'hui (Yersin, 2012).

La rythmique, développée par Emile Jaques-Dalcroze, a pour but de permettre aux élèves de mettre en relation les rythmes d'une musique avec les mouvements du corps, tout en

développant d'autres capacités comme l'imagination notamment. Pour lui, le pilier de cette démarche est de ressentir la musique dans tout son corps. La rythmique permet de mettre en exergue les liens qui existent en mouvement musical et le mouvement corporel afin de faciliter l'acquisition des compétences musicales.

Emile Jaques-Dalcroze propose différents exercices comme :

« Division et accentuation métrique : la marche permet de distinguer les différentes mesures et de sentir la pulsation. Conception des rythmes par le sens musculaire : l'élève accomplit lui-même les durées courtes ou longues (relativement à chaque exercice) en utilisant différents mécanismes musculaires afin de prendre conscience du rythme. Réalisation des durées musicales : les durées sont mises en évidence par des mouvements corporels adéquats (la marche = les noires, la course = les croches, ...). Polyrythmie : un membre exécute un rythme pendant qu'un autre effectue un différent. Notation rythmique : l'élève apprend à transcrire le rythme effectué ou entendu ; il réalise alors un transfert de l'expérience physique ressentie à l'écriture. » (Yersin, 2012).

Edgar Willems a apporté de grandes contributions à l'enseignement de la musique à l'école, notamment les méthodes d'enseignement et leur impact sur le développement psychologique des élèves. Selon lui, il faut que l'ensemble des sens des élèves soit développé, car la musique ne s'apprend pas par tous les savoirs transmis lors des cours de musique dispensés à l'école, mais par le fait que l'élève va pouvoir retrouver au plus profond de lui la base de tous les éléments musicaux. En musique, il s'agira de développer l'auditif chez les enfants. En ce qui concerne le rythme, son développement doit permettre à l'élève d'améliorer sa motricité, grâce à des activités centrées sur la psychomotricité, comme le propose Joliat, notamment avec la mimorythmie.

1.2.3 Le plan d'Études Romand

Depuis 2010, l'enseignement primaire en suisse romande est encadré par le Plan d'Études Romand (PER), apparu sous l'influence de la CIIP, la conférence intercantonale des directeurs de l'instruction publique. Ce plan donne les lignes directrices des domaines disciplinaires aux enseignants, en précisant les champs d'apprentissages des différents cycles ainsi que les atteintes fondamentales que chaque élève doit atteindre en fin de cycle.

La musique, tout comme les arts visuels et les activités créatrices manuelles, est comprise dans le domaine des Arts. Ce domaine, selon la CIIP (2010) « permet aux élèves d'explorer les langages visuels, plastiques et sonores en développant les capacités créatrices tant manuelles que visuelles ainsi que les bases en musique ». De plus, « il contribue à l'acquisition de techniques variées qui développent des modes d'expression, de perception et d'interprétation personnelles » (CIIP, 2010).

Le domaine musique comporte 4 axes thématiques :

Expression et représentation

Perception

Acquisition de techniques

Culture

Chacun de ces axes thématiques est différent pour chacun des trois cycles de l'école obligatoire. Rappelons que l'école primaire obligatoire comporte deux cycles. Le cycle 1 est réparti en 4 classes, soit les classes 1H, 2H, 3H et 4H. Le cycle 2, quant à lui, regroupe les classes de 5H, 6H, 7H et 8H. Ces appellations de classes sont liées au concordat Harnos, introduit en même temps que le PER. Ce concordat vise à harmoniser les pratiques des cantons romands en ce qui concerne l'enseignement primaire.

Pour l'apprentissage des rythmes, l'axe thématique correspondant est celui appelé « Acquisition de techniques » (A 13 Mu et A 23 Mu).

Pour le cycle 1, les rythmes sont abordés de cette manière : « Explorer diverses techniques musicales en reproduisant et/ou produisant des sons, une pulsation, des rythmes et des mouvements sonores » (CIIP, 2010). En 1-2H, diverses activités sont proposées dans le Plan d'Études Romand, comme « l'invention de rythmes libres », « la sensibilisation au tempo avec des mouvements naturels » et « le développement de la motricité et de la coordination ». En 3-4H, on travaille sur « le frapper des quatre modes rythmiques sur les chansons apprises », « le développement de la motricité fine et de la coordination » ainsi que « le travail de la latéralisation d'exercices de frappés et d'accompagnement rythmique ».

Par l'appellation « quatre modes rythmiques », on regroupe le rythme, le tempo, le premier temps de la mesure et la division du tempo. Un élément commun à ces deux demi-cycles est « l'imitation et la répétition d'un motif rythmique court avec des valeurs simples ». Pour le cycle 1, tous les apprentissages rythmiques se limitent à un champ d'apprentissage bien défini : les croches, la noire, la blanche et la ronde.

Toujours au cycle 1, on privilégie « l'utilisation d'un codage graphique ou corporel, représentant un mouvement sonore, une durée ou une dynamique ». Cela rejoint le but premier de l'utilisation de la mimorythmie. Cela donne une grande légitimité à l'utilisation de cette méthode dans les classes du cycle 1.

Au cycle 2, l'axe thématique « Acquisition de techniques » est défini ainsi : « Expérimenter diverses techniques musicales en développant des habiletés de motricité globale et fine, en reproduisant vocalement et/ou instrumentalement un motif pour développer le sens tonal et rythmique et en accompagnant rythmiquement une chanson ou une musique ». On remarque de suite que les modalités en lien avec les apprentissages rythmiques sont plus complètes et plus précises au cycle 2 qu'au cycle 1.

En 5-6H, les apprentissages visés sont « la reproduction d'un motif connu rythmique à l'aide d'un instrument ou de la voix » ainsi que « l'accompagnement rythmique d'une chanson ou d'une musique par groupes d'instruments homogènes joués en alternance ». En 7-8H, il n'y a qu'un apprentissage qui est légèrement différent. En effet, la partie concernant l'accompagnement rythmique se fait maintenant par groupes, en simultané, à partir des quatre modes rythmiques avec une introduction progressive d'ostinatos.

Le champ d'apprentissage pour le cycle 2 est également plus complet que celui du cycle 1. On retrouve toujours la croche, la noire, la blanche et la ronde, mais également de nouvelles valeurs comme la double-croche. Différentes variantes sont également à travailler, comme l'enchaînement croche/double-croche, la croche pointée/double-croche et la noire pointée/croche. Des prolongements plus compliqués, notamment dans les modalités ternaires (6/8) ou avec des valeurs placées en syncopes, sont proposés.

1.3 État de la question

1.3.1 Définitions

1.3.1.1 Rythme

Pour Edgar Willems, le rythme est « l'élément premier en musique » (Willems, 1985). Selon lui, il n'y aurait pas de mélodie ni d'harmonie sans le rythme. Il insiste également sur le fait que l'être humain peut comprendre le rythme et le sentir simplement grâce à sa réflexion et sa sensibilité. Par contre, pour le vivre, il faut l'exécuter par des mouvements corporels (Yersin, 2012). Cette définition rejoint fortement les idées de Dalcroze qui sont à la base de la rythmique.

Plusieurs définitions du rythme sont données dans les manuels de référence. Dans le dictionnaire *Larousse*, on parle d' « un élément temporel de la musique, dû à la succession et la relation entre les valeurs de durée » et d' « une succession de temps forts et de temps faibles ». Sur *Wikipédia*, on nous dit que « le rythme détermine la durée des notes et le moment où on doit les entendre ». On précise également que les temps rythmiques sont déterminés par une pulsation régulière.

Le rythme regroupe donc tout ce qui touche à la structure d'une musique. Il est basé sur une succession de valeurs sonores, comme, par exemple, des blanches, des noires et des croches et de valeurs non sonores comme les silences et les pauses, qui se suivent selon une pulsation régulière.

Selon Adolphe Danhauser (1835-1896) :

... le rythme est à la durée, ce que le dessin, le contour mélodique d'une phrase musicale est au son. Quelquefois même le rythme est plus caractéristique que le contour mélodique ; la simple percussion d'un rythme, abstraction faite du son, peut souvent faire reconnaître un chant, tandis que l'audition d'un contour mélodique, abstraction faite du rythme, ne suffirait que rarement pour faire reconnaître ce même chant. Le rythme est le dessin que les différents sons viennent colorer. (Danhauser, 1872)

1.3.1.2 Pulsation

Comme évoqué précédemment, la pulsation est à la base du rythme. C'est cette pulsation, également appelée « battue » qui permet à n'importe qui de comprendre le fondement du rythme grâce à sa régularité. C'est à cet élément-là en particulier que l'enseignant doit faire attention. En effet, elle se doit d'être marquée afin que l'élève puisse baser tout son travail d'expression rythmique. (Yersin, 2012)

Toujours selon Yersin (2012), cette pulsation peut être donnée clairement à l'élève, que ce soit par le fait de la battre avec le pied, les mains ou un instrument comme les claves, mais, selon le niveau de l'élève, elle peut également être suggérée par l'enseignant ou inexistante en laissant le soin à l'élève d'intérioriser lui-même une pulsation. Ce dernier cas est à réaliser uniquement avec des élèves dont les bases rythmiques sont sûres. Avec un élève débutant, il est essentiel de lui mettre à disposition ce facilitateur qu'est la pulsation donnée par l'enseignant.

Le fait de laisser l'élève intérioriser lui-même la pulsation permet d'évaluer une certaine compétence de sa part. En effet, cela représente une condition supplémentaire à laquelle il doit veiller lors de la réalisation de l'exercice.

1.3.2 L'appropriation musicale

1.3.2.1 L'usage selon Zürcher

Dans son texte « *L'usage et les moyens* », Pierre Zürcher (2014) s'intéresse à l'appropriation musicale. Il définit ce qu'il appelle les « trois périodes » de l'appropriation musicale, soit « la préparation à l'action musicale, l'appropriation des moyens musicaux et l'acquisition des

savoirs musicaux ». Pour lui, le rôle des enseignants se situe principalement dans la deuxième période, appelée aussi « temps de l'appropriation ».

