

Corps et mouvement en Éducation Musicale

Un aperçu des formations, des représentations et des pratiques chez les
futurs enseignants du secondaire

Cortailod, le 28 avril 2019

Remerciements

Je remercie :

- Diego Corti, mon directeur de mémoire, pour ses conseils avisés, sa disponibilité et sa bienveillance durant toute la durée de ce travail de recherche

- La personne en charge du cours de rythmique Jaques-Dalcroze qui a accepté avec beaucoup de gentillesse de donner un cours aux enseignants stagiaires du secondaire et sans qui ce travail n'aurait pu aboutir

- Les étudiants-stagiaires qui ont joué le jeu et ont accepté de répondre à toutes mes questions

- François Gremion, Pascal Carron et les formateurs de la HEP BEJUNE pour leurs conseils et leur soutien

- Mon épouse Delphine pour son indéfectible soutien durant toute cette année d'étude, de stage et en tant que nouveau parent.

Je dédicace ce travail à ma fille Ariane née le 4 septembre 2018.

Avant-propos

Liste des figures, tableaux, annexes :

Annexe 1 : Liste des formations des enseignants d'EMU

Annexe 2 : Liste des Bachelors professionnalisant pour enseigner la musique

Annexe 3 : Copie d'écran du focus group éditée sur Ableton Live

Annexe 4 : Copie d'écran des temps de parole éditée sur Ableton Live

Annexe 5 : Résumé des réponses du focus group

Annexe 6 : Retranscription du focus group

Liste des abréviations, des sigles :

CAPES : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire en France

CNSM : Conservatoire national supérieur de musique (équivalent des HEM en France)

EMU : Éducation musicale (cours de musique à l'école obligatoire)

Erasmus : Programme européen d'échange entre les universités et les grandes écoles

FEE : Formateur en enseignement (HEP BEJUNE)

HEM : Haute école de musique

HEP : Haute école de pédagogie

MUSEC : Musique à l'école

PER : Plan d'études romand

PraFo : Praticien formateur (HEP VAUD)

Résumé

Le présent travail questionne les formations, les représentations et les pratiques des futurs enseignants de musique au secondaire selon le spectre d'une pratique musicale centrée autour du corps et du mouvement.

Il s'agit de démontrer dans un premier temps l'importance de la corporéité dans l'enseignement musical au travers de la littérature scientifique et des pédagogies actives pour mieux comprendre la place qu'occupe cette notion de « corps et mouvement » dans le Plan d'études romand.

Enseigne-t-on aujourd'hui la musique en mouvement ? Pour répondre à cette question, la méthodologie du focus group va sonder des étudiants-stagiaires en musique et détailler leurs formations, leurs pratiques professionnelles durant leurs stages et leurs avis sur cette question pour déterminer s'il y'a adéquation ou décalage entre attentes institutionnelles et formations préparant à l'enseignement de la musique.

Si les sujets se sentent sensibilisés et convaincus de ces pratiques musicales incorporant du mouvement, l'analyse des résultats montre qu'il subsiste des difficultés chez les futurs enseignants pour mener ces activités. Difficultés dans l'interprétation des résultats qui ouvrent en plus sur les enjeux fondamentaux de la place accordée au cours d'éducation musicale dans l'école obligatoire.

Mots clés : Corps, mouvement, pédagogie active, formation enseignante, enseignants-stagiaires

Introduction	1
1. Contexte.....	5
1.1 État des lieux de la théorie.....	5
1.1.1 Définition des notions de « corps » et de « mouvement »	5
1.1.2 Contexte du corps dans l'enseignement de la musique.....	6
1.1.3 Corps, mouvement et musique dans le PER	8
1.2 État des lieux des pratiques et des formations	10
1.2.1 Représentations d'hier et d'aujourd'hui	10
1.2.2 Les formations actuelles.....	11
2. Problématique	13
2.1 Objet de recherche.....	13
2.2 Panorama et pertinence des formations des enseignants-stagiaires.....	13
2.3 Potentiel, plus-value et freins possibles des activités « musique et mouvement »	15
2.4 Pratique du mouvement chez les enseignants-stagiaires	15
2.5 Structure scolaire et lieux d'enseignement	16
2.6 Questions de recherche.....	16
3. Méthodologie	18
3.1 Fondements méthodologiques.....	18
3.2 Nature du corpus	18
3.2.1 Première partie du dispositif : le cours de rythmique.....	19
3.2.2 Deuxième partie du dispositif : le focus group	20
3.3 Autres dispositifs envisagés	21
3.4 Modèle d'analyse des données	22
3.5 Limites du dispositif	23
4. Le processus de recherche.....	25
4.1 La collecte des données.....	25
4.2 Le cours de rythmique	25
4.3 Le focus group	27
5. Analyse des résultats	30
5.1 Codage des données	30
5.2 Description des données	31
5.3 Quelques biais liés au processus	34

5.4 Théorisation des données	35
6. Conclusion.....	40
Bibliographie	44
Annexes	46

Introduction

À l'école obligatoire, les élèves apprennent assis derrière un bureau. Quelques matières mises à part où le corps et le mouvement sont au centre des apprentissages (éducation physique et sportive, activité créatrices et manuelles), les autres disciplines sont souvent enseignées dans une salle de classe équipée généralement de bureaux et de chaises. Marie Gaussel (2018), en faisant référence à Pujade-Renaud (1983), associe « *le corps de l'élève à un zombie, plutôt passif, (...), qui ne peut pas bouger, (...) et ne peut s'exprimer oralement sans permission ni physiquement.* »

C'est une règle tacite lorsque les élèves rentrent dans une salle de classe, ils doivent s'asseoir sans bouger et mettre en application une autre version du dicton célèbre de Samuel Smiles « *une place pour chacun et chacun à sa place* ». Cela est peut-être dû au fait que « *le bruit et l'agitation manifestés par les élèves sont vécus comme une forme de violence par l'enseignant* » (Gaussel, 2018).

Durant ma première année de Master à la HEP, j'ai observé un cours de sciences naturelles où un professeur met ses élèves en mouvement, notamment pour expérimenter des principes de lois physiques. En demandant aux élèves s'ils aimaient bouger pour apprendre, ils ont répondu qu'ils préféreraient travailler comme ça et qu'ils retenaient mieux le cours. Je rajoute que durant toute mon observation, l'ambiance de classe et du cours est restée studieuse.

Entre une sédentarité extrême de l'élève et une autonomie des corps et du mouvement, il existe un équilibre à discuter, mais la place du corps dans les apprentissages est « *souvent négligée dans la littérature de recherche* » (Gaussel, 2018).

Qu'en est-il pour le cas spécifique du cours d'EMU ? Les notions de corps et de mouvements sont-elles primordiales dans l'apprentissage de la musique ? J'ai pu observer différentes situations durant ma première année de stage. Certains enseignants privilégient des activités où les élèves sont mobilisés corporellement pour apprendre une chorégraphie par exemple, ou des rythmes corporels. D'autres enseignants sont plus statiques dans le choix des tâches et ne mettent pas souvent leur classe en mouvement. En aval de cette observation, je me suis demandé

si les enseignants de musique ont suivi un cursus différent ou si la formation a beaucoup changé selon qu'on soit diplômé aujourd'hui ou il y a 20 ans.

En discutant de nos cours de musique au collège avec une douzaine de collègues de la HEP, des points communs émergent avec les souvenirs de ma scolarité en France. Parmi ces points communs, la pratique du chant et de la flûte à bec, l'écoute et l'apprentissage de compositeurs issus du classicisme et la mise en place de concerts et de spectacle choral de fin d'année sont des thèmes présents dans la mémoire collective de nos cours de musique à l'école obligatoire.

Que ces souvenirs soient mémorables ou non, j'ai posé à ces mêmes collègues les questions suivantes : Appreniez-vous la musique en bougeant ? Pratiquez-vous la danse ? Avez-vous appris des rythmes avec votre corps en utilisant des mouvements ? Les points communs demeurent : ni eux ni moi n'avons été des élèves en mouvement durant nos cours de musique. Le chant, la flûte à bec, l'écoute et la théorie ont été pratiqué assis ou debout, deux périodes par semaine.

En posant ces questions, j'ai commencé à prendre conscience que je connaissais mal les enjeux du cours d'EMU en Suisse et les protagonistes qui la font vivre. Je voulais aussi poser ces questions à d'autres collègues enseignants, notamment ceux qui se lance dans le métier. Comment enseigne-t-on la musique aujourd'hui en Suisse ? Quels sont les profils des futurs enseignants de musique et quels cursus ont-ils suivi pour se former à l'éducation musicale au secondaire ? Ces questions sont apparues parce que je ne possède qu'un point de vue restreint qui englobe mon cursus en France et mes rencontres durant mes stages et le cours de didactique.

La formation des enseignants de musique en France ne propose qu'une seule et unique voie : la voie universitaire de la musicologie qui prodigue de solides connaissances théoriques (parmi lesquelles des cours d'histoire de la musique, de l'ethnomusicologie, du solfège et de l'harmonie) et un peu de pratique (cours de chant choral, accompagnement piano et direction de chœur). La didactique ou la pédagogie n'est enseignée qu'après l'obtention du concours (CAPES) qui valide les acquis universitaires. Durant mes études françaises en musicologie, je n'ai donc pas découvert de méthodes ou des pédagogies actives qui me permettent d'enseigner la musique en mouvement.

C'est durant une formation à l'institut Jaques-Dalcroze de Genève que je découvre la rythmique, abordant l'éducation musicale, le ressenti, la pratique et l'écoute sous l'angle du

mouvement et de l'expression corporelle. À mes yeux, cette formation s'est révélée une expérience riche et étonnante, au point de me convaincre rapidement de l'importance du corps dans l'approche musicale. Suite à ma découverte de la rythmique, je décide de poursuivre ma formation continue dans les pédagogies actives et de questionner les pratiques enseignantes de la musique sur ce thème.

Après ce stage à l'institut Jaques-Dalcroze qui fut le point de départ de ma recherche, je me suis demandé pourquoi n'enseigne-t-on pas la musique de cette manière au secondaire ? Et pourtant, jouer d'un instrument et apprendre les concepts musicaux en se servant d'exercices basés sur le corps s'est avéré être une expérience ludique et efficace à l'institut Jaques-Dalcroze. Un film détaillant des exercices de rythmique (ASPRYJAD, 2010) montre de jeunes élèves qui tentent d'assimiler des concepts musicaux compliqués tout en utilisant leur corps, cette expérience est identique à ce que j'ai vécu durant ce stage, chaque exercice mobilise le corps pour apprendre un rythme, une formule rythmique ou une phrase mélodique, et l'empilement de ces exercices amène vers le résultat final où chaque notion s'additionne et donne lieu à l'interprétation d'une musique.

Toutefois, lors de ce stage à l'institut Jaques-Dalcroze, tous les participants, musiciens ou mélomanes, se sont inscrits pour poursuivre une formation continue et leur profil et leur motivation sont tout à fait différents des profils adolescents que l'on peut rencontrer dans une classe du secondaire. Reste à savoir si les élèves du secondaire qui essayent la rythmique (ou tout autre exercice proche d'une pédagogie basée sur le mouvement) dans le cadre de l'école obligatoire demeurent aussi impliqués et motivés qu'un public d'adultes qui suit une formation par envie professionnelle ou personnelle.

Je tiens à préciser que je ne m'appuie pas uniquement sur la pédagogie Jaques-Dalcroze dans ce travail car, si l'apprentissage de la musique en lien avec le mouvement est une pratique qui semble de plus en plus valorisée, c'est le résultat d'une vaste recherche menée par des découvertes pédagogiques plurielles dont Émile Jaques-Dalcroze est l'un des pionniers et contributeurs. Bien qu'il existe différentes approches de l'enseignement de la musique par le mouvement que nous allons brièvement exposer (Kodaly, Willems ou Orff pour ne citer qu'eux), je parlerai uniquement dans ce travail « d'activités musicales et corporelles » qui ne font pas référence à une pédagogie en particulier.

C'est aussi l'occasion de définir ce que j'entends par « corps et mouvement », termes sur lesquels plusieurs sens peuvent être apposés. Le corps et le mouvement sont indiscutablement liés à la pratique musicale mais je n'entends pas ces termes dans le sens unique des gestes ou de la posture face à la pratique d'un instrument. Une fois ces définitions clarifiées, l'objectif est de comprendre l'importance corporelle dans l'apprentissage musical pour déterminer en quoi la prise en compte du corps est devenu incontournable grâce aux travaux de nombreux pédagogues. Nous allons établir un état des lieux de la théorie avec l'aide de la littérature scientifique qui conduit à se servir du corps comme d'un outil indispensable au centre des apprentissages musicaux. État des lieux qui nous permettra de comprendre aussi pourquoi la corporéité est mentionnée plusieurs fois dans le plan d'études romand (comme par exemple dans la partie « A 31 Mu », *représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion, une perception dans le langage musical en reproduisant, en réalisant et en inventant des mouvements*).

Ensuite, l'objectif de ma recherche est de savoir si la corporéité est un enjeu central dans l'esprit des futurs enseignants de musique. L'utilisation du corps apparaît comme un enseignement moderne qui amène à remettre en question l'apprentissage de la musique assis sur une chaise et derrière une table ? Le mouvement est-il au cœur de l'enseignement musical aujourd'hui ? Pour répondre à cette question, je dois aller à la rencontre des futurs enseignants de musique, établir un panorama des différents parcours de formations et recueillir une description de leur pratique professionnelle actuelle et future, description qui peut donner un premier état des lieux sur les formations et les pratiques en lien avec le mouvement.

Ma méthodologie propose aux étudiants-stagiaires de vivre l'expérience d'un cours de rythmique Jaques-Dalcroze et de recueillir leurs impressions tout en émettant des parallèles avec leur pratique d'aujourd'hui et de demain. Ma première volonté est de leur faire vivre une expérience aussi étonnante que celle que j'ai vécue durant mon stage à Genève.

Bien que les résultats de mon travail de recherche sont à l'inverse de ce que je pensais obtenir, ils corroborent quelques-unes des hypothèses émises en abordant ce travail sur des sujets aussi variés que l'importance de la corporéité dans l'EMU, les lieux d'enseignement adaptés aux pratiques de la musique en mouvement ou encore la pertinence des formations de l'EMU et du mouvement.

1. Contexte

Avant de problématiser ma recherche, je vais commencer par définir les contours de mon travail et détailler mes champs de recherche. Le sujet du corps dans la musique est vaste et il est préférable d'établir un état des lieux théorique qui va dessiner les frontières de mon champ de recherche pour éviter des possibles malentendus sur des notions aussi universelles que celles du « corps » et du « mouvement ».

1.1 État des lieux de la théorie

L'apprentissage de la musique en lien avec le corps et le mouvement apparaît avec les pédagogies actives musicales au début du XX^{ème} siècle et notamment avec la « rythmique », méthode pédagogique inventée par Émile Jaques-Dalcroze. La rythmique est influencée par les buts pédagogiques de la philosophie de Rousseau qui prépare l'apprenant à utiliser son corps de manière « musicale et harmonieuse » (Berchtold, 2000). Cette méthode enseigne la musique sous le principe du « jeu » où le corps est sollicité totalement (« jeu » dans le sens où l'on désigne le « jeu instrumental » ou le « jeu d'acteur »).

1.1.1 Définition des notions de « corps » et de « mouvement »

Avant d'aller plus loin, je souhaite clarifier dans ma recherche les notions de « corps » et de « mouvements » que je vais utiliser dans le cours d'éducation musicale, dans la pédagogie et la didactique de la musique et dans les formations qui traitent ces notions.

Dans la revue *Enjeux pédagogiques de la HEP BEJUNE*, Giglio (2018) parle des gestes des élèves durant une création musicale, il définit chez les élèves des *gestes communicatifs*, des *gestes argumentatifs* et des *gestes de partage* à l'observation de cette expérience. Ici les gestes peuvent être définis comme des mouvements pour apprendre la musique. Mais cette étude du geste relève plus d'une vision praxéologique (voire anthropologique) des mouvements et des codes d'interaction entre les élèves au sein d'une classe, que d'une vision didactique dont je souhaite m'approcher.

Il ne s'agit pas non plus de parler du corps et du mouvement en lien avec la pratique d'un instrument. Les gestes et les postures pratiqués pour le violon, le piano ou encore la flûte

traversière sont des mouvements du corps qui concernent le travail de la sonorité, de la technique et du confort corporel de l'instrumentiste (Mathieu M.-C. , 2004).

Dans ce travail, les notions de « corps et mouvement » sont plutôt utilisées pour définir des outils didactiques aidant à enseigner un ressenti ou un concept lié à la musique (définition du PER A 31 Mu « *représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion, une perception dans le langage musical en reproduisant, en réalisant et en inventant des mouvements* »). Si une activité musicale est construite sur le mouvement corporel et qu'elle stimule la motricité de l'élève, si elle utilise le corps et les mouvements pour que l'élève s'approprie un rythme ou une nuance, alors il s'agit bien de ces notions dont je traite exclusivement tout au long de ce mémoire. Je n'entends pas non plus le mouvement comme un simple frappé des mains pour jouer un rythme mais comme une utilisation totale du corps pour engager les élèves dans l'apprentissage d'un rythme (utilisation des bras et des jambes, marche, balancement, pas de danse). Et pour que ma définition soit encore plus claire, je réfère mon lecteur au DVD « La rythmique, le solfège, un chemin vers la musique... De la pratique à la connaissance, une pédagogie du mouvement corporel et musical » (ASPRYJAD, 2010) qui montre des exercices de rythmique où tout le corps est utilisé pour enseigner les différents paramètres de la musique (apprentissage d'une formule rythmique, des nuances, du ternaire, etc.). Ces exercices de rythmique sont l'exemple qui illustre mon propos quand je parle d'enseignement de la musique en mouvement.

1.1.2 Contexte du corps dans l'enseignement de la musique

Mais pourquoi parler de « corps » et de « mouvement » dans l'éducation musicale ? Existe-t-il un probable hors sujet qui consiste à prendre le cours de musique pour ce qu'il n'est peut-être pas ? Le cours de musique se substitue-t-il parfois à un cours de danse ou un cours d'éducation physique ?

Si le PER ne se focalise pas essentiellement sur ces notions, il les mentionne principalement dans « A 31 Mu » avec le recours à la danse dans les attentes fondamentales et aussi « *l'invention et l'interprétation de mouvement coordonnés en rapport avec le caractère de l'œuvre (chorégraphie)* ». Ici, le corps et le mouvement sont utilisés pour se rapprocher des paramètres d'une musique écoutée (son tempo, l'émotion ressentie par l'élève pour qu'il traduise ses perceptions avec son corps).

Une autre partie du PER mentionne l'utilisation du corps et du mouvement dans A 33 Mu (*interprétation de musique en utilisant des percussions corporelles, développer la*

latéralisation, la simultanéité corporelle). Dans ce passage, ce qui nous intéresse dans notre travail de recherche, c'est la mention faite des percussions corporelles plus que des gestes liés à la pratique instrumentale. Les percussions corporelles, où le corps joue le rôle de l'instrument et les mouvements du corps sont les gestes de l'instrumentiste, s'inscrivent parfaitement comme outil didactique d'incorporation musicale.

Mais en quoi l'aspect corporel peut-il aider les élèves dans l'apprentissage de la musique ? On peut apprendre la musique ou y être sensible sans passer par des exercices corporels. Alors en quoi ces notions de corps et de mouvement permettraient-elles de « mieux apprendre » la musique ? À ces questions, Bachmann (1996) énonce la conception de la musique selon Émile Jaques-Dalcroze :

Pour Émile Jaques-Dalcroze, (...) la musique n'est pas uniquement constituée de sons et de durées, mais elle est le produit des mouvements de l'être et elle met en jeu son organisme entier (sa respiration, sa sensorialité, le jeu de ses muscles et des commandes nerveuses actionnées par le cerveau, son affectivité et ses capacités mentales de réflexion et de représentation). Ceci aussi bien lorsqu'il exécute la musique que lorsqu'il écoute.

Et comme le souligne Jaques-Dalcroze (1948) :

On écoute pas uniquement la musique avec les oreilles, on l'entend résonner dans le corps tout entier, dans le cerveau et dans le cœur.

Le corps serait au centre de nos apprentissages et de nos sensations. Piaget (1947) décrit les différentes étapes des apprentissages et de la motricité chez un nouveau-né où le corps peut devenir un moteur d'apprentissage. Notamment grâce à la motricité qu'il exerce pour communiquer avec ses parents, le nouveau-né utilise tout son corps pour assimiler des mécanismes d'adaptation, de communication, de réflexe et de coordination.

Et dans la musique, les découvertes physiologiques et neurologiques accréditent les propos du pédagogue Jaques-Dalcroze. Dans un article qui recense diverses études sur la pédagogie Jaques-Dalcroze, Mathieu (2010) se réfère à une étude du neurophysicien Jay Seitz qui constate que :

Tous les principaux éléments reliés à la musique – comme la mélodie, le contour mélodique, le rythme et le phrasé, les cadences, les accents et les microvariations de nuances agogiques, dynamiques et harmoniques – sont influencés par les processus corporels.

D'autres théoriciens démontrent l'importance du corps dans l'apprentissage de la musique et notamment du rythme. Bachmann (1984) cite Meumann (1894) qui a démontré que « les mouvements jouent un rôle primordial dans l'appréciation du temps musical ». Jaques-Dalcroze (1965) note que « la marche régulière fournit un modèle parfait de mesure et de division du temps en parties égales ». Dans sa thèse de doctorat, Koffka (1908) relève le rôle joué, dans l'expérience du rythme, par les représentations motrices. Rückmich (1913) affirme que des sensations motrices sont indispensables pour « attraper » un rythme, sinon pour le maintenir une fois installé. Teplov (1966) évoque le fait que « la nature profonde du sens du rythme est d'ordre moteur ».

D'autres pédagogues ont d'ailleurs pris en compte cette corporéité comme base de leur méthode d'enseignement de la musique. Parmi eux, on peut citer Willems (1975), collaborateur de Jaques-Dalcroze dont l'enseignement musical se trouve dans la nature « motrice, sensorielle, affective et mentale de l'être humain ».

Carl Orff, compositeur célèbre de « Carmina Burana » (1937), est aussi pédagogue et sa méthode a été créée au sein d'un groupe pédagogique composé entre autre de D. Gunther (chorégraphe), G. Keetman (musicienne), M. Lex (danseuse). Agosti-Gherban (1995) mentionne Orff qui parle d'une « musique élémentaire où le rythme, le corps, le langage, la voix et les instruments sont les éléments fondamentaux et interdépendants ».

Turpin (1986) dit de la méthode de Kodaly qu'elle permet de « développer le chant intérieur en faisant appel à une gamme de mouvements, de gestes, de jeux et d'exercices pour consolider l'écoute, le chant et le mouvement ».

D'autres pédagogues ont travaillé sur l'importance du mouvement dans l'enseignement de la musique et ces sources théoriques permettent d'affirmer ce postulat : le mouvement est indissociable de l'apprentissage musical. Mais cette importance est-elle reconnue dans le plan d'études romand ?

1.1.3 Corps, mouvement et musique dans le PER

Si la musique et tous ses paramètres peuvent s'enseigner corporellement, le PER, commun à tous les enseignants de musique, mentionne à plusieurs reprises ces notions.

Reprenons les mentions au mouvement dans le PER, dans « A 31 Mu - *Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion, une perception dans le langage musical* » :

- Dans la colonne « A 31 Mu expression et représentation », il est fait mention de la danse : « *réalise, individuellement ou en groupe, une activité musicale en utilisant des supports (voix, instruments, danse)* ».
- Dans cette même colonne, le mouvement est mentionné dans la progression des apprentissages : « *invention et interprétation de mouvements coordonnés en rapport avec le caractère de l'œuvre (chorégraphie)* ». Les indications pédagogiques renvoient à « CM 32 – Activités motrices et/ou d'expression ».

Dans la partie « CM 32 - *Consolider ses capacités de coordination et utiliser son corps comme moyen d'expression et de communication* », parmi les différentes progressions des apprentissages :

- On retrouve la notion de rythme : « *entraînement des différents facteurs de la coordination (orientation, rythme, différenciation, réaction et équilibre)* ».
- Puis la danse : « *apprentissage et perfectionnement de pas de danses (hip-hop, rock'n roll, valse, samba, ...)* »
- Ensuite la chorégraphie : « *création et présentation d'une chorégraphie individuelle ou collective avec ou sans matériel (danse, mime, théâtre, numéro de cirque, ...)* »
- Et enfin « *l'expression de sentiments et d'émotion par le geste* ».

Dans la partie « A 33 Mu – *Exercer différentes techniques musicales* » :

- Il est fait mention de percussion corporelle : « *Interprétation de chants et de musiques (mélodie, chanson) en utilisant la voix et /ou des instruments (instrumentarium, percussions, percussion corporelle,...)* ». Les indications pédagogiques demande de développer la simultanéité corporelle.

Dans la partie « A 34 Mu – Comparer et analyser différentes œuvres artistiques » :

- La progression des apprentissages mentionne le « *choix et présentation de production d'élèves (chansons, chorégraphies, ...)* ».

Toutes les activités mentionnées dans le PER en lien avec le corps (notamment la danse et les percussions corporelles) sont en lien avec le rythme que nous avons dans la littérature

scientifique et nous avons démontré que l'apprentissage du rythme est grandement facilité par l'utilisation du corps et du mouvement.

En résumé, si la notion de corps et de mouvement est bien présente dans le PER, il n'y a pas de taxonomie précise des types de mouvement demandés (ni de méthodes ou de pédagogies précises) mais une évocation des activités en lien avec le mouvement et la musique (danse, percussion corporelle, chorégraphie). Il reste maintenant à découvrir si les enseignants mettent en pratique ces notions de corporéité dans le cours d'éducation musicale.