Toujours selon Zürcher (2014), tout commence par « l'usage ». Il définit ce terme comme étant l'action de l'élève qui participe à une activité musicale à laquelle prennent déjà part des pairs plus expérimentés. De cette manière, l'élève va être confronté à des capacités musicales supérieures aux siennes, ce qui va faciliter son appropriation musicale. Cette théorie se rapproche grandement de la théorie socioconstructiviste, développée par Vygotski (1896-1934), selon laquelle « l'apprentissage est davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignants-élèves et élèves-élèves » (Barnier, n.d.).

L'élève, pour participer aux activités musicales avec ses pairs, va devoir développer des « moyens musicaux » que Zürcher définit comme les activités mentales que l'élève doit développer pour parvenir à l'espace d'usage, qui est le niveau de l'activité réalisée par les élèves (Zürcher, 2014).

1.3.2.2 Le partage cognitif

Dans la suite des théories constructivistes et socioconstructivistes, développées par Piaget et Vygotski, Pierre Zürcher évoque dans ses recherches ce qu'il appelle « la théorie du partage cognitif ». Selon lui, le développement musical de l'enfant s'explique notamment au travers des interactions qu'il noue avec son contexte environnemental. C'est donc en interagissant avec son espace proche que l'enfant, dès son plus jeune âge va développer son sens musical. Zürcher présente 4 étapes liées à ce développement.

Il nomme la première « De l'espace biologique à l'espace identitaire ». C'est la période pendant laquelle l'enfant va commencer à avoir des échanges, notamment vocaux avec son entourage, mais pas autour d'activités communes. En effet, l'activité sonore des personnes qui l'entoure semble plus être, pour l'enfant, un élément qui s'interpose entre lui-même et le monde. Le fait que l'enfant va essayer de reproduire cet environnement sonore va pouvoir lancer le développement du futur champ cognitif.

La deuxième partie est appelée « De l'espace identitaire à l'espace d'interaction vocale ». C'est à partir de ce moment-là que l'enfant va pouvoir interagir directement avec l'activité de l'adulte. L'enfant partage donc son activité avec celle des adultes, que Zürcher considère comme *experts*. Cela implique que l'activité de l'enfant ne peut avoir lieu que parce que celle des autres a lieu. C'est le temps des premières acquisitions du savoir musical chez l'enfant, notamment grâce au partage de l'activité vocale.

La troisième, « De l'action assujettie à l'action planifiée ». À ce moment, l'activité de l'enfant et celle de l'adulte ne sont plus partagées, mais, comme le dit Zürcher, sont parallèles. Ce n'est plus uniquement la création de schèmes vocaux qui est développée, mais l'ajustement de schèmes d'organisation. En effet, l'enfant va créer des schèmes lui permettant d'organiser ses actions vocales et motrices afin d'interagir avec l'autre.

Pour terminer, « De l'espace pratique au champ cognitif ». C'est à ce moment que l'enfant va s'approprier les éléments liés aux activités de l'adulte par la médiation verbale ou visuelle. Toute action motrice devient planifiée, notamment grâce à l'utilisation des schèmes organisationnels développés lors du troisième temps du partage cognitif. C'est à ce moment-là que l'enfant pourra commencer à développer des schèmes musicaux en interagissant avec les autres, qu'ils soient parents, élèves ou enseignants.

1.3.2.3 Les facilitateurs

Mais pour que l'élève puisse participer à l'espace d'usage et donc développer ses moyens musicaux, il faut lui proposer des « facilitateurs ». Une partie de ces facilitateurs découlera des moyens pédagogiques mis en œuvre par l'enseignant de manière intuitive (Zürcher, 2014). Zürcher catégorise et définit ces facilitateurs. Je vais en retenir certains qui me semblent intéressants pour ce travail.

Les facilitateurs langagiers, comme, par exemple, le chant en commun. En effet, qui n'a jamais remarqué que le fait de chanter en groupe est plus simple que de le faire individuellement ? On peut aussi utiliser le langage comme facilitateur en énonçant les différentes étapes d'une séquence rythmique. C'est d'ailleurs un élément observé lors de pratiques professionnelles. Lors d'une leçon de Body-Percussion, il a été remarqué que certains élèves avaient quelques difficultés à réaliser les enchaînements gestuels. En voulant les aider, des mots ont été ajoutés aux différents frappés. Par exemple, nous chantions « pied-main-main » pour signifier un frappé des pieds suivis de deux frappés des mains. De cette manière, les élèves parvenaient plus facilement à réaliser les activités. Cet aspect, Zürcher le nomme « ajustement vocal ».

« La régulation visuelle de l'action » : il s'agit ici du fait que les élèves vont observer leurs camarades et vont réguler leur pratique, notamment gestuelle, pour qu'elle soit la même que celle du groupe classe.

Pour résumer, cette citation tirée de *L'usage et les moyens* (Zürcher, 2014) :

L'entrée en musique - durant la troisième année - repose d'abord sur le langage, organisateur de circonstance, facilitateur principal. Dans ce premier temps, les chaînes verbales assujettissent les réactivations des traces mélodiques les plus prégnantes. Pendant longtemps, ces premières formes musicales ne peuvent être réactivées sans leur support verbal. La vocalisation perd ce rôle et trouve un nouveau statut lorsque s'engage la mise en oeuvre de la sphère de l'action. Mais ce passage du verbal au moteur prend un certain temps. On s'en aperçoit lorsque les enfants accèdent à une première restitution, limitée encore à une ou deux phrases mélodiques et qu'on leur demande de réitérer « mais sans les mots » : on découvre qu'ils en sont incapables. La particularité de l'évolution illustrée par ces quatre conduites est de progresser par emboîtages, par abstractions progressives. Or ceci est le propre de la construction mentale en général, et elle est par définition liée à l'âge. On a donc que peu d'influence directe sur l'aspect musical de ce processus.

1.3.3 La didactique de la musique à la HEP

1.3.3.1 L'enseignement des rythmes

Dans ses concepts théoriques, François Joliat définit différents piliers qui doivent être travaillés avec les élèves. Ceux-ci comprennent aussi bien tout ce qui comprend des exercices de mise en voix, mélodiques, rythmiques, mais aussi un travail sur les chansons en mouvements et les performances.

En ce qui concerne les rythmes, le cycle 1 est concerné par des exercices dits « du carré ». Il s'agit d'exercices de mouvements qui permettent aux élèves de réaliser des engagements, de travailler la latéralisation et les dissociations.

Au cycle 2, le but est de pouvoir passer de ces exercices du carré aux exercices de mimorythmie et de musique en mouvement.

1.3.3.2 La mimorythmie

La mimorythmie, c'est « un alphabet postural, gestuel et vocal [...] qui transcrit sur l'espace du corps et dans la durée chacune des inflexions dynamiques exprimées par les valeurs rythmiques des mesures simples » (Joliat, 2014). Cette méthode consiste à utiliser des gestes accompagnés de sons pour signifier les différentes parties d'un rythme. Chaque valeur rythmique possède sa propre onomatopée et sa propre gestuelle. De cette manière, l'élève apprend un geste son correspondant aux valeurs. Ces gestes-sons sont ainsi faits pour avoir la même durée que les valeurs rythmiques.

Dans cet apprentissage, l'élève apprend les différents gestes-sons puis à les enchaîner afin de réaliser des séquences rythmiques. Cette méthode se différencie donc des apprentissages basés uniquement sur une modalité vocale ou sur une modalité motrice. L'idée de Joliat avec cette méthode est de réunir la modalité motrice qui est le reflet de l'opérationnalisation des motifs rythmiques chez les élèves avec une modalité vocale qui tient le rôle de facilitateur.

| Valeur | Mise en gestes | Théorie du mouvement |
|---|---|--|
|  | <p>Mains croisées sur les épaules, effectuer une rotation de l'axe du dos, accentuée à 2 heures, 4 heures, 8 heures et 11 heures environ.</p> <p>Accentuer les 4 côtés d'un carré inséré dans le cadran d'une montre.</p> | <p>Motricité globale et activités posturales</p> <ul style="list-style-type: none"> Engagement global du haut du corps sur une rotation de l'axe de la colonne vertébrale. |
|  | <p>Mains croisées sur les épaules, effectuer un balancement de l'axe dos accentué à 3 heures et à 9 heures.</p> <p>Accentuer l'effet de balancement à droite et à gauche.</p> | <ul style="list-style-type: none"> Engagement global du haut du corps sur un balancement (pendule) de l'axe de la colonne vertébrale. |
|  | <p>Frappe dans les mains.</p> | <ul style="list-style-type: none"> Attraper un objet avec les deux mains. |
|  | <p>Frappe alternée de la paume de la main gauche sur l'extérieur du genou gauche (ti) et de la main droite sur l'extérieur du genou droit (ti). Ce mouvement s'accomplit à la manière du maniement du jeu du flipper.</p> | <p>Latéralisation</p> <ul style="list-style-type: none"> Dissociation des segments des bras |
|  | <p>Position de départ : les doigts des deux mains sont en contact à la hauteur du visage. La main droite décrit un arc de cercle vers la droite. Quand la main droite arrive à 3 heures (ti), la main gauche débute à son tour un arc de cercle vers la gauche, arrivée à 10 heures (o), après avoir successivement décrit un arc de cercle, la main gauche rejoint la main droite, déjà à l'arrêt, à la hauteur du visage (let). Ce mouvement décrit le contour d'un premier cercle à droite puis d'un second cercle à gauche, de manière consécutive.</p> | <ul style="list-style-type: none"> Dissociation des deux segments des bras |
|  | <p>Les doigts des deux mains faisant le poing, à l'exception du pouce qui reste tendu, frappe alternée du pouce gauche sur le genou gauche (ti) et du pouce droit sur le genou droit (ri) deux fois de suite (ti) (ri) à la manière de deux baguettes percutant la peau d'un tambour.</p> | <p>Motricité fine</p> <ul style="list-style-type: none"> Pronation alternée des pouces |

Figure 1 – Tableau explicatif de la mimorythmie

Dans son travail de mémoire, Bastien Girard a cherché à voir quelle était l'influence de la mimorythmie sur l'apprentissage du rythme. Il est arrivé à la conclusion qu'elle permettait aux enfants de « mieux opérationnaliser la représentation qu'ils ont du rythme » et qu'elle « favorise l'incorporation du rythme » (Girard, 2012). Pour réaliser sa recherche, Girard a réalisé un prétest dans une classe de cycle 2. Il a ensuite dispensé un enseignement

rythmique à la classe basé sur l'apprentissage de la mimorythmie. Une fois l'enseignement terminé, il a réalisé le même exercice que le prétest, ce qui lui a permis de définir la progression chiffrée réalisée par les élèves.