1.2 État des lieux des pratiques et des formations

Il s'agit maintenant de questionner l'état des lieux des pratiques dans le cours d'EMU. Entre des fondements théoriques qui préconisent de recourir à un enseignement par le mouvement et les recommandations fédérales via le PER, quelle est la réalité du terrain et de la formation enseignante ?

1.2.1 Représentations d'hier et d'aujourd'hui

Lorsqu'on parle du cours de musique à l'école obligatoire, les représentations communes de nos souvenirs représentent souvent la même image : un (ou une) professeur(e) qui enseigne la flûte à bec ou qui fait chanter d'anciennes comptines à une classe d'élèves assis. Ces représentations sont d'autant plus fortes qu'elles ont été longtemps véhiculées par les médias, jusque dans certaines publicités, en témoigne celle pour une barre chocolatée où l'on observe un professeur enseignant le thème « Au matin », extrait de Peer Gynt d'Edvard Grieg (1874). Les élèves (on suppose qu'ils sont pagés d'une dizaine d'années environ) se donnent de la peine en jouant de la flûte à bec et des xylophones mais la qualité du résultat peine à convaincre¹. Ou encore le sketch des inconnus sur l'école, et notamment le passage du professeur de musique avec Didier Bourdon incarnant une mademoiselle Labutte dépassée par sa classe et par l'écart de génération².

En partant de notre thème de recherche (la place du corps et du mouvement dans l'apprentissage de la musique), ces notions demeurent absentes de ces représentations.

¹ <https://www.ina.fr/video/PUB3284298006> (pub kinder)

² <https://www.youtube.com/watch?v=GEwLnxOmW7M&t=154s> (les inconnus de 1.44 à 2.33)

Ces images ont eu une forte résonnance dans les représentations collectives et les enseignants de musique veulent aujourd'hui se défaire de ce portrait peu flatteur. Divers reportages tentent d'ailleurs de moderniser l'image de l'EMU en s'adaptant à l'élève d'aujourd'hui, ce qu'il est et ce qu'il écoute, l'instrument qu'il aime pratiquer et quel morceau il souhaite interpréter ou créer. Parmi ces reportages, on peut citer celui de la RTS qui raconte comment les élèves d'une classe de développement à Renens composent une musique en jouant en groupe³. Ou cet autre reportage montrant une classe du secondaire du collège de Pfeffel s'essayant au rap⁴. Mais dans ces exemples, la place du corps et du mouvement n'est pas évoqué. Quelle est la place du corps et du mouvement dans l'enseignement de l'EMU aujourd'hui et est-ce que les institutions qui forment les futurs enseignants de musique incorporent ces notions ?

1.2.2 Les formations actuelles

Par rapport à la France, la Suisse possède plusieurs voies de formations qui mènent au métier d'enseignant d'éducation musicale au secondaire. Un panel de formations variées et dont les buts ne sont pas toujours identiques. Je mentionne la France car, dans mon cas précis, ma formation s'est déroulée à la faculté de musicologie et que j'étudie à la HEP BEJUNE pour devenir enseignant d'EMU en Suisse. Mon parcours est donc une possibilité d'accéder à l'enseignement musical dans les écoles suisses du secondaire, et il est fort probable que d'autres personnes ayant réalisé leur cursus en France sont (ou vont devenir) enseignants dans le système scolaire helvétique (ce qui est d'ailleurs le cas d'un des sujets qui participe à notre travail de recherche mais nous y reviendrons plus tard).

J'ai résumé brièvement les formations possibles pour enseigner la musique au secondaire en Suisse à l'aide d'un tableau (Annexe 1). On peut d'ailleurs s'apercevoir que pour prétendre aux concours de l'enseignement au secondaire en France, il faut cumuler un Bachelor et un Master.

Maintenant, parmi ces voies possibles, quelles sont les formations qui dispensent un enseignement basé sur la corporéité et issus des pédagogies actives ? Voici un autre tableau qui résume quelques-unes de ces formations en annexe (Annexe 2).

³ <https://www.rts.ch/play/radio/vacarme/audio/ces-eleves-que-lecole-rebute-45?id=6818101> (émission vacarme)

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=sY1W0lk83V4&t=11s> (vidéo youtube d'une classe qui apprend le rap)

Avec ce dernier tableau, on observe une différence frappante : la variété des formations à l'enseignement en Suisse contre une seule et unique voie pour la France. Mais en se concentrant sur les formations suisses, on remarque aussi un contraste fort : l'hétérogénéité des formations. Tout d'abord, le Bachelor de musicologie à l'université est la seule formation qui ne délivre aucune formation musicale pratique⁵. D'autre part, les autres Bachelors présents dans les HEM (MUSEC y compris) ont, parmi leurs options complémentaires, des cours se concentrant sur les aspects corporels de l'enseignement musical (selon le choix donné aux étudiants parmi une liste d'options exhaustive)⁶. Seul les Bachelors « Musique et mouvement », donnés par des institutions en lien avec des pédagogies actives, permettent une formation centrée autour de la musique et du corps.

Je précise que cet état des lieux ne me permet pas d'avoir un regard suffisamment précis et nuancé quant à l'objet de ma recherche car il est construit sur des données de lecture et de consultation des divers sites de formations à l'enseignement.

5

http://wadme.unige.ch:3149/pls/opprg/w_rech_cours.result_fac?p_langue=1&p_annee=2018&p_struct=3&p_grt_r=3688 (Programme des cours de l'université de musicologie à Genève, pas de pratique musicale non plus dans le bachelor de musicologie à Fribourg)

⁶ https://www.hemu-cl.ch/_options/?annee=2016 (liste des options complémentaires à la HEM de Lausanne)

2. Problématique

Les formations qui destinent à l'enseignement de la musique sont plurielles en Suisse et il est difficile de savoir si elles répondent efficacement aux précautions romandes du PER, surtout en terme d'enseignement musical avec le corps. Sur la thématique de la musique et du mouvement, comment établir un lien entre l'offre théorique des formations et la réalité pratique du terrain ?

Notre problématique centrale est de définir un état des lieux des formations et des pratiques sur la place du corps et du mouvement dans l'EMU au secondaire.

2.1 Objet de recherche

Comment recueillir alors un état des lieux fiable sur ces formations et observer si les futurs enseignants sont formés à une didactique de la musique qui comprend la corporéité ? Comment définir précisément un état des lieux des formations et des pratiques sur la base d'anciennes représentations et d'un descriptif des formations proposées actuellement ? Surtout à partir de ma seule expérience personnelle qui ne connaît pas ces différentes formations et qui connaît encore peu le milieu enseignant. J'ai donc décidé de centrer mon objet de recherche sur les futurs enseignant en musique. Ce public va-t-il répondre précisément aux différentes questions centrales de ma problématique ?

2.2 Panorama et pertinence des formations des enseignants-stagiaires

Étant donné que notre problématique se concentre sur les futurs enseignants et qu'elle souhaite dresser un panorama des formations, il s'agit de déterminer quelles formations actuelles enseignent une didactique de la musique centrée sur le corps et le mouvement. Un rapport sur la formation musicale en Suisse (2005) dresse un panorama des formations à l'enseignement musical dans les différents cycles de la scolarité obligatoire et du secondaire II et, bien qu'il n'aborde pas la thématique du corps et du mouvement, il dresse un panorama exhaustif des formations existantes :

- Les futurs professeurs reçoivent une formation musicale dès leur entrée à l'école obligatoire par le biais de l'initiation musicale et des cours de musique dispensés par les enseignants d'EMU. Dans certaines écoles enfantines, des cours de rythmique sont parfois dispensés dans

certaines cantons (canton de Vaud par exemple où des maîtres de rythmique dispensent les cours de musique au cycle 1 et 2).

- Au gymnase, la musique est accessible en tant qu'option à choix avec les arts visuels. Il n'est pas fait état d'un enseignement de la musique comprenant l'utilisation du corps et des mouvements.

- Tout au long de l'école obligatoire, la formation peut être complétée dans des écoles de musique facultatives (présentes dans tous les cantons et au nombre hétérogène selon l'offre culturelle cantonale). Je liste dans cette catégorie les écoles de jazz, les institutions et les associations qui forment à la musique car ce sont des formations non-professionnalisantes. Dans cette offre culturelle, il m'est difficile de détailler précisément quelles écoles sont susceptibles de proposer des méthodes actives utilisant une didactique corporelle.

- Les écoles supérieures qui destinent au métier d'enseignant d'EMU au secondaire comme les hautes écoles de musique, l'université de musicologie, et les branches spécialisées qui destinent spécifiquement à l'enseignement de la musique au secondaire I (ces branches sont incluses dans l'offre des hautes écoles de musique). Parmi ces formations, certaines abordent le mouvement par le biais des options à choix (MUSEC par exemple) et d'autres se concentrent autour d'une pédagogie active (Bachelor « Musique et mouvement » à la haute école de musique de Genève par exemple).

- Les hautes écoles de pédagogies (HEP) qui délivrent le *Master of Arts in secondary education* pour enseigner la musique dans le système scolaire suisse et dont le cours de didactique de musique sensibilise à l'importance du corps et du mouvement durant une année.

- Les formations continues délivrées par différents organismes (établissement scolaire, conservatoire, HEP, etc.) pour entretenir et développer les pratiques et les compétences des enseignants d'EMU. À l'instar des formations non-professionnalisantes, certaines offres des formations continues peuvent être dirigée vers des pédagogies actives.

L'offre de formation obligatoire et facultative étant riche et hétérogène en Suisse, il est nécessaire de questionner les étudiants sur les formations actuelles qui enseignent une didactique de la musique en lien avec le corps et le mouvement, puis il reste à savoir si leur cursus les a formé (ou au moins sensibilisés) à ces notions. Il est intéressant aussi d'analyser si les étudiants ont recueilli suffisamment d'outils didactiques en lien avec une pédagogie musicale en mouvement pour comprendre s'ils se sentent prêt au métier d'enseignant sur le plan didactique.

Cependant, précisons que le rapport sur la formation musicale en Suisse date de 2005 et qu'il est fort probable qu'après une quinzaine d'années, certaines formations ont pu aujourd'hui changer de statut (sont par exemple devenues professionnalisantes) ou d'autres ont pu être créées sur le modèle d'une pédagogie active. Le rapport (2005) notifie que la SSPM (Société suisse de pédagogie musicale) souhaite « être reconnue en tant qu'École supérieure, et n'exclut pas de se développer ultérieurement en Haute école spécialisée », mais ce n'est pas le cas aujourd'hui car la SSPM est restée une formation non-professionnalisante.

2.3 Potentiel, plus-value et freins possibles des activités « musique et mouvement »

La littérature scientifique démontre que l'apprentissage de la musique est indissociable du corps et du mouvement, notamment dans l'approche du rythme. Néanmoins, beaucoup d'enseignants d'EMU actuels n'ont jamais été formés par des pédagogies actives. La question n'est pas tant de savoir si un enseignant non-formé à ce type de pédagogie aura plus de difficultés pour enseigner la musique, mais de reconnaître et détailler les forces et les plus-value de ces pédagogies. La question posée aux étudiants va déterminer quels sont les potentiels qu'ils imaginent ou qu'ils observent lorsqu'ils enseignent la musique à l'aide du corps. Par opposition à ces potentiels observés, il est important de récolter les difficultés que peuvent générer l'enseignement de la musique en mouvement et les représentations des étudiants sur les freins possibles de ces activités. La question va être d'interroger les étudiants-stagiaires et de savoir qui parmi eux utilise le corps et le mouvement dans ses pratiques et en retire des avantages ? Qui peut se sentir mal à l'aise avec ce type de pratique et pour quelles raisons ? Et qui n'utilise pas le mouvement dans ses cours et pourquoi ?

2.4 Pratique du mouvement chez les enseignants-stagiaires

L'enquête porte aussi sur les pratiques des enseignants stagiaires. En effet, savoir si leur formation leur a apporté des outils didactiques est un fait, mais savoir si ces futurs enseignants d'EMU les utilisent (ou les utiliseront) est une autre question. Est-il possible qu'un étudiant formé à la pratique du mouvement n'utilise pas ces outils didactiques dans ses pratiques ? Ou alors, les transforment-ils pour mieux les appréhender ? Joliat (2009) cite Martin (1945) sur ce dernier propos : « L'enseignement de la musique ne peut être vivant que si le maître reconnaît lui-même la valeur de la méthode qu'il utilise, s'il la vit, si, en quelque sorte, il la recrée lui-

même en la pratiquant ». En outre, nous prenons en compte les étudiants non formés à des pédagogies actives mais qui pratiquent tout de même des activités musicales corporelles. Dans ma problématique, le fait que certains étudiants peuvent proposer des activités musicales en lien avec le mouvement sans que ces activités soient connectées à une pédagogie active en particulier, est valide.

2.5 Structure scolaire et lieux d'enseignement

Une dernière question découlant de notre problématique concerne les lieux d'enseignement des étudiants. Si une didactique de la musique corporelle apprend aux élèves à se servir de leur corps pour expérimenter des concepts musicaux, il est nécessaire que les lieux d'enseignement (autrement dit la classe où se déroule le cours de musique) soient adaptés aux activités. Les classes, où les étudiants enseignent actuellement, permettent-elles à une classe d'une vingtaine d'élèves de bouger et d'utiliser un espace suffisant pour des activités en mouvement ? Le bruit engendré par ces activités est-il dérangeant pour les salles voisines de la salle de musique ? Est-ce que les infrastructures scolaires ont pris en compte le caractère « mouvant » (et donc possiblement « bruyant ») de la salle de musique lors de leur construction ? Ou les directions ont-elles aménagé (ou prévu d'aménager) les salles de musique de leur établissement de sorte que des activités musicales en mouvement soient réalisables ? La problématique du mouvement peut donc dépasser le cadre des étudiants et de l'enseignant pour se concentrer sur des thématiques liées aux infrastructures scolaires. Il est possible qu'un étudiant formé à la pédagogie Dalcroze peut se retrouver au sein d'un établissement où la pratique de la musique en mouvement n'a jamais été questionnée.

2.6 Questions de recherche

À la question de l'éducation musicale par le mouvement, quelles sont les représentations des étudiants-stagiaires ? Quelles sont leurs représentations sur la formation, sur les avantages et désavantages de l'utilisation du corps pour enseigner la musique ? Quel regard portent-ils sur de telles pratiques et pensent-ils que les structures scolaires sont adaptées pour ces activités ?

Je cherche à recueillir ces représentations pour questionner mes pairs sur l'importance du corps et du mouvement dans la pédagogie musicale d'aujourd'hui et pour répondre à mes propres

interrogations sur les notions de « mouvement » et de « corps » dans la pédagogie musicale à l'école obligatoire (par exemple, quelles adaptations des pédagogies musicales impliquant le mouvement sont possibles pour un public adolescent ?).

Pour tenter de répondre à toutes ces questions, je décide d'organiser une rencontre avec les futurs étudiants d'EMU et de mettre en place une méthodologie pour recueillir mes données. La mise en place de cette rencontre va permettre d'éclairer ma problématique, mais à l'aide de quelle méthodologie ?

3. Méthodologie

Ma méthodologie consiste à interroger les étudiants qui se forment à l'enseignement de la musique et qui étudie la didactique de la musique. Le nombre d'étudiants interrogés étant d'une douzaine, ma recherche sera donc essentiellement qualitative.

3.1 Fondements méthodologiques

Ma recherche est orientée vers une meilleure compréhension des pratiques du métier d'enseignant d'EMU, et cherche à analyser si l'influence des pédagogies actives sur le terrain et la formation existe et se développe. Ma visée de recherche est donc axée sur l'analyse des parcours et des pratiques de ces futurs enseignants. Aux débuts des réflexions et des choix à faire sur la méthodologie, j'ai voulu tenter une analyse inductive sur un corpus de données qualitatives mais par peur d'obtenir des résultats trop hétérogènes, j'ai préféré utilisé des questions semi-directives pour définir plus précisément mes catégories.

Ma démarche est compréhensive et descriptive car elle étudie des pratiques, des cursus et des représentations tout en analysant l'état des lieux de la profession.

Enfin, la visée de mon travail est disciplinaire, elle s'attache à comprendre les évolutions de la pratique de la discipline musicale en interrogeant les pratiques actuelles et futures d'un public qui se lance dans le métier de l'enseignement.

3.2 Nature du corpus

Au début de ma recherche, mon corpus de données s'est concentrée sur les enseignants en activité, mais comme je souhaite d'abord avoir un regard neuf sur l'utilisation d'activités musicales corporelles, j'ai préféré me concentrer sur les futurs enseignants d'EMU dont la formation est généralement plus actuelle et qui est plus représentative des réflexions et des recherches en didactiques d'aujourd'hui. Les participants proviennent des différents cantons romands et étudient tous dans une HEP (BEJUNE, Vaud, Valais ou Genève). En outre, leurs âges sont variables et sont compris entre 23 et 50 ans environ.

Le fait que les étudiants ont une pratique professionnelle nouvelle (voire débutante) me permet de me focaliser sur les représentations de ce public, ces représentations sont peut-être différentes d'un public enseignant plus ancré dans la pratique, et ce pourrait être une suite

logique à cette recherche que d'établir un état des lieux des pratiques musicales en lien avec le mouvement chez les enseignants qui ont plus d'une dizaine d'années d'expérience.

3.2.1 Première partie du dispositif : le cours de rythmique

Mon dispositif se déroule en deux temps, un premier temps avec un cours de rythmique dispensé aux étudiants et un deuxième temps sur un focus group avec les étudiants.

La possibilité de faire participer les sujets à un cours de rythmique me permet de donner une visée praxéologique à mon travail de recherche. Pour reprendre le tableau de Dufays (2006), l'analyse des effets de ce dispositif sur les représentations d'un groupe de personne dans une démarche évaluative me permet de récolter des données fiables et en accord avec la réalité du terrain et de ses acteurs (car elles proviennent d'une mise en action desdits acteurs).

Le cours de rythmique est issu de la pédagogie Jaques-Dalcroze pour inviter les étudiants à rentrer dans la thématique de l'apprentissage musical par le corps et pour que le focus group s'inscrive dans cette thématique. Ce cours me permet en plus de découvrir les profils des futurs enseignants de musique et de leur faire découvrir la rythmique si certains n'en ont jamais fait par le passé.

Le cours et le focus group se déroulent dans la même salle. La personne en charge du cours a réservé cette salle pour cette procédure et nous l'avons légèrement aménagée : tables et chaises ont été poussées contre les murs pour gagner un maximum de place.

J'ai dû défendre ce cours de rythmique auprès des responsables des étudiants-stagiaires pour valider et programmer ce cours car nous avons dû trouver ensemble une liaison entre le cours de rythmique et la suite de leurs cours. Cette liaison a été réalisée autour de l'écoute musicale pour créer une continuité avec leurs cours futurs. Le cours de rythmique va donc être centrée sur l'écoute d'un morceau de musique et l'apprentissage de l'ostinato rythmique en utilisant le corps. La durée du cours et du focus group doit durer 1h30, 45 minutes pour le cours de rythmique qui doit ressembler à une période d'un cours de musique et 45 minutes sont allouées au focus group.

Si au départ, je souhaitais filmer le cours de rythmique et le focus group, j'ai préféré d'enregistrer uniquement le son car capter l'image des étudiants posait problème à certains d'entre eux. Le cours et le focus group ont donc été captés uniquement à l'aide un micro

enregistreur de type Zoom H4. Le cours ne devait pas non plus être enregistré car au moment de réfléchir à ma méthodologie, je n'avais pas encore déterminé qui allait dispenser le cours et si cette personne était d'accord d'être enregistrée. Puis, j'ai reçu finalement l'accord pour enregistrer le cours et l'enregistrement m'a permis de me rappeler les différentes activités que les étudiants ont réalisées.

La personne que j'ai mandatée pour diriger le cours de rythmique est formée à l'institut Jaques-Dalcroze à Genève et est rompue à la pratique de la rythmique.

Le cours de rythmique va être basé sur l'écoute du 2^{ème} mouvement de la 7^{ème} symphonie de Beethoven (1813) et sur l'apprentissage de l'ostinato rythmique principal qui compose la majeure partie de ce mouvement. Il est préparé exclusivement par la personne en charge de le dispenser et je n'ai pas participé personnellement à son élaboration hormis le choix de la musique et de la thématique à suivre que j'ai proposés comme éléments en lien avec les cours des étudiants.

3.2.2 Deuxième partie du dispositif : le focus group

J'ai choisi d'utiliser le focus group comme moyen de collecte pour mes données car il me permet de « *récolter des informations de bonnes qualité et orientées vers mon but* » (De Ketele & Roegiers, 2015). Personnellement, le principe du focus group m'apparaît comme une évidence pour mettre en exergue les représentations d'un groupe de personnes aux finalités professionnelles identiques mais dont les finalités de pratique sont hétérogènes. L'échange d'idées au sein d'un petit groupe permet de mettre en confiance chaque membre du groupe, de parler de ses expériences tout en modelant son propre discours grâce à l'intervention des autres membres. Il serait intéressant de voir des intentions évoluer au fil des entretiens suite à l'échange des différents sujets. Si Simard (1989) préconise un nombre idéal de personnes pour un groupe situé entre six et douze, dix participants est un nombre idéal pour éviter que des sous-groupes émergent lors de l'entretien de groupe. Baribeau (2010) propose de voir le groupe comme une seule entité si les différents sujets du groupe se connaissent afin « *d'enrichir leur compréhension mutuelle* » et faire en sorte que « *les échanges servent à co-construire leur représentation sociale* ».

Aux prémices de ma méthodologie, je souhaitais réaliser deux focus group : un en amont du cours de rythmique et un qui suit le cours de rythmique afin de mieux discerner les possibles évolutions de discours et les représentations des étudiants stagiaires. Mais le temps alloué ne

m'a pas permis de réaliser le premier focus group, j'ai donc gardé un seul focus group que je réalise après le cours de rythmique.

Puis, j'ai d'abord préparé des questions ouvertes car j'ai pensé construire mon travail sur une analyse inductive. Par peur d'obtenir des résultats trop hétérogènes, j'ai finalement mis en place une série de sept questions portant sur sept thématiques précises :

- 1) Durant leur cursus, les étudiants ont-ils eu des cours qui enseignent la musique en utilisant le corps et les mouvements ?
- 2) Dans leur classe, les étudiants planifient-ils (planifieront-ils) des activités qui utilisent le corps et le mouvement ?
- 3) Y'a-t-il une plus-value, du potentiel, dans ces activités ?
- 4) Quels sont les freins possibles à de telles activités ? Sont-elles (peuvent-elles être) difficiles à mettre en place dans certaines classes ?
- 5) Selon les étudiants, les lieux où ils travaillent sont-ils adaptés aux activités musicales utilisant le corps et les mouvements ?
- 6) Les étudiants se sentent-ils suffisamment formés pour enseigner la musique en utilisant ces activités ?

Les sept thèmes regroupés dans les questions sont :

- 1) Les cursus et les formations des étudiants
- 2) L'utilisation (présente et future) d'activités musicales liées au mouvement
- 3) Les plus-value et les potentiels
- 4) Les freins possibles
- 5) Les lieux d'enseignement
- 6) La pertinence de la formation didactique

Ces catégories sont les principaux indicateurs de ma problématique et me permettent de donner une direction précise à l'analyse de mes résultats.

Comme le souligne Baribeau (2009), il est important d'ajouter qu'une partie des échanges en marge du focus group avec les étudiants stagiaires peut être récupérée pour compléter mes données.

3.3 Autres dispositifs envisagés

Réunir une personne formée et disposée à donner un cours de rythmique Jaques-Dalcroze demande une certaine préparation et de la logistique. Nous verrons dans la partie « 4. Analyse et discussion des résultats » que la mise en place de cette procédure s'est étalée sur près de deux mois à l'aide d'une communication importante entre les différents acteurs qui la compose. Pour me préparer à l'éventualité que la procédure n'aboutisse pas, j'ai imaginé d'autres méthodologies pour mener ce travail de recherche mais le public concerné et le dispositif devaient subir quelques variations.

Si l'impossibilité d'interviewer les étudiants stagiaires s'était présentée, une première alternative aurait été de changer de public et de me concentrer sur les jeunes enseignants d'EMU en fonction. J'aurai choisi six participants en fonction depuis moins de cinq ans et je leur aurai proposé le même dispositif que dans ce présent travail, à savoir un cours de rythmique dispensé par un(e) praticien(ne) de la pédagogie Jaques-Dalcroze suivi d'un focus group.

Et si je m'étais retrouvé dans l'impossibilité de proposer un cours de rythmique Jaques-Dalcroze (aucun(e) praticien(ne) disponible ou disposée), j'aurai diffusé des extraits d'un cours de rythmique Jaques-Dalcroze enregistré au préalable (à l'aide du support DVD (ASPRYJAD, 2010) par exemple).

Heureusement, tous les éléments nécessaires à ma recherche ont pu être réunis et je n'ai pas dû recourir à ces autres dispositifs.

3.4 Modèle d'analyse des données

Une fois en possession de l'enregistrement de mon focus group, l'analyse et l'interprétation de ces données brutes se divise en quatre sections.

Une première phase d'appropriation du contenu en réécoutant l'enregistrement puis en organisant les différentes interventions des participants (animateur compris) sur le séquenceur audio Ableton Live 9 (dont l'utilisation visuelle va me permettre de mettre d'autres paramètres en évidence comme les temps de parole des différents intervenants). Cette phase d'organisation est aussi un gain de temps pour retrouver prestement une intervention précise parmi un enregistrement audio pouvant durer près de 45 minutes.