Certains éléments sont ressortis, notamment sur le fait que les élèves ont plus de difficultés avec les valeurs longues (blanches, rondes) qu'avec les valeurs courtes. Ceci s'expliquerait par le fait que les élèves auraient tendance à raccourcir ces valeurs. En effet, la représentation mentale d'une valeur devant se fixer sur deux ou quatre frappés de pulsation est plus compliquée à placer qu'une noire (sur chaque frappé) ou qu'une croche (2 par frappés). (Girard, 2012)

Les découvertes auxquelles Girard est parvenu sont très intéressantes. Elles montrent bel et bien que la mimorythmie permet l'apprentissage rythmique chez les élèves. Mais dans le monde enseignant d'aujourd'hui, nous sommes constamment à la recherche des meilleures méthodes d'enseignement. La question que l'on pourrait donc se poser serait de savoir si la mimorythmie permet un meilleur apprentissage qu'une autre forme d'enseignement. On pourrait, par exemple, s'intéresser à la différence de progression entre deux modalités : la modalité voco-motrice (basé sur l'usage de la mimorythmie) et la modalité vocale (basé sur l'usage d'onomatopées).

Néanmoins, la recherche de Girard reste globale, puisqu'elle s'intéresse à la progression globale des élèves, sans réellement mettre l'accent sur les différences de progression qui peuvent apparaître entre les élèves. En effet, la question se pose : la progression constatée est-elle plus importante pour des élèves ayant déjà des facilités en rythme ou pour des élèves ayant plutôt des difficultés ?

1.4 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche

1.4.1 Identification de la question de recherche

Suite à tous ces éléments, il en ressort que la mimorythmie permet une appropriation des motifs rythmiques par les élèves. Mais il serait intéressant de savoir pour quels types d'élèves elle est la plus efficace. En effet, le but premier de l'enseignement primaire est de faire évoluer tous les élèves, et non pas seulement les élèves ayant déjà des facilités. De ce fait, la question à laquelle il faudra répondre est la suivante :

La mimorythmie permet-elle une plus grande progression rythmique chez les élèves « forts » ou chez des élèves « faibles ».

1.4.2 Objectifs ou hypothèses de recherche

Cette recherche a pour objectif :

- De comparer les impacts qu'a la mimorythmie sur les apprentissages rythmiques des élèves
- De définir quantitativement si la mimorythmie est meilleure pour les élèves avancés ou pour les élèves ayant des difficultés.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Dans ce chapitre seront présentés les réflexions et les choix effectués par rapport aux méthodes de récolte des données et d'analyse de celles-ci. Le but de cette rubrique sera de justifier les méthodes choisies qui se doivent d'être adaptées aux objectifs de recherche. La difficulté de la récolte de données sera de ne faire varier aucun élément entre les deux temps de la recherche que sont le prétest et le posttest.

2.1.1 Recherche quantitative

Ce travail est basé sur une recherche quantitative, plutôt que qualitative. Cette méthode se base sur des outils d'analyse statistique, en vue d'expliquer et de décrire des phénomènes. Les données récoltées sont dérivées en variables mesurables. C'est en ce sens qu'elle se différencie de la méthode qualitative. De plus, elle permet de chiffrer clairement le résultat d'une expérimentation dans le but de vérifier une hypothèse. Cette méthode est donc celle qui convient le mieux au type de recherche envisagée afin de répondre à la question de recherche posée.

2.1.2 Méthode hypothético-déductive

La méthode hypothético-déductive s'inscrit dans une démarche scientifique. Il s'agit de formuler une hypothèse et d'imaginer des conséquences liées à celle-ci, hypothèses qu'on appelle prédiction, permettant de la valider ou non. Il s'agit donc de formuler une ou plusieurs hypothèses, de recueillir des données, de les analyser afin de les vérifier. Cette méthode est donc complètement liée à la recherche quantitative.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

Toutes les données recueillies l'ont été sous forme de vidéos. En effet, les élèves ont été filmés lors d'un prétest et lors d'un posttest, tous deux réalisés en classe. Ces deux tests ont été réalisés sur la base du même motif rythmique afin de pouvoir réellement chiffrer la progression observée chez les élèves entre ces deux tests. Cette récolte de données s'est faite à deux moments distincts, espacés de 4 semaines. L'expérience s'est déroulée dans une classe de 6H du canton du Jura. Cette classe est composée de 20 élèves de tous niveaux qui ont déjà quelques connaissances en mimorythmie, qui restaient somme toute relativement basiques.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Une séquence d'enseignement en musique a été réalisée. Elle contient 3 parties principales qui sont :

L'évaluation diagnostique qui permet de dresser le niveau initial des élèves

Un temps d'apprentissage des notions et notations rythmiques permettant de consolider les différents apprentissages réalisés

Une évaluation finale semblable à l'évaluation diagnostique permettant d'évaluer le niveau d'élèves après le temps d'enseignement.

Dans un premier temps, un moment d'observation a été réalisé dans la classe afin de percevoir le niveau initial des élèves dans le but de pouvoir les « ranger » dans les différentes catégories utiles à cette recherche. Pendant cette leçon, j'ai notamment pu remarquer que le niveau de la classe en mimorythmie était nettement inférieur aux attentes préalables. En effet, l'enseignante m'avait annoncé que les élèves pratiquaient régulièrement la mimorythmie. En effet, ils réalisaient régulièrement des motifs rythmiques en gestes-sons, mais toujours selon le modèle de l'enseignante, c'est-à-dire qu'elle réalisait une suite de valeurs rythmiques selon le code de la mimorythmie et les élèves l'imitaient ensuite. Ainsi, ils n'ont jamais appris à lire l'écriture rythmique et réaliser les exercices par eux-mêmes. De ce fait, il a fallu apprendre rapidement ces notions d'écriture et de lecture rythmique aux élèves afin qu'ils puissent réaliser les différents tests de manière autonome.

Ainsi, les premiers temps de la recherche ont été consacrés à apprendre aux élèves ces notions d'écriture/lecture et la réalisation des différentes valeurs en geste-son. Le tableau rythmique a été présenté à la classe. Les représentations des élèves sur les rythmes ont été évoquées et discutées. Différents exercices simples ont été proposés aux élèves, permettant de travailler le déchiffrage vocal dans un premier temps, puis gestuel. Ce temps d'enseignement nous a également permis de parfaire l'évaluation du niveau des élèves que nous avons réalisée précédemment, toujours dans le but de les catégoriser le plus justement possible.

Par la suite, un motif rythmique a été proposé aux élèves. Celui-ci était écrit au tableau. Les élèves ont eu un temps de réflexion individuel, également appelé « temps d'ajustement » leur permettant de déchiffrer le motif et de le travailler dans le but de l'intérioriser et de le reproduire. Ensuite, les élèves étaient appelés un à un afin de réaliser le motif devant l'enseignant et le reste de la classe. Ce moment, appelé prétest, a été filmé et a permis d'évaluer concrètement le niveau des élèves en musique et plus particulièrement en ce qui concerne les rythmes.

Lorsque l'élève accomplissait la réalisation du motif, ses camarades étaient silencieux et attentifs. En aucun cas un commentaire n'était formulé après la réalisation, car il était demandé aux élèves de réaliser l'exercice comme ils le pensaient, afin qu'il n'y ait aucune influence possible qui aurait pu fausser les résultats de la recherche.

Dans un second temps, différents exercices ont été proposés aux élèves lors de 2 leçons. Des exercices du carré leur ont été présentés. Ils ont pu travailler la lecture rythmique par groupes, en commun et écrire différents motifs rythmiques à réaliser individuellement.

Pour terminer, les élèves ont dû réaliser le même test que lors du prétest, dans les mêmes conditions. C'est-à-dire avec un temps d'ajustement individuel puis une réalisation devant le groupe-classe. À nouveau, cette partie a été filmée dans le but d'être analysée.

2.2.3 Echantillonnage

Pour cette recherche, un échantillonnage précis a été choisi.

Cette dernière a été menée dans une classe de 6H, située dans un établissement scolaire de la région de Delémont. Cette classe était composée de 20 élèves ayant des niveaux différents en musique. Les élèves suivent deux leçons de musique par semaine, pendant lesquelles les élèves travaillent essentiellement des éléments liés au vocal, notamment par la réalisation de chansons. Parfois, ils réalisent des motifs rythmiques qui s'apparentent plus à une succession de geste-sons qu'à un réel travail sur les rythmes. Comme discuté récemment, la lecture et l'écriture rythmique étaient des éléments totalement inconnus des élèves. Parmi ces 20 élèves, 6 font partie intégrante de la recherche et ont été évalués. Ces 6 élèves ont été répartis dans 3 groupes différents :

2 élèves qualifiés comme ayant un bon niveau en musique et plus particulièrement dans l'apprentissage des rythmes.

2 élèves ayant des capacités moyennes en musique

2 élèves éprouvant certaines difficultés dans les apprentissages musicaux

Ces groupes ont été formés après discussion avec l'enseignante titulaire, mais aussi en fonction des observations réalisées en classe avant le commencement des tests.