Une deuxième section où je transcris l'intégralité du focus group en essayant d'établir une transcription orale fidèle inspirée du modèle de Rioufreyt (2016). Cette transcription va aussi

me permettre de continuer l'appropriation de mes données grâce aux réflexions qu'on peut avoir en transcrivant certains passages qui sont susceptibles de nourrir notre problématique.

Une troisième partie qui va résumer les réponses des participants selon les différentes catégories de notre problématique, cette classification va permettre de condenser les informations pour les résumer, afin de mieux les interpréter (Van der Maren, 1996, p. 553).

Et enfin, une quatrième et dernière phase qui va consister à interpréter nos résultats. Selon Baribeau (2009), ce processus amène le chercheur à dépasser la description des faits et à avancer dans la voie de la théorisation, souvent partielle, du phénomène. Interpréter et théoriser nos résultats pour construire des éléments de réponse à notre problématique sera déterminant pour assurer la qualité de notre recherche.

3.5 Limites du dispositif

Néanmoins, ce dispositif qualitatif ne permet pas de dégager des statistiques précises. Je serai intéressé de connaître la proportion de jeunes enseignants qui exercent (ou qui aimeraient exercer) des activités corporelles, mais ce travail ne fait pas état de données quantitatives et se base sur un échantillon réduit. Si cette recherche s'étend, la méthodologie peut prévoir par exemple le dispositif utilisé dans ce mémoire et se coupler avec une recherche quantitative à l'aide de questionnaires distribués aux autres étudiants des précédentes volées.

Il faut aussi pour cela que je m'attèle à un vrai travail de modération en amont de cette procédure pour que chacun puisse échanger sur les thématiques abordées qui définissent les dimensions de ma recherche. Un mauvais modérateur peut rendre la récolte de données fastidieuses s'il ne structure pas correctement ses interventions, son rôle est de reformuler, d'ajouter des précisions, d'organiser le temps des échanges et de veiller à ce que chacun prenne la parole. Baribeau (2010) souligne en outre qu'il est parfois difficile de suivre les discussions pour le modérateur et de canaliser les prises de paroles (discours croisés). Je ne suis d'ailleurs pas personnellement formé à ce type de recherche car je n'ai jamais endossé la posture d'animateur de focus group, j'aurai aimé pratiqué cet exercice (ou y participer) durant mon cursus pour me sentir mieux préparé.

En outre, le choix des sujets peut biaiser ma recherche et les participants peuvent s'influencer mutuellement « *provoquant une certaine conformité* » (Baribeau, 2010). Ce biais peut être contourné en organisant des entretiens individuels avec les participants du focus group, amenant les personnes à énoncer peut-être des éléments qu'elles n'auraient pas abordées en présence

d'autres collègues. Dans un groupe, il y a peut-être des dissensions, des avis divergents ou des conflits d'opinion qui sont en jeu et que je ne saurai connaître n'en faisant pas partie. Baribeau (2009) souligne toutefois que « *ces moments de jugement, de valeurs et de résistances sont essentiels à retenir dans l'analyse des données* » d'un focus group.

Il faut aussi garder à l'esprit que les entretiens sont semi-dirigés et qu'ils comportent une direction que je souhaite faire emprunter aux sujets interrogés par le biais des questions choisies. En ce sens, cette approche peut être « contaminée » par une certaine subjectivité car l'interprétation des données et leur catégorisation sont effectuées par mes propres soins. Il faut donc « se forcer » à être le plus méthodique et le plus objectif possible pour ne pas établir de « *réécriture personnelle déconnectée des faits observés ou rapportés* » (Blais & Martineau, 2006).

4. Le processus de recherche

4.1 La collecte des données

L'organisation a commencé en amont à partir du 16 janvier quand j'ai commencé à chercher une personne qui a accepté d'être en charge du cours de rythmique. Le 21 février, un professeur m'a demandé de le contacter pour clarifier les objectifs didactiques de ce cours de rythmique et s'assurer de sa pertinence et des liens avec son cours.

Cette procédure s'est finalement déroulée durant une partie d'un vendredi 8 mars après-midi, entre 14h et 15h30.

Il est à noter que la personne en charge du cours de rythmique a participé au cours de rythmique mais n'a pas été présente durant le focus group et a proposé de sortir de la salle pour ne pas influencer les réponses des étudiants.

Au moment de commencer notre procédure, onze étudiants stagiaires-enseignants de musique au cycle 3 et au gymnase, ont participé à cette procédure. Il devait y avoir au départ douze étudiants mais un heureux événement a excusé l'un d'eux.

4.2 Le cours de rythmique

Le cours de rythmique a duré environ une trentaine de minutes et s'est déroulé sur plusieurs phases :

- Accueil des étudiants :

Je suis déjà sur place avec la personne en charge du cours car nous nous sommes donnés rendez-vous une demi-heure avant pour aménager la salle. L'accueil s'est déroulé sur une dizaine de minutes où nous avons rencontré les onze étudiants.

Présentation de la procédure :

Je me suis présenté brièvement (qui je suis, ce que je fais et pourquoi je suis là aujourd'hui) puis j'ai présenté le déroulement de l'après-midi aux étudiants en lien avec ma recherche.

- Cours de rythmique :

Le cours de rythmique prend le relais et s'effectue autour de deux grands exercices inspirés de la pédagogie Jaques-Dalcroze. La personne en charge du cours demande aux étudiants de jouer le rôle d'une classe de 11^{ème}. Ce « niveau imaginé » présente l'avantage d'être médian pour les étudiants qui étudient au cycle 3 et pour d'autres qui étudient au gymnase.

1^{er} exercice :

La personne en charge du cours présente un ostinato rythmique qui ressemble à un frappement de porte « Toc ! Toc ! Toc ! » et demande aux étudiants d'imiter ce rythme en expérimentant les timbres et les nuances.

Elle demande ensuite de rajouter des paroles qui suivent l'ostinato. Exemple : « Toc ! Toc ! Toc ! Qui est là ? » tout en se déplaçant et en jouant selon le tempo de chacun.

Un groupe de 4 étudiants est désigné pour présenter leur création, 4 étudiants présentent en respectant les consignes.

Puis, une personne est désignée pour présenter sa création et varier les caractères, un étudiant se prête à l'exercice en mentionnant qu'il préfère le faire « pas avec le texte ». Il exécute un autre rythme, la personne en charge du cours lui demande de revenir à l'ostinato de l'exercice. Elle continue en demandant d'effectuer le rythme en allant à la rencontre des autres, et ajoute la musique (7^{ème} de Beethoven, 2^{ème} mouvement).

2^{ème} exercice :

La personne en charge du cours distribue des cordes aux étudiants pour illustrer son propos : montrer que la phrase musicale dans la 7^{ème} de Beethoven (1813) est continuellement en tension.

Puis, les cordes sont distribués à des groupes de 4-5 étudiants pour continuer son propos sur la tension des phrases musicales.

- Fin du cours :

La personne en charge du cours propose un débriefing rapide sur l'activité et mentionne quelques éléments de la pédagogie Jaques-Dalcroze. Elle demande si les étudiants sont intéressés pour refaire un exercice (personne ne se manifeste) et me propose d'enchaîner sur le focus group.

L'enjeu de ce cours de rythmique présente deux objectifs. Le premier objectif du cours a été d'incorporer par le corps l'ostinato rythmique de la 7^{ème} de Beethoven en le substituant à quelqu'un qui cogne à la porte. Ressentir le rythme du 2^{ème} mouvement de cette symphonie à travers ce jeu corporel se réfère à la partie A 31 Mu du PER (*invention et interprétation de mouvements coordonnés en rapport avec le caractère de l'œuvre*), A 32 Mu (*Écoute, mémorisation et reproduction d'un motif rythmique régulier*), et A 33 Mu (*en développant la latéralisation, la simultanéité corporelle*).

Le deuxième objectif a été de ressentir avec le jeu de la corde les tensions des phrases musicales, reprenant A 31 Mu (énoncé à l'exercice précédent), A 32 Mu (*Désignation et comparaison des impressions ressenties à l'écoute d'œuvres et d'extraits musicaux*) et A 33 Mu (énoncé aussi lors de l'exercice précédent).

4.3 Le focus group

Les onze étudiants ont participé au focus group et, pour une question d'anonymat, leur prénom est remplacé par les lettres de l'alphabet.

Les étudiants ont des âges et des cursus hétérogènes. Parmi les onze étudiants, A-B-C-D-H-I-J et K ont un âge compris entre 23 et 26 ans et ont terminé récemment leur Bachelor ou leur Master. E est âgé de 35 ans environ, F a une quarantaine d'années et G une cinquantaine ; tous trois ont terminé leur formation musicale entre une quinzaine et une trentaine d'années approximativement. J'ajoute que J et K n'ont jamais pris la parole durant toute la durée du focus group malgré mes invitations et n'apparaissent donc pas dans l'analyse de mes données.

Je me réfère aux annexes 3 et 4 qui sont des copies d'écran illustrant le fichier audio du focus group édité sur le logiciel Ableton Live. Pour plus de praticité, j'ai créé une piste par interlocuteur afin de mieux m'organiser dans la réécoute et l'appropriation du corpus. En effet, l'enregistrement du focus group dure plus de 45 minutes et, pendant l'analyse de mes données, je souhaitais réécouter rapidement des passages précis de chaque étudiant pour bien comprendre et interpréter chaque témoignage. Ce logiciel m'a aidé à gagner du temps et il met en évidence une donnée intéressante quant à la participation de chaque étudiant.

Visuellement, chaque piste (ligne horizontale) est dédiée à un interlocuteur. Les prises de paroles des participants sont représentées par des rectangles rouges de différentes longueurs, les 45 minutes du focus group sont représentées par l'espace qui s'étale de gauche à droite de la photo (on peut apercevoir le minutage en bas des images).

En résumant le nombre de prise de parole sur un tableau, voilà les résultats obtenus :

Étudiant	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
----------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Nombre d'interventions	12	5	22	13	9	11	2	2	4	0	0
Durée totale des interventions (arrondie)	4min19	1m24	9min47	4min55	2min28	5min46	15s	35s	1min15s	X	X
Durée totale des interventions (en % arrondi)	14 %	4 %	32 %	16 %	8 %	19 %	1 %	2 %	4 %	X	X

Tableau 1 : Nombre d'interventions des étudiants durant le focus group

Dans le tableau, les étudiants qui ont une participation faible (en dessous de 10 %) durant le focus group apparaissent en jaune. En orange est représenté un étudiant qui a pris la parole près d'un tiers du temps sur le total du temps de parole de tous les étudiants. On s'aperçoit alors que le nombre d'interventions et le temps de parole n'est pas équilibré et ces résultats tendent à démontrer que les données du focus group ne sont pas représentatives du groupe mais de quelques étudiants.

Je tiens à préciser que j'ai mené seul ce focus group et que je n'ai aucune expérience dans ce type d'outil de collecte de données. À la réécoute et durant la transcription du focus group, je me suis aperçu de plusieurs problèmes quant à mon rôle d'animateur.

- Mes défauts d'oralité : des tics de langage, quelques problèmes d'articulation et une volonté forte d'exemplifier sont quelques-uns des défauts qui peuvent supplanter la clarté de mon propos.

- Importance de l'animateur : comme le souligne Baribeau (2009), l'animateur doit gérer les interventions, reformuler, corroborer, relancer vers des thématiques. À la lecture de cet article, je pense avoir sous-estimé ce rôle d'animateur et n'avoir pas pris pleinement mesure de ma posture de chercheur. Première cause, j'ai souvent ressenti une volonté de partager mon ressenti avec des « collègues », biaisant parfois la nature objective de l'entretien et de ma recherche. Deuxième cause, à la réécoute, il y a chez moi une certaine passivité pour relancer et reformuler

les réponses de mes pairs, j'aurai dû par exemple demander plus de précisions sur certaines réponses qui méritaient des approfondissements.

5. Analyse des résultats

L'analyse de mes résultats se distingue en trois parties selon le modèle qu'illustre Baribeau (2009) :

- Une première partie dédiée au codage et à la catégorisation de mes données. Relire, réécouter le focus group et le retranscrire sera la première phase de codage. Puis les catégories vont se dessiner selon le plan de mes questions les réponses des étudiants, observer des possibles redondances dans leurs réponses et les extraire dans la deuxième partie.
- Puis la deuxième partie dédiée à la description de mes données qui sera une organisation du codage et de la catégorisation. Les réponses des étudiants vont être résumées à l'essentiel pour en faire ressortir les éléments centraux liés à ma problématique. Une fois cette substantifique moelle obtenue, je passerai à la dernière partie.
- Enfin la troisième partie concerne la théorisation des données, interpréter les résultats donnés, les confronter à ma problématique et mettre en relief des hypothèses ou des éléments de réponses.

5.1 Codage des données

La transcription intégrale du focus group (annexe 5) a été réalisée finalement sans l'aide d'un logiciel. Dans la transcription, chaque participant a été mis en évidence par une couleur différente ; les trois petits points indique une hésitation ; les parenthèses indiquent l'intervention d'une autre (ou d'autres) personne et est colorisée selon l'intervenant ; les questions de mon corpus sont soulignées en jaune.

Pour coder mes données, j'ai décidé de résumer les éléments que chaque étudiant a formulé selon les catégories sous-tendues par les questions.

Voici les questions qui vont être posées aux étudiants durant le focus group :

- 1) Durant leur cursus, les étudiants ont-ils eu des cours qui enseignent la musique en utilisant le corps et les mouvements ?
- 2) Dans leur classe, les étudiants planifient-ils (planifieront-ils) des activités qui utilisent le corps et le mouvement ?
- 3) Y'a-t-il une plus-value, du potentiel, à utiliser ces activités ?
- 4) Quels sont les freins possibles à de telles activités ? Sont-elles (peuvent-elles être) difficiles à mettre en place dans certaines classes ?

5) Selon les étudiants, les lieux où ils travaillent sont-ils adaptés aux activités musicales utilisant le corps et les mouvements ?

6) Les étudiants se sentent-ils suffisamment formés pour enseigner la musique en utilisant ces activités ?

Et voici les différentes catégories qui émergent des questions posées :

- Les cursus et les formations
- L'utilisation présente et future des activités liées au mouvement
- Les plus-value et les potentiels
- Les freins possibles
- Les lieux d'enseignement pour des activités en mouvement
- La pertinence de la formation didactique

Le résultat de ce travail se trouve en annexe 5. J'ai surligné en gris certaines réponses qui sont influencées par l'expérience vécue juste avant le focus group. Pour les réponses qui ne sont pas en lien avec les questions posées et ma problématique, j'ai décidé de ne pas les mentionner car elle n'ont pas d'intérêt propre dans ma recherche.

La mention en gras (**pas d'avis donné**) illustre que l'étudiant n'a donné aucun élément de réponse en lien avec la question ou n'a tout simplement pas pris la parole dans la discussion sur le sujet.

5.2 Description des données

J'organise la description de mes données de manière linéaire en respectant l'ordre des catégories et des questions posées. Les différentes catégories résument l'essentiel des échanges entre les participants et permettent déjà de dégager certaines réponses et représentations (que nous interpréterons dans la théorisation des résultats).

Dans la catégorie des cursus et des formations, les étudiants qui ont suivi un bachelor dans une HEM ont bénéficié de certains cours en lien avec le mouvement, les autres réponses concernent la formation continue ou personnelle :

- MUSEC et HEM (options obligatoires : Feldenkrais, rythmique, tai-chi)
- CAS Daclroze

- école primaire (cours de rythmique)
- formations personnelles (arts martiaux, danse, gym mère-enfant)
- formations autodidactes (danse)

De manière générale, les études suivies par les étudiants comportent au minimum quelques éléments de « musique et mouvement ». Toutefois, il est difficile de décrire et d'interpréter les activités hors cursus des étudiants (comme le Tai-chi ou les arts martiaux) comme faisant partie de notre thématique « musique et mouvement ».

Deux étudiants ont effectué leur formation il y a plus de 20 ans et à l'étranger (France et Angleterre) et ont témoigné n'avoir jamais été sensibilisé à ce type d'activités.

Dans la catégorie de l'utilisation des activités utilisant le corps, six étudiants sur onze utilisent et vont utiliser le corps dans leur planification à l'aide des activités suivantes :

- body percussion
- danse, chorégraphies
- échauffement corporel en début de cours
- activités où l'on peut utiliser divers objets (balle de tennis, vélo, gobelets)

Suite à ce focus group, une majorité des étudiants se disent intéressés de planifier des activités musicales en mouvement et en réalise déjà dans leur stage. Il est néanmoins difficile de se prononcer sur les autres étudiants qui n'ont pas pris la parole sur ce sujet, on ne peut interpréter leur silence comme un avis contraire ou comme la possibilité qu'ils n'utiliseront pas des activités musicales et corporelles. Il y a d'ailleurs parmi les étudiants, une étudiante qui n'a jamais pris la parole dans le focus group et qui enseigne la rythmique dans le cycle primaire.

Dans la catégorie des plus-value et des potentiels, cinq étudiants ont relevé différents atouts concernant ces activités :

- chaque notion musicale peut être travaillée avec le corps
- se souvenir avec son corps
- activités en mouvement rares dans le cursus scolaire
- possibilité d'adapter ces activités dans d'autres cours (allemand, mathématiques, etc.)
- aspect créatif
- favorise la cohésion de groupe
- développe le ressenti et l'écoute

Les étudiants ont mis en avant la polyvalence des activités musicales et corporelles. Selon eux, tout peut être appréhendé avec le corps en musique et ces activités ne sont d'ailleurs pas réservées qu'au seul cours de musique. Les potentiels décrits par les étudiants sont en faveur d'une meilleure gestion de classe et sont en adéquation avec les valeurs qu'ils prêtent au cours d'EMU.

Dans la catégorie des freins et des difficultés possibles, six étudiants ont révélé des difficultés possibles ou vécues avec ce type d'activités :

- manque d'outils didactique
- classes pas habitués à ce genre d'exercice
- adolescence = rapport au corps difficile et jugement permanent entre élèves

Parmi les réponses qui sont souvent revenues, les étudiants ont mis en évidence un manque de formation didactique qui les empêche de varier leurs activités. Le fait que le public du secondaire soit majoritairement des adolescents et qu'ils traversent tous cette phase de vie rend ces activités difficiles à réaliser. Les participants n'ont pas détaillé plus précisément les éléments de l'adolescence qui freinent l'engagement des élèves dans les activités musicales et corporelles.

Dans la catégorie des lieux d'enseignement et des structures scolaires, cinq étudiants ont parlé de leur lieu d'enseignement en rapport avec la possibilité pour eux d'y effectuer des activités utilisant le mouvement.

Les lieux d'enseignement varient énormément d'un établissement à un autre. Certains ont une salle suffisamment grande pour effectuer ces activités quand d'autres n'ont pas la place adéquate pour s'y adonner. Tous les lieux d'enseignement ne semblent pas insonorisés contre le bruit et les étudiants ont mis en évidence le besoin d'une grande flexibilité dans les changements d'activités dans leurs cours.

Un étudiant a mentionné que les établissements sont ouverts à des aménagements pour rendre ce type d'activités praticables pour les professeurs de musique.

Dans la catégorie de la pertinence de la formation didactique, six étudiants ont parlé d'un manque d'outils pratiques pour réaliser des cours avec des activités corporelles. Leur formation

les a sensibilisé à cette pratique sans toutefois leur apporter des outils concrets et directement réutilisables.

Les étudiants ont aussi soulevé que la formation au conservatoire ne correspond pas à la réalité du terrain : formation « classique » qui n'est pas adaptée à des élèves hétérogènes qui ne pratiquent pas toujours la musique, voire s'en désintéresse (en opposition avec les formations du conservatoire qui enseignent à un public de musiciens).

Les étudiants ont relevé que les formations tendent à changer et à s'adapter pour mieux former les futurs enseignants aux activités en lien avec le mouvement (en exemple cité, la formation « Musik und Bewegung » à la Haute École d'Arts à Berne) mais ils ont aussi remarqué que le métier évolue encore plus rapidement avec des élèves ayant des intérêts musicaux selon les modes actuelles.

5.3 Quelques biais liés au processus

Avant de commencer l'interprétation de mes données, je souhaite mettre en évidence trois éléments qui ont eu une incidence sur les réponses des étudiants et sur ce travail de recherche. Le premier est la tenue du cours de rythmique qui précède le focus group. En effet, le cours a eu une incidence sur les réponses aux questions posées et a eu une certaine influence sur l'enjeu global de la discussion. Certains étudiants n'ont pas été convaincus par la démarche de la personne en charge du cours de rythmique et l'ont notifié durant le focus group, ce qui a pu modifier leurs représentations (et celles de leurs pairs).

Le deuxième concerne la faible participation, voire l'absence de participation de certains étudiants. Comme énoncé plus haut, la prise de parole a été majoritairement partagée entre 5 étudiants et ne reflète donc pas des résultats pertinents. Cette inégalité peut aussi avoir eu des répercussions sur la pensée générale du groupe et sur ce qui a été discuté (conformisme, peur d'être en opposition avec ses pairs, volonté de cacher une opinion contraire). Ces répercussions sont des désavantages de la méthodologie utilisée, il aurait alors fallu approfondir cette recherche avec des entretiens individuels pour enrichir la pertinence du corpus mais le manque de temps fut un obstacle à ce travail de recherche.

Le troisième est mon rôle d'animateur dans ce focus group. Comme je l'ai mentionné plus tôt, ma posture d'animateur a été entravée par le désir de partager mon ressenti et d'évoquer mes propres représentations. Dans ce rôle, j'admets ne pas avoir suffisamment relancé certains

débats ou demandé des précisions sur certaines réponses, ce qui m'aurait peut-être permis d'obtenir plus de données et de mettre plus à l'aise tous les participants. En cause, un manque d'expérience dans ce type de méthodologie et une posture plus proche du « collègue » que du chercheur.

Malgré ces biais, les participants ont semblé honnête dans leurs réponses et se sont sentis suffisamment à l'aise pour exprimer leurs représentations, même si certaines de ces représentations vont à l'encontre des institutions qui les forment. Sur tout le focus group, les étudiants qui ont pris la parole se sont prêtés au jeu des questions en installant une dynamique d'échanges co-constructive.

5.4 Théorisation des données

De la même manière que j'ai rassemblée la description de mes données suivant l'ordre des catégories, j'établie la théorisation selon le même processus pour garder l'ordre des questions établies dans ma problématique.

Concernant les cursus et les formations en musique et mouvement :

De manière générale, les cursus des étudiants stagiaires en musique sont très hétérogènes et une partie d'entre eux n'ont pas reçu d'enseignement de la musique en mouvement. La discussion a révélé que si certains d'entre eux ne sont pas formés pour enseigner la musique avec le mouvement, ils sont en revanche sensibles à cette thématique et puisent leur inspiration dans leurs formations personnelles, parfois autodidactes (comme en démontre l'utilisation d'objets comme les vélos qui amènent les élèves à travailler des concepts musicaux tout en utilisant leur corps).

L'âge des participants et leur provenance géographique ont une incidence sur l'hétérogénéité des cursus. En effet, parmi tous les participants, deux ont un âge compris entre 40 et 50 ans et le reste des étudiants possède une moyenne d'âge entre 23 et 32 ans. De plus, les deux participants les plus âgés du groupe sont originaires de pays différents (France et Angleterre) et ont mentionné que leur formation n'a jamais fait état de « musique et mouvement ». S'il est difficile de déterminer quid de l'âge ou de la provenance géographique il y a carence de formation en lien avec le mouvement, on peut émettre deux hypothèses :

- La première suppose que l'intérêt pour les pédagogies actives il y a 20 à 30 ans est moins répandue qu'aujourd'hui où nous observons l'évolution des formations à l'enseignement (création de filière en lien avec les pédagogies actives comme le Bachelor musique et mouvement à Genève, création du Bachelor MUSEC qui introduit en option à différentes pédagogies actives).
- La deuxième suppose que les écoles étrangères qui forment à l'enseignement de l'EMU ne sensibilisent peut-être pas leurs étudiants aux pédagogies actives ou ne forment pas les futurs enseignants à des activités musicales qui utilise le corps et le mouvement.

Concernant l'utilisation actuelle et future de pratiques musicales en mouvement :

L'hétérogénéité des formations conduit les étudiants à utiliser des moyens d'enseignement variés. Même si certaines activités en lien avec le corps sont récurrentes (body percussion, chorégraphie et danse), chaque étudiant invente et expérimente d'autres moyens (vélo, panneaux) pour faire bouger leurs élèves et les rendre sensible à la musique.

Les étudiants ont relevé que plus les élèves s'habituent à pratiquer la musique en mouvement, moins ils ont d'appréhension à réaliser ces activités au fur et à mesure des cours.

Il est à noter que les étudiants formés à certaines pédagogies actives utilisent plus facilement des activités en lien avec le mouvement comme la danse, les body percussion ou d'autres activités où les élèves sont amenés à bouger pour apprendre un concept.

Parmi les étudiants qui n'ont pas pris la parole, il est possible qu'ils n'aient pas eu envie d'exprimer un avis contraire ou en accord par peur d'interférer sur les prises de parole, par pudeur ou par introversion (ce qui est un des biais possibles liés à cette méthodologie).

Concernant les plus-values et les potentiels des activités qui utilisent le corps et le mouvement :

Globalement, les étudiants reconnaissent le potentiel didactique de ces activités grâce à la littérature scientifique traitant de ce sujet et y ont été rendus sensibles durant leurs formations. Le fait de pouvoir transposer les paramètres de la musique sous forme d'activités corporelles est mentionné par les étudiants comme une plus-value importante qui leur permet d'être créatif d'un point de vue didactique et leur offre une grande flexibilité et une grande liberté dans les tâches à concevoir.