Le choix du degré auquel allait s'intéresser la recherche a été retenu pour différentes raisons. Il fallait évidemment que le temps d'enseignement soit dispensé dans une classe qui est censée travailler l'écriture et la lecture rythmique. Cet élément est spécifié dans le Plan d'Étude Romand pour le cycle 2. De plus, c'est dans le cadre d'un temps de pratique professionnelle que cette recherche a eu lieu. Comme je me suis retrouvé en stage dans une classe de 6H, la recherche a été menée avec ce degré.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Traitement des données

Comme discuté précédemment, les données principales de ce mémoire ont été filmées. Il s'agit de deux moments d'enseignements, appelés prétest et posttest. Ces vidéos qui se concentraient sur 6 élèves en particulier ont ensuite été éditées afin d'en simplifier la lecture.

Par la suite, les vidéos ont été visionnées à de nombreuses reprises puis retranscrites en données chiffrées, d'abord en points puis en pourcentage. Ces données ont été étudiées selon différents angles d'approche en fonction des besoins du travail.

2.3.2 Critères et pondération

Les vidéos ont été analysées selon deux modalités :

La modalité vocale, qui comprend tous les éléments relatifs aux sons et à la vocalité des rythmes

La modalité motrice basée sur les aspects moteurs et gestuels.

Chacune des valeurs rythmiques composant l'exercice du test a été évaluée séparément, selon les deux modalités énoncées. Trois événements distincts pouvaient apparaître :

La forme absolue de la valeur est reconnaissable et placée correctement sur la pulsation donnée par l'enseignant. Cet événement correspond à la réalisation parfaite de la valeur. Cela se traduit par un résultat de 2 points.

La forme absolue de la valeur est reconnaissable, mais n'est pas placée correctement sur la pulsation donnée par l'enseignant. Cette forme est traduite par un résultat de 1 point.

La forme absolue de la valeur n'est pas reconnaissable. Dans ce cas-là, cette forme est traduite par un résultat de 0 point.

Une fois chacune des valeurs traduites en points pour les deux modalités, et ce pour chacune des vidéos, ces derniers ont été additionnés et traduits en pourcentages, en calculant le nombre de points obtenus divisé par le nombre de points possibles. Ces pourcentages ont ensuite été comparés, notamment entre les résultats obtenus au prétest et au posttest. D'autres comparaisons ont également été réalisées comme, par exemple, entre les différentes valeurs rythmiques, dans le but de voir si certaines valeurs occasionnaient des difficultés chez les élèves, notamment en fonction de leur emplacement dans l'exercice.

Des comparaisons ont également été effectuées entre les résultats obtenus par les différents groupes d'élèves.

2.3.3 Présentation des résultats

Une fois les différentes données transcrites en pourcentages, celles-ci ont été condensées dans différents tableaux. Dans un premier temps, un tableau présentant les résultats généraux de la recherche a été créé dans le but d'entreprendre une première lecture globale de ces résultats. Par la suite différents tableaux ont été présentés afin de concentrer la recherche sur des éléments plus précis.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

3.1 Résultat général

| | | noire | croches | noire | doubles | blanche | doubles | noire | double | double | croches | noire | croches | croches | blanche |
|----------|------------------|-------|---------|-------|---------|---------|---------|-------|--------|--------|---------|-------|---------|---------|---------|
| Prétest | Modalité Vocale | 9 | 4 | 8 | 5 | 6 | 4 | 8 | 5 | 5 | 6 | 9 | 6 | 6 | 6 |
| | Modalité Motrice | 9 | 5 | 8 | 5 | 6 | 4 | 5 | 5 | 5 | 6 | 6 | 5 | 5 | 4 |
| | Modalité Vocale | 75.00 | 33.33 | 66.67 | 41.67 | 50.00 | 33.33 | 66.67 | 41.67 | 41.67 | 50.00 | 75.00 | 50.00 | 50.00 | 50.00 |
| | Modalité Motrice | 75.00 | 41.67 | 66.67 | 41.67 | 50.00 | 33.33 | 41.67 | 41.67 | 41.67 | 50.00 | 50.00 | 41.67 | 41.67 | 33.33 |
| Posttest | Modalité Vocale | 11 | 8 | 9 | 5 | 6 | 6 | 9 | 5 | 5 | 6 | 8 | 6 | 6 | 7 |
| | Modalité Motrice | 9 | 8 | 9 | 6 | 6 | 7 | 9 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 7 |
| | Modalité Vocale | 91.67 | 66.67 | 75.00 | 41.67 | 50.00 | 50.00 | 75.00 | 41.67 | 41.67 | 50.00 | 66.67 | 50.00 | 50.00 | 58.33 |
| | Modalité Motrice | 75.00 | 66.67 | 75.00 | 50.00 | 50.00 | 58.33 | 75.00 | 50.00 | 50.00 | 50.00 | 58.33 | 50.00 | 50.00 | 58.33 |
| Bilan | Modalité Vocale | 16.67 | 33.33 | 8.33 | 0.00 | 0.00 | 16.67 | 8.33 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | -8.33 | 0.00 | 0.00 | 8.33 |
| | Modalité Motrice | 0.00 | 25.00 | 8.33 | 8.33 | 0.00 | 25.00 | 33.33 | 8.33 | 8.33 | 0.00 | 8.33 | 8.33 | 8.33 | 25.00 |

Tableau 1 – Résultats généraux de la recherche

Après analyse des vidéos, les données obtenues ont été intégrées dans ce tableau.

Dans la première partie, les résultats obtenus lors du prétest sont présentés. Ceux-ci sont distingués en deux modalités, la modalité vocale et la modalité motrice. Les deux premières lignes montrent le nombre de points obtenus pour chacune des valeurs du motif rythmique par l'ensemble des élèves. Dans les deux lignes qui suivent, ceux-ci sont déclinés en pourcentage (nombre de points obtenus / nombre de points possibles).

La deuxième partie présente les résultats obtenus lors du posttest. Ceux-ci sont présentés comme ceux du prétest, avec la même déclinaison en pourcentage.

Dans la partie nommée « bilan », on s'est intéressé à la différence de points obtenus entre le prétest et le posttest, afin de pouvoir quantifier la progression réalisée entre les deux étapes de la recherche. Trois sortes de nombres peuvent apparaître dans cette partie :

Un nombre positif : cela indique une augmentation de points obtenus entre le prétest et le posttest et qui symbolise donc une progression.

Un nombre égal à zéro : cela indique qu'aucun point supplémentaire n'a été obtenu lors du posttest par rapport au prétest. Cela symbolise qu'il n'y a pas eu de progression ni de régression.

Un nombre négatif : cela indique que des points ont été perdus entre le prétest et le posttest. Cela symbolise une régression.

Il est intéressant de voir pour quelles valeurs il y a eu une progression ou une régression, mais également de voir à quoi cela peut être dû et surtout ce que cela signifie d'un point de vue lié aux apprentissages réalisés par les élèves.

3.2 Progressions

3.2.1 Progressions globales par modalité

| | | noire | croches | noire | doubles | blanche | doubles | noire | double | double | croches | noire | croches | croches | blanche |
|--------|------------------|-------|---------|-------|---------|---------|---------|-------|--------|--------|---------|-------|---------|---------|---------|
| C B | Modalité Vocale | 16.67 | 33.33 | 8.33 | 0.00 | 0.00 | 16.67 | 8.33 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | -8.33 | 0.00 | 0.00 | 8.33 |
| | Modalité Motrice | 0.00 | 25.00 | 8.33 | 8.33 | 0.00 | 25.00 | 33.33 | 8.33 | 8.33 | 0.00 | 8.33 | 8.33 | 8.33 | 25.00 |

Tableau 2 – Bilan des modalités

Avec 17 valeurs positives sur 28, le bilan nous montre qu'une progression claire a été observée chez les élèves. Ces valeurs vont de 8,33% pour la progression la plus faible à 33,33% pour la progression la plus forte. Cette progression est valable aussi bien pour la modalité vocale (6 valeurs positives sur 14) que pour la modalité motrice (11 valeurs positives sur 14).

On s'aperçoit rapidement qu'une progression plus grande est apparue pour la modalité motrice que pour la modalité vocale. Cela peut s'expliquer par le fait que la modalité motrice peut en quelque sorte représenter un frein à la performance rythmique des élèves. En effet, comme nous l'avons vu avec les théories de Zürcher sur les facilitateurs, la modalité vocale permet de faciliter la réalisation d'un rythme, qui est ici exprimé par la modalité motrice. La modalité motrice serait en fait l'indicateur de l'intériorisation des notions par les élèves. De ce fait, la modalité motrice mobilise plus de concentration chez les élèves. Cela implique donc que plus la progression dans la modalité gestuelle est grande, plus la modalité vocale aura des chances d'être faible, les élèves concentrant leurs capacités cognitives à la bonne réalisation de la modalité motrice. Cela est confirmé pour l'ensemble des valeurs, avec des exceptions, notamment les deux premières valeurs du motif rythmique où la progression est plus importante dans le vocal que dans le moteur. Cela permettrait de se questionner également sur l'importance de l'emplacement des valeurs dans le motif rythmique, mais cela ne fait pas partie des différents objectifs de cette recherche.

3.2.2 Progressions maximum

La plus grande progression observée est de 33,33%. Elle apparaît à deux reprises dans le tableau, une fois pour la modalité vocale et une fois pour la modalité motrice.

La première concerne la deuxième valeur de la première mesure du motif, soit une série de deux croches. Celle-ci peut s'expliquer, notamment, par le faible résultat obtenu lors du prétest. En effet, cette valeur obtenait 4 points lors du prétest pour 8 points obtenus lors du posttest. Lors du prétest, seuls quatre élèves sur huit ont réalisé une expression vocale correcte de la valeur absolue, mais celle-ci n'était par contre pas dans la pulsation pour les quatre élèves concernés. C'était d'ailleurs la plus faible valeur obtenue lors du prétest. Il était donc plus probable d'obtenir une progression importante pour cette valeur, car la marge de progression était plus grande.