Malgré cette plus-value, les formations ne semblent pas donner suffisamment d'outils comme base créative pour concevoir les activités et les étudiants doivent souvent se reposer sur une

démarche empirique en expérimentant et en observant les tâches corporelles qu'ils créent pour leurs élèves.

Les étudiants trouvent que les activités corporelles font travailler la cohésion et la créativité des élèves tout en les sensibilisant à la musique (ressenti et écoute).

Il se dégage donc une certaine unanimité des étudiants sur cette catégorie, unanimité reposant encore sur les participants ayant pris la parole.

Concernant les freins possibles que peuvent rencontrer les étudiants en utilisant ce type d'activités :

Certains étudiants pointent du doigt les différences de réception de ce type d'activités selon les classes rencontrées. Si les participants ont mentionné que certaines de leurs classes se montrent très réceptives pour apprendre la musique en bougeant, ils expliquent que certains élèves sont très réticents à s'engager dans le mouvement. Leur réticence s'exprime par un désengagement total de l'activité et des problèmes de gestion de classe apparaissent (excitation et rires).

Les étudiants ont plusieurs fois mentionné comme cause première le rapport au corps de l'adolescent comme frein possible à ce type d'activité. Une participante a même noté que les activités en mouvement ne posaient pas de problème dans des classes qui précèdent la période de l'adolescence (cycle 2) et dans d'autres classes où le cap de l'adolescence est passé (gymnase), elle a en revanche rencontré des difficultés avec des classes du cycle 3.

La deuxième cause de rejet que les étudiants mentionnent s'explique par le fait que les élèves ne sont pas assez habitués par ces activités et qu'ils n'ont peut-être pas eu l'occasion d'apprendre la musique en mouvement dans les cycles précédents. Pour que les étudiants se sentent à l'aise et proposer des activités musicales et corporelles, ils mentionnent le fait de s'adapter à chaque classe, de capter le ressenti des élèves pour anticiper si la classe sera réceptive ou non à ce type d'activités.

Pour résumer, les étudiants sont formés et enclin à s'engager dans des méthodes actives, mais à quel prix ? Certains élèves ne sont pas sensibilisés à la musique et encore moins au fait de bouger pour apprendre la musique. Cette inhabitude peut créer des réactions fortes chez certains adolescents ou baisser la motivation et l'intérêt des élèves et c'est ce que semblait dire les participants durant le focus group.

Concernant les lieux d'enseignement et les structures scolaires :

Mise à part une étudiante ayant une grande salle à sa disposition et des salles insonorisées, les participants ont mentionné des lieux d'enseignement peu adaptés pour y enseigner en mouvement. Les enseignants-stagiaires ont formulé avoir besoin d'une grande salle pour pouvoir effectuer des activités autour de la danse par exemple, et certains enseignent dans des petites salles ou des salles « encombrées de tables et d'instruments » qui ne permettent pas une grande liberté de mouvements. Sur ce point, une étudiante remarque que beaucoup de salles de musique sont équipées de grand piano à queue et que ces instruments volumineux peuvent être remplacés par des pianos numériques, plus pratiques et prenant moins de place. Un étudiant émet deux hypothèses à ce problème de place : la première imagine que la direction de son établissement n'a pas pris conscience de l'importance du mouvement dans le cours d'EMU et n'a pas adapté l'espace des salles de musique en conséquence ; la deuxième suppose que la personne qui enseignait avant lui ne proposait peut-être pas à ses classes des activités musicales en lien avec le mouvement.

Une autre gêne liée aux lieux d'enseignement concerne la sonorisation de la salle de musique. Un participant a mentionné l'achat de djembés pour s'exercer à la pratique instrumentale mais a dû y renoncer rapidement car le son des instruments dérangeait ses collègues des salles voisines. Cet étudiant a d'ailleurs utilisé les couloirs de son établissement pour faire danser ses élèves mais le bruit des pas de danse ont aussi dérangé ses collègues. Partant de ce constat, on peut déduire que la salle de musique qu'il utilise n'est pas insonorisée et n'est donc pas adaptée à ces besoins d'enseignant d'EMU.

Suite à ces témoignages, les lieux d'enseignement semblent généralement peu adaptés pour l'EMU et les méthodes actives, les étudiants essayent d'aménager cela avec leur direction respective.

Concernant la pertinence de la formation didactique en lien avec le mouvement :

Si les étudiants ont vite répondu par la négative, ils reconnaissent que leur formation les a rendu sensibles à l'enseignement de la musique par le mouvement. Cependant, ils déplorent le manque d'outils didactiques dans leurs différentes formations et pensent que ces outils s'acquièrent sur le terrain avec de la pratique. Parmi les causes, les étudiants mentionnent un problème de transposition didactique qui empêche les étudiants de reproduire à l'exact certaines situations ou activités apprises durant leurs formations. Puis, les étudiants pointent du doigt les formations (notamment les étudiants ayant suivi un Bachelor MUSEC) en les décrivant comme « inadaptée au terrain » et ne devant pas être sous la direction d'une HEM. Les étudiants avancent deux

raisons à ce dernier argument : le premier serait que les HEM forment des futurs instrumentistes et non de futurs enseignants d'EMU, et le deuxième mentionne que le métier d'enseignant « change vite » et que les formations sont en décalage avec ces évolutions. Pour exemple, un étudiant mentionne sa PraFo et explique qu'elle n'exerce aucune activité en lien avec le mouvement.

En résumé, les futurs enseignants d'EMU se sentent concernés par l'enseignement de la musique en mouvement, que ce soit par leur formation ou par intérêt personnel à ce type d'activités. Même si tous admettent que leur formation ne les a pas suffisamment préparé à enseigner la musique en mouvement, leurs représentations du cours de musique s'opposent aux vieilles conceptions d'un cours statique où les élèves apprennent assis sur une chaise et derrière un bureau. Un étudiant fait d'ailleurs mention des nombreux changements d'activités durant le cours d'éducation musicale où les élèves sont amenés à alterner chant / rythme / écoute et pratique instrumentale, parfois dans le même cours, ce qui présuppose que l'enseignant de musique est en mouvement autant que ses élèves et qu'il reste le plus possible flexible possible pour enchaîner ces différentes activités.

6. Conclusion

Le focus group m'a permis de recueillir des éléments pertinents qui répondent aux questions de ma problématique. L'échange entre les participants s'est avéré fructueux et me permet de dresser un état des lieux des formations, des représentations et des pratiques chez les futurs enseignants du secondaire.

Au niveau des formations, je sais avant de commencer ce travail de recherche que le Bachelor MUSEC destine principalement à l'enseignement de la musique au secondaire et qu'il dispense des éléments des pédagogies actives. Le focus group a révélé que les étudiants qui ont suivi cette formation ne se sentent pas « prêt » et que ce qu'ils ont appris est difficilement transposable dans une classe du secondaire. Les représentations générales des étudiants sur leur cursus sont plutôt péjoratives et elles font état d'une formation musicale au mouvement qui n'est pas adaptée aux réalités du terrain (lieux d'enseignement peu adaptés pour bouger, prise en compte des difficultés du corps liées à l'adolescence, outils didactiques du mouvement peu ou pas transposables dans une classe du secondaire). Les participants interrogés ont majoritairement remis en question la pertinence des contenus qui forment aux activités corporelles et se sentent démunis dans des classes où les élèves émettent de réticence face à des activités en mouvement. Je me joins à ces représentations en admettant que mon parcours ne m'a pas formé à la didactique du mouvement et ce que j'ai appris durant mon cursus à l'université de musicologie est difficilement transposable sur le terrain. Il faudrait que les formations qui destinent à l'enseignement de la musique accordent plus d'importance aux mises en situation en mouvement et de mieux comprendre comment s'effectue la transposition didactique. En bref, il faudrait que la formation nous entraîne plus à concevoir des séquences autour du mouvement et à les adapter selon les profils des classes (élèves à l'aise / mal à l'aise avec le mouvement).

Les participants reconnaissent que leur formation leur a apporté des notions qui les sensibilisent aux pédagogies du mouvement et qui leur donnent envie d'expérimenter ces pratiques dans leur pratique professionnelle. Parmi les étudiants qui n'ont pas été formés dans ces pédagogies nouvelles, ils reconnaissent l'importance du mouvement dans l'apprentissage de la musique.

Tous les étudiants semblent convaincus du potentiel de ces activités et la plupart utilisent beaucoup d'activités utilisant le corps et le mouvement dans leurs leçons. S'ils disent éprouver plus ou moins de difficultés, ils sont unanimes sur l'efficacité des apprentissages en mouvement et ont connaissance d'études qui le démontrent. Parmi le résultat de ces études, les étudiants ont

soulevé la mémoire du corps en disant que les élèves se souviennent mieux et ressentent mieux les dynamiques musicales en bougeant. Le fait que la danse soit une activité musicale utilisant le corps et le mouvement (et recommandée dans le PER) a été relevé par certains étudiants qui mettent en place des activités de danse dans leurs leçons. La danse s'inscrit dans l'idée que le corps se souvient (des pas, des pattern de danse, des dynamiques et des phrases musicales) et participe aux apprentissages des élèves (un participant mentionne « qu'ils adorent ça ! »). Cette dynamique du mouvement dans la musique se retrouve d'ailleurs dans tous les autres arts, comme l'énonce Bachmann (1984, p. 130) :

« Nous avons dit ailleurs, et souvent, que le mouvement est à la base de tous les arts, et qu'aucune culture artistique n'est possible sans une étude des formes mouvementées et sans une éducation complète des facultés tactiles-motrices ».

Je rejoins l'avis des étudiants sur le potentiel avéré et indissociable du mouvement en lien avec l'apprentissage de la musique mais cette notion du mouvement doit être adaptée aux élèves et aux classes rencontrées. Une participante a remis en question l'efficacité de la rythmique devant un élève qui présenterait des problèmes psychomoteur. Une autre a émis des doutes sur l'utilisation d'activités en mouvement si elle sentait qu'une classe n'allait pas s'engager dans ces activités. Les étudiants ont mis en avant l'importance de s'adapter à ses élèves et à sa classe, surtout en réalisant de la musique en mouvement. Il se peut qu'un élève en pleine adolescence, gêné par son corps et le regard des autres, refuse de s'investir dans une tâche l'impliquant de bouger. Les participants ont d'ailleurs pointé du doigt l'adolescence comme un frein principal à ce type d'activités, je pense qu'il faut encore et toujours adapter. Bachmann (1984) énonce d'ailleurs que pour des cours de rythmique donnés à des adolescents, il faut les focaliser sur un élément externe à leur corps, comme une corde par exemple (objet utilisé par la personne en charge du cours de rythmique dans notre travail). Il appartient aux enseignants d'imaginer, d'adapter pour que ces activités utilisant le corps ne demeurent pas un frein pour les adolescents du secondaire.

Quant aux lieux d'enseignement pour pratiquer la musique en mouvement, ils ne sont pas toujours adaptés à ces activités, les étudiants ont relevé qu'ils ne sont même parfois pas adaptés du tout au cours d'EMU à cause de problèmes d'insonorisation ou de placement dans l'infrastructure scolaire. Les étudiants mentionnent des salles engorgées d'instruments et des salles de petites dimensions ; quelles sont les volontés politiques ou décisionnelles lors de la construction de certains édifices scolaires qui font des salles d'EMU des salles inadaptées pour

le bruit ou le mouvement ? On peut émettre l'hypothèse que les paramètres d'un cours de musique utilisant le mouvement ne sont pas pris en compte comme le mentionne l'un des participants. Dans la plupart des écoles, les salles de sport sont construites de manière à ce que le son, les pas et le mouvement ne gênent pas les autres salles de cours, et pourquoi la salle de musique ne bénéficierait-elle pas des mêmes avantages ?

Si le PER fait état d'activités musicales où le corps et le mouvement sont mentionnés (danse, chorégraphies pour illustrer le caractère d'une œuvre), le professeur de musique est aussi amené à faire bouger ses élèves en leur apprenant des éléments de rythme grâce à la marche ou à la danse, à leur faire ressentir différents états émotionnels durant l'écoute d'une chanson et à l'illustrer par l'expression corporelle. C'est d'ailleurs une différence fondamentale entre le cours d'éducation physique et le cours de musique : là où le cours d'EPS fait bouger les élèves dans un objectif de santé, de bien-être corporel, de coordination et de motricité ; le cours de musique emprunte les indicateurs du corps et du mouvement pour se lier à l'expressivité, le ressenti et les émotions liées à la musique. Et puisque les formations enseignantes évoluent vers plus de mouvement en musique, pourquoi alors ne pas adapter les lieux d'enseignement selon les mêmes critères qu'une salle de sport ? Et si ce n'est pas le cas, que faudrait-il en déduire sur le rôle du cours d'EMU et la place accordée au mouvement ? Ce mémoire ouvre d'autres questions plus politiques sur la formation à l'enseignement de la musique, la place accordée à la musique dans les écoles du secondaire et plus largement sur le rôle du cours d'EMU dont la valorisation et l'importance varie selon les cantons de Suisse romande.