La seconde valeur rythmique qui obtient une progression de 33,33% est la troisième de la deuxième mesure du motif rythmique, soit une noire. Celle-ci obtient 75,00% de réussite en posttest contre 41,67% au prétest. Cette progression peut être expliquée par différents éléments. Premièrement, cette noire se trouve après un enchaînement blanche (2 temps) et deux croches (1 temps). Cet enchaînement a posé quelques problèmes, notamment lors du prétest puisque l'on passe de 50,00% de réussite pour la blanche (tant à la modalité vocale qu'à la modalité motrice) à un taux de 33,33% de réussite pour les deux croches. Ce passage d'une valeur dite longue comme la blanche à une série de valeurs dites courtes comme la croche pose plus de problèmes pour les élèves qu'un passage de valeurs courtes à valeurs longues. Ceci s'explique par le fait que, pour un passage de valeurs courtes à valeurs longues, les valeurs précédentes sont contenues dans les suivantes, ce qui permet une meilleure représentation de celles-ci pour les élèves. C'est d'ailleurs un élément que Girard avait relevé dans son travail de mémoire sur l'influence de la mimorythmie sur les apprentissages des élèves (Girard, 2012). De plus, cette valeur a été réalisée parfaitement par un élève, correctement, mais hors pulsation par trois élèves et réalisée de manière incorrecte par deux élèves lors du prétest contre une réalisation parfaite pour trois élèves et une réalisation correcte, mais hors pulsation pour les trois autres.

3.2.3 Progression négative

Une des valeurs du test a obtenu un taux de progression négatif. Il s'agit d'une noire, placée à la fin de la troisième mesure du test. En effet, elle accuse une diminution de réussite de 8,33% dans la modalité vocale. Cette valeur obtenait 75,00% de réussite lors du prétest, ce qui représente le meilleur taux de réussite du point de vue de la modalité vocale lors du prétest. Il est évident qu'une valeur obtenant un grand taux de réussite aura une moins

grande probabilité d'obtenir un important pourcentage de progression qu'une valeur ayant obtenu un faible taux de réussite. Ces valeurs à fort taux de réussite auront même plus de chance d'obtenir une progression négative. Pour cette valeur, un élève est passé d'une réalisation correcte hors de la pulsation à une réalisation parfaite et deux élèves ont au contraire passé d'une réalisation parfaite de la valeur à une réalisation correcte, mais hors de la pulsation. Cela explique la diminution d'un point et donc de 8,33% entre le prétest et le posttest.

De plus, nous observons que cette valeur a obtenu, pour la modalité motrice, une augmentation de 8,33%. Comme déjà discuté précédemment, le fait d'avoir une augmentation dans la modalité motrice peut influencer sur la progression motrice de la valeur. C'est un élément qui sera développé dans la suite de ce travail.

3.2.4 Progressions vocale et motrice – sont-elles liées ?

Avant le début de l'analyse, il semblait que les progressions observées seraient plus importantes dans la modalité vocale que dans la modalité motrice. En effet, la modalité motrice est la plus difficile pour les élèves, puisqu'il s'agit de l'opérationnalisation des rythmes par les élèves. La vocalité, quant à elle tient le rôle ici de facilitateur. C'est donc cette dernière modalité qui devrait être le plus facilement améliorable dans les prestations des élèves. Seulement, un élément est à prendre en compte ici : ces deux modalités sont liées par le travail de mimorythmie et donc leur progression aussi. De ce fait, la progression de l'une d'elles va certainement influencer sur l'autre.

C'est ce qui apparaît dans les résultats obtenus, notamment pour celui qui a été présenté dans la rubrique précédente. Comme la modalité motrice représente l'opérationnalisation du motif rythmique et est donc plus compliquée, il représente un frein à la prestation et plus particulièrement à la modalité vocale. Plus l'élève mobilise ses capacités cognitives pour la modalité motrice, moins il lui en restera pour la modalité vocale. On peut donc imaginer que plus la progression motrice est grande, plus la progression vocale aura tendance à être faible. C'est d'ailleurs le cas pour 9 valeurs sur les 14 présentes dans le test. De ce fait, cette hypothèse semble probable. On voit également qu'il n'y a que 2 valeurs pour lesquelles la progression de la modalité vocale est supérieure à celle de la modalité motrice, ce qui tend à confirmer cette hypothèse.

De plus, on observe même que l'augmentation de la progression du point de vue moteur peut influencer de telle sorte qu'on observera une diminution de la prestation pour la modalité vocale. C'est le cas pour cette noire présente à la fin de la troisième mesure, pour laquelle

nous avons obtenu une diminution de 8,33% à la modalité vocale pour une augmentation de 8,33% pour la modalité motrice.

3.2.5 Progressions par valeurs

La progression moyenne par valeurs a été calculée pour chacune des deux modalités. Les résultats suivants sont donc obtenus (en pourcent) :

| | vocale | motrice |
|---------------|--------|---------|
| Blanche | 4.17 | 12.50 |
| Noire | 6.25 | 12.50 |
| Croche | 8.33 | 10.42 |
| Double-croche | 4.17 | 12.50 |

Tableau 3 – Résultats par valeurs rythmiques

Nous observons clairement que pour l'ensemble des valeurs, la progression moyenne est plus importante pour la modalité motrice que pour la modalité vocale. Cela conforte les propos avancés précédemment.

On remarque que la progression moyenne la plus importante pour la modalité vocale est celle qui concerne la croche, mais c'est également pour cette valeur rythmique que la progression moyenne pour la modalité motrice est la plus basse. Cela va dans le sens de l'hypothèse selon laquelle les progressions vocales et motrices sont liées.

3.2.6 Progressions par groupes d'élèves

Comme discuté dans le chapitre lié au choix de l'étalonnage, cette recherche s'est déroulée dans une classe de 6H et s'est concentrée sur 6 élèves, classés au préalable dans 3 catégories, soit les élèves bons (ayant des facilités dans l'apprentissage du rythme), les élèves moyens et les élèves faibles (ayant des difficultés dans l'apprentissage du rythme).

Il est intéressant ici de se concentrer sur la progression moyenne pour chacune de ces trois catégories d'élèves. Les élèves étaient réparties ainsi :

Élèves bons : C. et D.

Élèves moyens : V. et T.

Élèves faibles : L. et R.

| | | C. | D. | V. | T. | L. | R. |
|----------|------------------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|
| Prétest | Modalité Vocale | 16 | 17 | 19 | 17 | 12 | 6 |
| | Modalité Motrice | 16 | 7 | 21 | 17 | 14 | 3 |
| | Modalité Vocale | 57.14 | 60.71 | 67.86 | 60.71 | 42.86 | 21.43 |
| | Modalité Motrice | 57.14 | 25.00 | 75.00 | 60.71 | 50.00 | 10.71 |
| Posttest | Modalité Vocale | 19 | 17 | 20 | 15 | 16 | 12 |
| | Modalité Motrice | 20 | 14 | 18 | 15 | 15 | 16 |
| | Modalité Vocale | 67.86 | 60.71 | 71.43 | 53.57 | 57.14 | 42.86 |
| | Modalité Motrice | 71.43 | 50.00 | 64.29 | 53.57 | 53.57 | 57.14 |
| Bilan | Modalité Vocale | 10.71 | 0.00 | 3.57 | -7.14 | 14.29 | 21.43 |
| | Modalité Motrice | 14.29 | 25.00 | -10.71 | -7.14 | 3.57 | 46.43 |

Tableau 4 – Résultats par groupe d'élèves

Dans ce tableau figurent les points obtenus par les élèves pour le motif rythmique complet. Le nombre de points maximum est de 28 (14 motifs réalisés correctement). Ces valeurs ont également été déclinées en pourcentages.

3.2.6.1 Éléments significatifs lors du prétest

Remarquons tout d'abord le fait que D., élève considéré comme bon, n'a obtenu que le score de 7 points (sur 28 points possibles) pour la modalité motrice alors qu'il a obtenu 17 points pour la modalité vocale. L'élève en question a réalisé une bonne prestation vocale alors qu'il ne faisait (presque) que de frapper dans les mains pour signifier la partie motrice du geste-son. Cela implique que l'élève n'avait pas encore bien opérationnalisé le geste-son et que la correspondance terme à terme, c'est-à-dire le fait de lier correctement le geste au son, n'était pas encore clairement acquise.

Nous remarquons également que deux élèves ont réalisé un meilleur résultat pour la modalité motrice que pour la modalité vocale. Cela implique donc que ces élèves ont mis l'accent sur le rendu moteur qui nous montre explicitement la représentation mentale du motif rythmique ce qui est plutôt un bon élément dans l'apprentissage rythmique. En effet, pour ce faire, l'élève doit déjà avoir intériorisé le geste-son afin d'opérationnaliser le motif. Cela montre donc une certaine capacité musicale chez ces élèves.

Nous remarquons d'autre part que les extrêmes concernent la modalité motrice puisque le meilleur résultat est de 75,00% de réussite alors que le plus mauvais est de 10,71% de réussite. Cela montre à quel point les élèves n'étaient pas au même niveau en ce qui concerne la conceptualisation du motif rythmique et sa réalisation en geste.

3.2.6.2 Éléments significatifs du posttest

À nouveau, deux élèves ont obtenu un taux de réussite plus élevé pour la modalité motrice que pour la modalité vocale. Seulement, il ne s'agit pas des deux mêmes élèves.

Les valeurs maximales et minimales se trouvent, cette fois, dans la partie de la modalité vocale, soit 71,43% pour la plus élevée et 42,86% pour la plus faible.

3.2.6.3 Groupe d'élèves ayant des facilités

Ce groupe est composé de deux élèves masculins. Ils ont déjà tous deux une formation de musicien, c'est pourquoi j'ai choisi de les intégrer à ce groupe d'élèves dits « forts ».

Ces élèves ont réalisé une bonne prestation vocale lors du prétest avec respectivement 57,14% et 60,81%, ce qui représente les 4^{ème} et 2^{ème} plus hauts résultats du prétest pour la modalité vocale. En ce qui concerne la modalité motrice, un des deux élèves obtient 57,14% et 25,00%. Ces deux résultats sont les 3^{ème} et 5^{ème} plus importants pour la modalité motrice. Pour rappel, ce résultat de 25,00% a été discuté dans la rubrique 3.2.4.1 qui présentait les éléments significatifs lors du prétest.

La modalité vocale était donc nettement mieux maîtrisée que la modalité motrice pour un des élèves de ce groupe lors du prétest. Cela correspond aux attentes que nous avons avant de réaliser cette recherche. Pour l'autre élève, les taux de réussite des deux modalités sont les mêmes.

Lors du posttest, pour la modalité vocale, un élève, D., a réalisé le même score que celui obtenu lors du prétest, soit 60,71% alors que le second élève a quant à lui obtenu un score supérieur que lors du prétest, soit un taux de réussite de 67,86% ce qui représente donc une progression positive de 10,72%. Cela représente donc, pour la modalité vocale, une progression moyenne de 5,36%.

Pour la modalité motrice, un des deux élèves a doublé son résultat lors du posttest. Il est passé d'un résultat de 25,00% à celui de 50,00%, ce qui donne une progression de 25,00%. Pour le second élève, nous remarquons également une progression, puisqu'il obtient un taux de réussite de 71,43%, pour une progression de 14,29%. Cela représente donc progression moyenne de 19,65%.

On remarque globalement que pour ce groupe, la progression est plus conséquente pour la modalité motrice que pour la modalité vocale. Cela montre qu'il y a eu une belle progression dans l'appropriation des notions rythmiques puisque, rappelons-le, la modalité motrice est celle qui permet clairement de se rendre compte de l'appropriation rythmique des élèves.

Pour ce groupe, la progression globale moyenne se monte à 12,50%.

3.2.6.4 Groupe d'élèves moyens

Ce groupe d'élèves est composé d'un garçon, nommé T. et d'une fille nommée V. Ces deux élèves possèdent chacun des connaissances scolaires en lien avec la musique. Ils ne jouent d'aucun instrument de musique, mais possèdent tout de même des capacités musicales certaines. Ces élèves ont réalisé une très belle performance lors du prétest. En effet, ils obtiennent respectivement 67,86% et 60,71% pour la modalité vocale, soit les deux meilleurs résultats obtenus. Pour la modalité motrice, T. obtient également un taux de réussite de 60,71% alors que V. obtient le meilleur taux de réussite de tout le test avec un score de 75,00%. Étonnamment, la modalité motrice est meilleure que la modalité vocale pour un des individus du groupe alors qu'elles sont toutes les deux les mêmes pour le second individu. C'est un élément que nous nous attendions plutôt à voir dans le posttest.

Ces valeurs sont très élevées malgré le fait que ces deux élèves aient été placés dans le groupe des élèves « moyens ». Cela est notamment dû au fait que, pour choisir les élèves correspondant aux bonnes catégories, il a fallu questionner les enseignantes sur les connaissances qu'elles avaient de leurs élèves et sur les éléments que nous avons pu observer en classe lors de la première leçon. De ce fait, il est difficile de catégoriser justement un élève. De plus, les critères plaçant les élèves dans les différentes catégories n'étaient pas clairement définis. Si cela avait dû être le cas, il aurait fallu faire passer certains tests aux élèves avant de pouvoir commencer le travail de mimorythmie avec la classe.

En ce qui concerne le post-test, nous observons globalement une progression négative pour les deux élèves. Pour la modalité vocale, V. obtient tout de même un meilleur taux que lors du prétest, soit 71,43%, ce qui correspond au taux le plus haut de la modalité lors du test. Elle obtient une progression positive de 3,57%. Son collègue, T., obtient un taux de réussite inférieur à celui du prétest, soit un taux de 53,57%. Cela correspond à une régression de 7,14%. La modalité obtient une progression moyenne de -1,79%. C'est la première modalité qui obtient un taux de progression négative. Cela pourrait être lié au fait que la seconde modalité, la modalité motrice, aurait obtenu un fort taux de progression entre le prétest et le posttest, mais ce n'est pas le cas.

En effet, la modalité motrice, lors du posttest, obtient chez les deux élèves, un taux de réussite inférieur à celui du prétest. V. obtient un taux de 64,29% de réussite, soit une régression de 10,71% de réussite alors que son homologue T. obtient un taux de 53,57%, comme pour la modalité vocale, ce qui donne une régression de 7,14%. La modalité motrice obtient donc une progression moyenne de -8,93%.

Ce groupe obtient une progression globale moyenne de -5,36%.

3.2.6.5 Groupe d'élèves ayant des difficultés

Ce groupe est composé d'un élève, L. et d'une élève, R. Tous deux ne pratiquent aucun instrument. Ils suivent les cours d'éducation musicale dispensés à l'école, mais possèdent quelques difficultés dans l'appropriation des notions musicales et plus particulièrement des motifs rythmiques. Cela se confirme lors du prétest puisque les deux élèves obtiennent pour chacune des modalités, des taux de réussite inférieurs ou égaux à 50,00%.

R est l'élève ayant le moins bien réussi ce prétest, puisqu'elle n'obtient que 21,43% de réussite dans la modalité vocale et 10,71% de réussite pour la modalité motrice. Ce sont les deux pourcentages de réussite les plus faibles enregistrés lors de ce test.

L. quant à lui obtient de meilleurs résultats puisque ses taux de réussite se montent à 42,86% pour la modalité vocale et 50,00% pour la modalité motrice. À nouveau, nous observons chez cet élève que le taux de réussite de la modalité motrice est plus important que celui de la modalité vocale. En regardant la vidéo du prétest, on remarque que l'élève en question manque complètement d'assurance dans sa prestation. Il semble plus sûr de ces gestes que de ses paroles, ce qui montre que la correspondance terme à terme entre le geste et le son n'est pas encore bien acquise. C'est cet élément qui explique le point de différence entre la modalité vocale et motrice pour les deux valeurs concernées, soit la noire du début de la première mesure et la blanche du début de la seconde mesure.

Lors du posttest, les deux élèves ont montré une belle progression dans les deux modalités. En effet, R. passe de 21,43% lors du prétest à 42,86% lors du posttest pour la modalité vocale. Elle double donc son taux de réussite pour obtenir une progression de 21,43%. En ce qui concerne la modalité motrice, elle réalise une progression des plus remarquables, puisqu'elle passe d'un taux de réussite de 10,71% à un taux de 57,14%, ce qui veut dire qu'elle obtient un score de 5 supérieur à celui du prétest, ce qui représente une progression de 35,72%, soit la plus grande progression enregistrée lors de ce test. Elle se classe même à la troisième place de la modalité motrice lors du prétest avec ce résultat.

L., quant à lui obtient également une belle progression en ce qui concerne la modalité vocale, soit un taux de progression de 14,29% en passant d'un score de 42,86% lors du prétest à un score de 57,14 lors du posttest. En ce qui concerne la modalité motrice, c'est une progression de 3,57% qui est enregistrée chez cet élève, avec des taux de réussite de 50,00% lors du prétest et de 53,57% lors du posttest.

Pour ce groupe, on obtient une progression moyenne de 17,86% pour la modalité vocale et de 25,00% pour la modalité motrice. Cela représente une progression moyenne générale de 21,43%.

3.2.7 Comparaison des résultats entre les différents groupes

En résumé, nous obtenons donc les valeurs suivantes :

| | |
|-----------------|--|
| Groupe fort : | 5,36% de progression pour la modalité vocale |
| | 19,65% de progression pour la modalité motrice |
| Groupe moyen : | -1,79% de progression pour la modalité vocale |
| | -8,93 de progression pour la modalité motrice |
| Groupe faible : | 17,86% de progression pour la modalité vocale |
| | 25,00% de progression pour la modalité motrice |

Les progressions moyennes générales classent les groupes ainsi :

| | |
|-----------------|-------------------------------|
| Groupe faible : | 21,43% de progression globale |
| Groupe fort : | 12,50% de progression globale |
| Groupe moyen : | -5,36% de progression globale |

Comme nous le voyons par ces différents chiffres, le groupe pour lequel la progression a été la plus forte est celui des élèves ayant le plus de difficultés dans l'apprentissage des rythmes. Cela peut sembler étrange. En effet, il nous semble parfois que les élèves en difficultés sont souvent ceux qui ont le moins de chance de progresser. Cette recherche nous montre que ce n'est pas le cas, du moins pas dans l'apprentissage des rythmes par la mimorythmie. On peut l'expliquer par le fait que le processus d'appropriation est complexe et différent pour chaque élève. Celui-ci n'est pas linéaire, mais s'apparente plutôt à la capacité qu'a l'élève de s'adapter à la situation problème. D'autre part, l'enseignement dispensé aux élèves par l'enseignant n'aura pas le même impact sur chacun d'eux. Celui-ci aura donc une influence sur la rapidité de progression des enfants.

La progression est également conséquente pour le groupe ayant des facilités. Chacun des deux élèves obtient la même progression ce qui conforte encore plus ce résultat.

Ce qui questionne le plus, c'est le fait que les deux élèves du groupe moyen obtiennent chacun un taux de progression négatif. Comment cela est-il possible que deux élèves étant dans le même groupe obtiennent tous les deux un tel taux de progression alors que tous les autres élèves sur lesquels cette recherche s'est concentrée ont obtenu un taux de progression positif ?

Il faut rappeler, d'une part, que ces deux élèves avaient obtenu, lors du prétest, des résultats nettement supérieurs à ceux attendus puisqu'ils obtenaient de meilleurs résultats que ceux des élèves qui composaient le groupe fort. D'autre part, les conditions de passation n'étaient pas totalement les mêmes entre le prétest et le posttest. En effet, certains éléments ont changé entre les deux tests, comme le moment pendant lequel les élèves ont réalisé leurs performances. En effet, le prétest a eu lieu en début de matinée, première leçon de la journée. Les élèves étaient donc en pleine forme afin de pouvoir réaliser ce test. Par contre, le posttest, s'est déroulé en fin de matinée alors que les élèves revenaient de deux leçons à la patinoire, ce qui, nous en convenons, n'est pas exactement les meilleures conditions pour un tel test. Ceci peut donc expliquer en partie pourquoi ce groupe d'élèves obtient un taux de progression négatif. Mais il y a lieu de nuancer, puisque tous les enfants ont été confrontés aux mêmes conditions de passation.

Ainsi, la progression en rythme est plus marquée chez les élèves faibles. Cela montre à quel point la mimorythmie est une méthode efficace pour favoriser l'appropriation musicale des élèves.

Chapitre 4. Conclusion

4.1 Synthèse des résultats

Les différents résultats obtenus dans le chapitre 3 de cette recherche nous permettent d'esquisser quelques réponses aux questions posées au début de cette recherche.

Pour rappel, l'objectif premier de la recherche était de savoir si la progression des compétences des élèves serait plus importante pour les élèves ayant déjà des facilités dans l'apprentissage des rythmes ou plutôt pour les élèves ayant des difficultés. Les chiffres nous montrent que la plus grande progression mesurée est à mettre à l'effectif du groupe considéré comme faible. En effet, ce groupe obtient une progression moyenne de 21,43% entre le prétest et le posttest. Suivent les élèves du groupe considéré comme fort avec une progression de 12,50%. Un élément étonnant a été observé lors de cette recherche. Il s'agit de la régression du groupe moyen puisqu'il totalise une progression de -5,36%. Certes, la régression est faible, mais elle reste une régression. Cette constatation est appuyée par les propos de Marie Duru-Bellat (2015). Dans son livre *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*, elle indique qu' « on observe aussi une nette réduction des disparités entre les 10% les plus faibles et les 10% les plus forts (les performances des premiers augmentent plus que celles des seconds) » (Duru-Bellat, 2015).

Par rapport aux deux modalités étudiées lors de cette recherche, soit la modalité vocale et la modalité motrice, les résultats nous montrent que la modalité motrice est celle qui obtient le plus grand taux de progression. Cela se confirme également pour deux des trois groupes faisant partie de l'échantillonnage. Seul le groupe moyen obtient un résultat montrant une progression plus grande de la modalité vocale par rapport à la modalité motrice, ou plutôt une moins forte régression de cette première par rapport à la dernière.

Le fait que la modalité motrice ait eu une meilleure évolution que la modalité vocale nous montre que l'opérationnalisation des rythmes par les élèves a été efficace entre le prétest et le posttest. En effet, faut-il le rappeler, c'est cette modalité motrice qui nous montre le mieux l'image mentale que l'élève a des différentes valeurs rythmiques. La modalité vocale, considérée comme un facilitateur de l'appropriation musicale connaît aussi une belle progression, mais moindre. En effet, il semblerait que l'élève devant fournir des efforts pour réaliser ces rythmes et les restituer au mieux par la modalité motrice utilise énormément de ses capacités mentales pour la motricité aux dépens de la vocalité. Ceci explique notamment les différents résultats obtenus où l'élève connaissait une légère régression pour la modalité vocale alors que la modalité motrice connaissait une progression.

On trouve également le cas d'élèves obtenant une meilleure progression d'un point de vue vocal plutôt que moteur. Ceci est également le reflet d'une progression, mais explique aussi que l'élève pourrait certainement encore mieux opérationnaliser son image mentale, aux dépens de la modalité vocale.

4.2 Limites de la recherche

La recherche menée dans le cadre de ce travail de mémoire professionnel comporte quelques limites. En effets, certains éléments peuvent nuancer quelque peu les résultats obtenus.

Dans un premier temps, comme dans toutes recherches quantitatives, plus le nombre d'individus composant l'échantillonnage est grand, plus les résultats obtenus s'approcheront de la réalité. En l'occurrence, pour cette recherche, il serait idéal de pouvoir observer et étudier les prestations d'un plus grand nombre d'élèves, afin de pouvoir affirmer encore mieux les différents résultats obtenus. Il faut tout de même rappeler que cette recherche s'inscrit dans un travail de mémoire, et qu'elle ne peut donc pas être comparée à d'autres recherches ayant des ressources hautement plus conséquentes. Il serait toutefois intéressant de poursuivre la recherche, avec un plus grand effectif d'élèves afin de confirmer ou non les résultats obtenus.

Un second élément à prendre en compte et qui se rattache également au fait qu'il s'agit ici d'un travail de mémoire est le temps à disposition pour la réalisation de la recherche. En effet, le temps mis à disposition de l'enseignement aux élèves est court, puisqu'il a fallu, notamment, revoir toutes les notions liées à l'écriture et à la lecture des rythmes avant de pouvoir envisager un quelconque apprentissage en mimorythmie. Avec plus de temps à disposition, cela permettrait également d'observer les élèves sur une plus longue période afin de les catégoriser le plus justement possible.

Quelques éléments de types organisationnels peuvent également être discutés. Le choix de faire réaliser les tests aux élèves devant le reste de la classe a été fait. En effet, nous aurions également pu imaginer réaliser cet exercice de manière individuelle, sans aucune autre personne à côté. Cette manière de faire a été privilégiée, d'une part, par gain de temps, mais également parce que cela représente un apprentissage pour les élèves que de devoir prendre en compte les réalisations des camarades. Tout de même, il est vrai que le fait que les élèves puissent observer leurs camarades réaliser l'exercice a pu quelque peu influencer leur prestation. Mais comme cet élément a été le même tout au long du travail, cela n'a donc pas modifié les résultats obtenus en ce qui concerne les progressions des élèves.

Le fait également d'imposer une pulsation aux élèves a également été un choix. En effet, il aurait également pu être intéressant de laisser les élèves mettre eux-mêmes en place leur propre pulsation. Rappelons que selon Yersin (2012), la pulsation, pour les élèves débutants, se doit d'être donné par l'enseignant afin de lui assurer une base sûre, sur laquelle viendra se placer le motif rythmique à réaliser. Comme nous étions ici en présence d'élèves qui étaient, pour la plupart, débutants, le choix d'imposer la pulsation a donc été pris et se justifie. C'est un élément sur lequel l'enseignant peut jouer en fonction de l'avancée des élèves dans les connaissances rythmiques.

4.3 Perspectives

Au niveau des améliorations à envisager, reprenons les différents éléments évoqués dans le point 4.2 qui évoquent les limites de cette recherche. Nous pourrions en effet envisager de réaliser cette recherche scientifique, en isolant l'élève qui réalise le test, afin d'éviter l'influence que pourraient avoir les éléments environnements sur la prestation réalisée. Cela impliquerait de réaliser une démarche beaucoup plus importante, avec un temps d'appropriation personnelle du motif rythmique pour chacun des élèves et une rigueur beaucoup plus importante de la part de l'examineur, car les différents temps proposés aux élèves devraient être exactement de même durée, afin de garantir que chacun des élèves soit dans les mêmes conditions afin que la comparaison entre les différents résultats soit possible et correcte.

Nous pourrions également, si le cadre de la recherche le permettait, concentrer le travail de recherche sur un plus grand nombre d'individus composant l'échantillon, afin d'augmenter la véracité des résultats obtenus. En effet, plus la quantité d'individus est importante, plus la généralisation des résultats aura de sens et sera justifiable aux yeux du monde scientifique.

4.4 Recommandations

En vue de pouvoir réaliser une recherche semblable à celle-ci, différents éléments doivent être observés de la part du chercheur. Premièrement, il s'agit de cibler au mieux la catégorie d'élèves sur laquelle va se concentrer la recherche, c'est-à-dire le degré de la classe ainsi que le niveau de base attendu en mimorythmie, ceci dans le but d'arriver à mener une recherche ayant du sens.

Le niveau préalable des élèves est un élément auquel il faut porter une attention importante. En effet, celui-ci définira les différents éléments qui seront à la base des temps d'enseignement dispensés dans le cadre du travail. En effet, comme cela a été le cas ici, si les bases des élèves concernant la lecture et l'écriture des rythmes ou concernant la

pratique de la mimorythmie ne sont pas sûres, il est essentiel de leur proposer un moment de mise à niveau afin de s'assurer que chacun d'eux puisse être en mesure de réaliser ensuite les tests. De même, cela va rééquilibrer les niveaux individuels de la classe, et donc, cela donnera plus de légitimité à l'analyse des résultats.

De plus, le niveau des élèves va avoir un impact sur la difficulté des motifs rythmiques proposés dans le cadre des deux tests qui constituent la recherche. En effet, il faut que le prétest soit réalisable par les élèves, donc qu'il ne soit pas trop difficile, mais il ne doit pas, a contrario, être trop simple, ce qui n'aurait pas de sens dans une volonté d'amener les élèves à réaliser des apprentissages. De plus, un test trop simple aura comme conséquence un taux de réussite élevé chez la plupart des élèves, ce qui rendrait la comparaison des résultats obtenus moins intéressante, les résultats des élèves étant tous bons dans l'ensemble. Comment tirer des conclusions sur la comparaison des prestations des élèves si celles-ci sont toutes extrêmement bien réalisées ?

Le travail en amont de la recherche est donc l'élément le plus important à prendre en compte afin de s'assurer de pouvoir analyser au mieux les différentes données obtenues.

De plus, comme les différents moments de test sont filmés dans le but d'être analysés, il vaut mieux s'assurer du bon fonctionnement du matériel afin de ne pas avoir de mauvaises surprises, car, une fois les tests réalisés avec la classe, il n'est plus possible de les réaliser à nouveau.

4.5 Apports du travail

Ce travail fournit différents éléments et informations qui nous seront utiles dans la suite de notre profession et plus particulièrement lors des temps d'enseignement musical. D'une part, le point central est de voir que la mimorythmie permet une progression pour les élèves dans leurs compétences et leur appropriation des rythmes. D'autre part, de remarquer que ce sont les élèves ayant le plus de difficultés qui réalisent les plus grandes progressions nous conforte dans notre enseignement, puisque c'est le but premier de l'enseignement primaire, soit de permettre à chacun d'évoluer, quelles que soient ses compétences initiales. Cela donne une raison d'être à l'enseignement de la musique à l'école obligatoire. On entend encore trop souvent certaines personnes avoir des propos selon lesquels ils ne savent pas chanter ou n'ont aucune notion rythmique. Chacun peut progresser, à condition de pratiquer et de s'exercer, que ce soit dans n'importe quelle branche enseignée, pour autant que l'enseignement dispensé mette en place des structures efficaces et adaptées.

De plus, cette recherche m'a amené à comprendre comment mettre en place le processus didactique afin de permettre l'acquisition rythmique chez les élèves. En effet, différentes

étapes ont été organisées afin de permettre ce travail d'appropriation de la part des élèves. Tout d'abord l'élève doit connaître les différentes valeurs et pouvoir les lire correctement. Arrive ensuite le temps de l'énonciation vocale, sous forme d'onomatopée (le plus souvent sur « ta ») est la première étape de l'appropriation. En ce qui concerne la mimorythmie, cette méthode fonctionne également avec des onomatopées, mais différentes pour chacune des valeurs. Une fois cette modalité réussie, vient le passage à la modalité motrice, soit la mise en geste des motifs rythmiques. Cette partie peut être réalisée par un simple frappé du motif dans les mains ou à l'aide de claves. Tout comme la modalité vocale, la mimorythmie utilise des gestes différenciés pour chacune des valeurs rythmiques. C'est donc un élément à prendre en considération lors du travail de cette méthode : les différents codes vocaux et moteurs liés à la mimorythmie doivent être acquis par les élèves afin de ne pas être un frein à la réalisation dudit motif. Le passage de la modalité vocale à la modalité motrice est délicat pour la plupart des élèves, mais essentiel. Pour le travail en mimorythmie, c'est à ce moment-là que les deux modalités se rejoignent.

Cela nous donne donc bon nombre de clefs permettant de dispenser un enseignement efficace aux élèves lors des leçons d'éducation musicale.

Références bibliographiques

Bibliographie

Barnier, G. (n.d.). Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement.

CIIP. (2010). Le Plan d'étude romand.

Danhauser, A. (1872). Théories de la Musique. p. 91.

Girard, B. (2012). L'influence de la mimorythmie sur l'apprentissage des élèves. HEP-Bejune, Porrentruy.

Joliat, F. (2009). La genèse et le développement de l'éducation musicale à l'école : entre l'enseignement de l'art et l'éducation par l'art en Suisse romande. *La recherche au service de la formation des enseignants* , pp. 195-217.

Joliat, F. (2014, Mai). La mimorythmie pour développer le sens du rythme au regard du PER. *Enjeux pédagogiques* , pp. 26-28.

Willems, E. (1985). L'oreille musicale : La préparation auditive de l'enfant. *Pro Musica* , p. 68.

Yersin, L.-A. (2012). D'un moyen pour l'enseignement du rythme en école de maturité.

Zürcher, P. (2014). L'usage et les moyens. Essai sur l'appropriation musicale.

Annexes :

Annexe 1 : Formulaire de consentement des parents

Chers parents,

Je suis actuellement en 3^{ème} année de formation à la HEP-BEJUNE à Delémont afin de devenir enseignant. Je réalise, depuis fin octobre et jusqu'à début janvier, un stage de 10 semaines à l'école du Gros-Seuc, dans la classe de Mme Chantal Goffinet.

Dans le cadre de ma formation, je dois réaliser un travail de mémoire. Le thème que j'ai choisi porte sur l'apprentissage des rythmes en musique.

Le but de ce mémoire est de prouver que certaines manières d'enseigner la musique sont plus efficaces que d'autres et permettent aux élèves de mieux apprendre les notions visées. Pour cette raison, je vais enseigner de différentes manières dans deux classes de 6H et ensuite, comparer l'évolution des compétences des élèves. C'est pourquoi j'irai enseigner entre 3 et 5 leçons de musique dans la classe de votre enfant.

Ces leçons seront filmées, afin de me permettre d'analyser tous les éléments qui se seront passés, tant au niveau de la pratique des élèves qu'au niveau de la mienne. Comme votre enfant pourrait apparaître sur cette vidéo, je suis dans l'obligation de vous demander votre accord afin d'éviter un quelconque malentendu. Pour votre information ces vidéos seront ensuite retranscrites en texte, et c'est sur ces textes que se basera mon étude. Ces textes seront anonymisés afin de garantir l'anonymat de vos enfants. Les vidéos, quant à elles, seront par conséquent uniquement visionnées par moi et par le formateur qui m'accompagne dans cette recherche.

Une fois mon travail de mémoire validé, ces vidéos seront détruites dans leur intégralité.

En restant à votre entière disposition pour d'éventuels renseignements, je vous remercie pour votre collaboration et je vous prie de bien vouloir recevoir, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Cyril Choulat

Stagiaire HEP 3^{ème} année

Classe 1518B

079.521.03.02

cyril.choulat@hep-bejune.ch

-----✂-----à découper et retourner au titulaire de classe-----✂-----

J'accepte que mon enfant apparaisse sur des vidéos réalisées dans le cadre de cours en lien avec un travail de mémoire en musique.

- Oui
- Non

Nom de l'enfant : _____ École : Gros-Seuc, Delémont, 6H

Signature de l'un des parents : _____ Date : _____

Annexe 2 : données de la modalité vocale, Prétest

| Prétest- Mod. Vocale | noire | croches | noire | doubles | blanche | doubles | noire | double | double | croches | noire | croches | croches | blanche | |
|----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Charles | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 16 |
| Vanessa | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 19 |
| Rochda | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 6 |
| Thibault | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 17 |
| Dorian | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 17 |
| Leonis | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 12 |
| | 9 | 4 | 8 | 5 | 6 | 4 | 8 | 5 | 5 | 6 | 9 | 6 | 6 | 6 | |

Annexe 3 : données de la modalité motrice, Prétest

| Prétest- Mod. Motrice | noire | croches | noire | doubles | blanche | doubles | noire | double | double | croches | noire | croches | croches | blanche | |
|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Charles | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 16 |
| Vanessa | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 21 |
| Rochda | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| Thibault | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 17 |
| Dorian | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| Leonis | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 14 |
| | 9 | 5 | 8 | 5 | 6 | 4 | 5 | 5 | 5 | 6 | 6 | 5 | 5 | 4 | |

Annexe 4 : données de la modalité vocale, Posttest

| Posttest- Mod. Vocale | noire | croches | noire | doubles | blanche | doubles | noire | double | double | croches | noire | croches | croches | blanche | |
|-----------------------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Charles | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 19 |
| Vanessa | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 20 |
| Rochda | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 12 |
| Thibault | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 15 |
| Dorian | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 15 |
| Leonis | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 16 |
| | 11 | 8 | 9 | 5 | 6 | 6 | 9 | 5 | 5 | 6 | 8 | 6 | 6 | 7 | |

Annexe 5 : données de la modalité motrice, Posttest

| Posttest- Mod. Motrice | noire | croches | noire | doubles | blanche | doubles | noire | double | double | croches | noire | croches | croches | blanche | |
|------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Charles | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 20 |
| Vanessa | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 18 |
| Rochda | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 16 |
| Thibault | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 15 |
| Dorian | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 14 |
| Leonis | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 15 |
| | 9 | 8 | 9 | 6 | 6 | 7 | 9 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 7 | |

Annexe 6 : bilan de la modalité vocale

| Bilan Mod. Vocale | noire | croches | noire | doubles | | blanche | doubles | noire | | double | double | croches | noire | | croches | croches | blanche | |
|-------------------|----------|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|-----------|--|----------|----------|----------|-----------|
| Charles | 1 | 1 | 0 | 0 | | 0 | 1 | 1 | | 0 | 0 | 0 | -1 | | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Vanessa | 0 | 1 | 1 | 0 | | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | -1 | 0 | | -1 | -1 | 2 | 1 |
| Rochda | 0 | 1 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 2 | 1 | | 1 | 1 | 0 | 6 |
| Thibault | 0 | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | -1 | | 0 | 0 | 0 | -1 | | 0 | 0 | 0 | -2 |
| Dorian | 0 | 1 | -1 | 0 | | 0 | 0 | -1 | | 0 | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | -1 | -2 |
| Leonis | 1 | 0 | 1 | 0 | | 0 | 1 | 2 | | 0 | 0 | -1 | 0 | | 0 | 0 | 0 | 4 |
| | 2 | 4 | 1 | 0 | | 0 | 2 | 1 | | 0 | 0 | 0 | -1 | | 0 | 0 | 1 | |

Annexe 7 : bilan de la modalité motrice

| Bilan Mod. Motrice | noire | croches | noire | doubles | | blanche | doubles | noire | | double | double | croches | noire | | croches | croches | blanche | |
|--------------------|----------|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|-----------|
| Charles | 1 | 1 | 0 | 0 | | 0 | 1 | 1 | | 0 | 0 | -1 | 0 | | 0 | 0 | 1 | 4 |
| Vanessa | -1 | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | -1 | 0 | | -1 | -1 | 1 | -3 |
| Rochda | 1 | 1 | 2 | 1 | | 0 | 1 | 0 | | 1 | 1 | 1 | 2 | | 1 | 1 | 0 | 13 |
| Thibault | 0 | 0 | -1 | 0 | | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | -1 | | 0 | 0 | 0 | -2 |
| Dorian | -1 | 1 | 0 | 0 | | 1 | 0 | 1 | | 0 | 0 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 7 |
| Leonis | 0 | 0 | 0 | 0 | | -1 | 1 | 2 | | 0 | 0 | 0 | -1 | | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | 0 | 3 | 1 | 1 | | 0 | 3 | 4 | | 1 | 1 | 0 | 1 | | 1 | 1 | 3 | |