C'est d'ailleurs ce que m'a apporté ce travail de recherche, un regard critique sur la place du corps dans les apprentissages et notamment dans le cours de musique. Comme l'a mentionné l'un des participants, l'école et les élèves changent, et ils changent vite. C'est ce qui m'amène à réfléchir sur la didactique de la musique, rendre le cours d'EMU vivant et plaisant, réfléchir sur la place du corps et comment mettre les élèves en mouvement, ces élèves qui veulent aussi être le plus possible autonome et en mouvement. Une élève de 7^{ème} m'a dit cette semaine « qu'elle ne supportait pas d'être assise et que ça l'ennuyait, qu'elle pensait battre son record du nombre de tours autour du stade et qu'elle aimait le cours de musique quand on bougeait ». Ce travail m'a aussi permis d'aller à la rencontre de futurs collègues, d'avoir un aperçu des différentes formations possibles pour accéder à l'enseignement de l'EMU, de recueillir leurs projections du cours de musique et d'embrasser la diversité et la richesse de ce métier par l'hétérogénéité de nos parcours, de nos réflexions et de nos représentations.

Toutefois, j'admets que ma recherche est un échantillon trop petit pour dresser un panorama complet des représentations du cours de musique par les futurs enseignants d'EMU. Pour obtenir des données plus probantes et vérifier si nos résultats corroboreraient une recherche plus large, il faudrait élaborer une méthodologie avec plusieurs focus group, avec d'autres volées d'enseignants-stagiaires sur cinq années, et étendre la recherche avec les jeunes enseignants d'EMU en activité depuis moins de cinq ans. Ce qui a manqué à ma recherche, ce sont des entretiens individuels pour essayer d'obtenir des représentations plus personnelles et qui ne sont pas influencées par la présence d'un groupe. C'est l'un des désavantage du focus group : certaines personnes s'effacent par peur de donner leur avis (et c'est le cas dans notre démarche de recherche) et d'autres peuvent se conformer selon l'avis général du groupe. Malheureusement, le temps pour organiser ces entretiens m'a manqué et la logistique à mettre en place pour réunir une nouvelle fois tous les participants du focus group aurait été compliquée. Cette méthodologie s'inscrit plus dans la démarche d'un doctorat que d'un mémoire de recherche, et je trouve intéressant que mon travail puisse ouvrir vers un champ de recherche plus large et qui pourrait dessiner les contours du rôle du corps et du mouvement dans le cours d'éducation musicale tel qu'on le conçoit aujourd'hui.

Bibliographie

- Agosti-Gherban, C. (1995). *L'éveil musical : une pédagogie évolutive*. Paris: L'Harmattan.
- ASPRYJAD (2010). *La Rythmique, le solfège, un chemin vers la musique... De la pratique à la connaissance, une pédagogie du mouvement corporel et musical* [DVD].
- Bachmann, M.-L. (1984). *La Rythmique Jaques-Dalcroze. : Une éducation par la musique et pour la musique*. Genève: La Baconnière.
- Bachmann, M.-L. (1996). LA RYTHMIQUE JAKUES-DALCROZE: son application à des enfants d'âge préscolaire (et scolaire). Athènes.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28, pp. 133-148.
- Baribeau, C. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*(29), pp. 28-49.
- Berchtold, A. (2000). *Émile Jaques-Dalcroze et son temps*. Lausanne: l'Age d'Homme.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*(36), pp. 1-18.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Dufays, J.-L. (2006). Au carrefour de trois méthodologies : une recherche en didactique de la littérature. Dans L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 143-164). Bruxelles: De Boeck-Université.
- Gaussel, M. (2018, Novembre). Que fait le corps à l'école ? *Dossier de veille de l'IFÉ*(126).
- Giglio, M. (2018, Novembre). Gestes pour enseigner, gestes pour apprendre. *Enjeux pédagogiques*, pp. 13-15.
- Jaques-Dalcroze, É. (1948). *Notes bariolées*. Genève, Paris: Jeheber.
- Jaques-Dalcroze, É. (1965). *L'initiation au rythme*. Lausanne: Foetisch Frères.
- 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*, 195-217.
- Koffka, K. (1908). *Experimental-Untersuchungen zur Lehre vom Rhythmus*. Berlin: Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin.

- (2005). *La formation musicale en Suisse, Un instantané de la situation actuelle et un catalogue de mesures de la Confédération en faveur de la formation et de la formation continue musicales*. Berne.
- Mathieu, L. (2010). Un regard actuel sur la rythmique Jaques-Dalcroze. *Recherche en éducation musicale*.
- Mathieu, M.-C. (2004). *Gestes et postures du musicien, réconcilier le corps et l'instrument*. Wrocław: Format.
- Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin.
- Rückmich, C. A. (1913). The rôle of kinaesthesia in the perception of rhythm. *The american journal of psychology*, 305-359.
- Rioufreyt, T. (2016, Juin 30). *La transcription d'entretiens en sciences sociales, enjeux conseils et manières de faire*. Récupéré sur HAL-SHS: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01339474/document>
- Simard, G. (1989). *La méthode du focus group*. Québec: Mondia.
- Teplov, B. M. (1966). *Psychologies des aptitudes musicales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Turpin, D. (1986, Février). Kodaly, Dalcroze, Orff, and Suzuki : Application in the Secondary Schools. *Music Educators Journal*, 72(6), 56-59.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal / Bruxelles: Les presses de l'Université de Montréal / De Boeck Université.
- Willems, E. (1975). *La valeur humaine de l'éducation musicale*. Fribourg: Pro Musica.

Annexe 1 : Tableau des écoles formant à l'enseignement de l'EMU au secondaire

Voies possibles pour devenir enseignant d'EMU au secondaire	
En France	En Suisse
Faculté Musicologie (Bachelor + Master)	Université Musicologie (Bachelor uniquement)
ou	
CNSM (Bachelor + Master)	HEM (Bachelor uniquement)
puis	
CAPES ou Agrégation (concours)	HEP (Master en 2 ans)

Annexe 2 : Tableau des cursus existants qui forment aux pédagogies actives

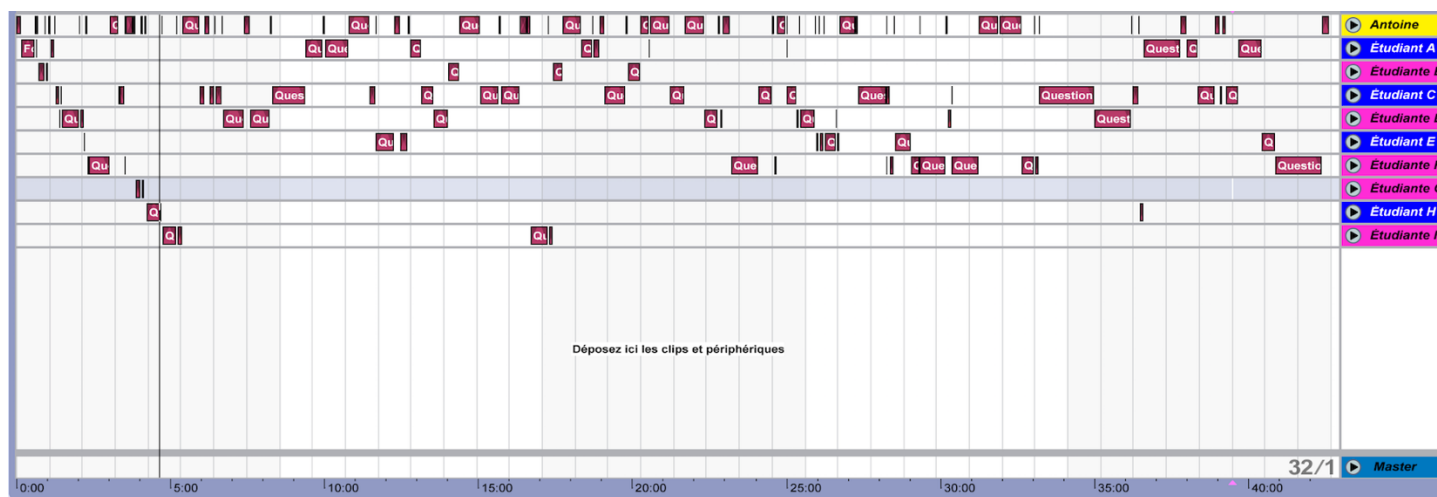
Bachelors pour devenir enseignant d'EMU au secondaire				
En France	En Suisse			
Licence de musique et musicologie (Faculté de musicologie et CNSM délivre le même diplôme)	Bachelor Université de Musicologie	Bachelor MUSEC	Bachelor Musique et mouvement	Tous les autres Bachelors des HEM

Pédagogies actives non-enseignées

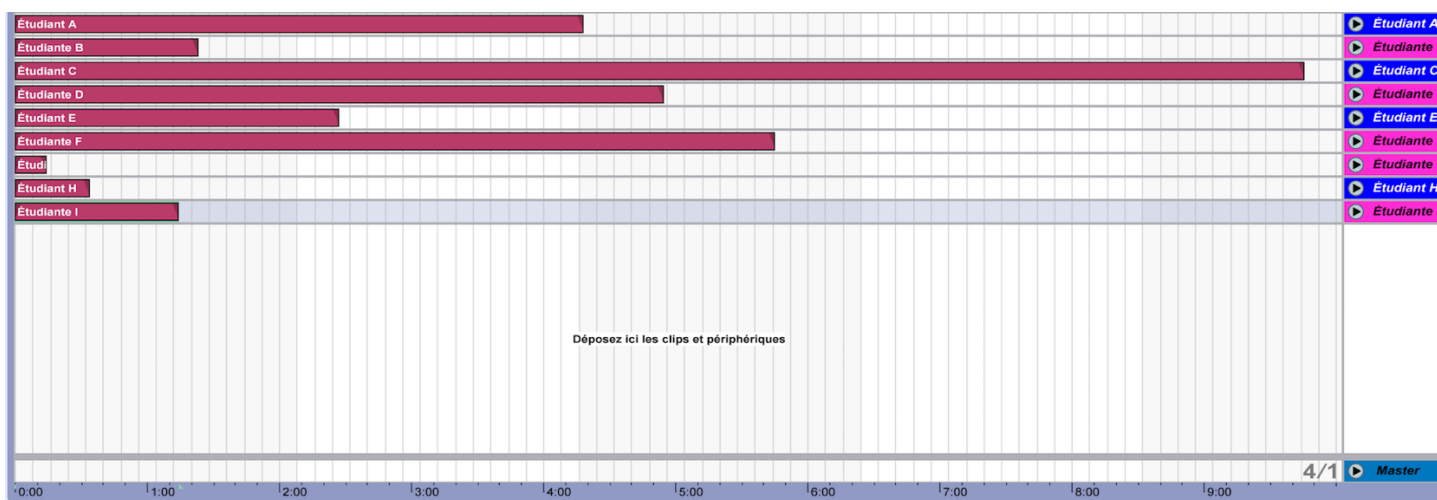
Pédagogies actives peu enseignées

Pédagogies actives enseignées

Annexe 3 : Copie d'écran du focus group édité sur Ableton Live 8



Annexe 4 : Copie d'écran des temps de paroles combinés de chaque participant sur Ableton Live 8



Annexe 5 : Résumé des réponses du focus group

Cursus et formation des étudiants

Durant leur cursus, les étudiants ont-ils eu des cours qui enseignent la musique tout en utilisant le corps et les mouvements ?

Sur la question des cursus, les réponses des étudiants montrent des représentations hétérogènes qui associe parfois la pratique d'un art martial ou du Taï-chi à un cursus qui enseigne la musique et le mouvement. J'aurai dû affiner ma question ou relancer les étudiants pour savoir en quoi les arts martiaux ou le Taï-chi leur ont apporté des éléments didactiques dans leur pratique.

A

- Cours au gymnase pour mieux utiliser son corps en tant qu'instrumentiste
- Options obligatoires HEM (Taï-chi par exemple)
- Stage de danse Schule Musik à Bâle

B

- Options obligatoires HEM (rythmique Dalcroze)

C

- MUSEC = une année de rythmique Dalcroze
- A étudié 6 mois en Erasmus à la Schule Musik de Mannheim et était souvent avec les étudiants de rythmique. A fait de la danse, des ateliers avec des réfugiés
- Arts martiaux, posture, ancrage au sol, chorégraphie, jongler (pratique personnelle de 15 années)

D

- MUSEC = une année de rythmique (Feldenkrais, atelier d'expression corporelle, prise de conscience corporelle dans le cadre des cours de chant, cours body percussion)
- Parcours non-pro de solfège en rythmique Dalcroze

E

- CAS en pédagogie Dalcroze, cours de rythmique et méthode Willems
- A fait sa formation musique dans « l'ancien système » durant laquelle il a effectué un stage d'une année en rythmique avec des cours de rythmique et des cours Willems chaque 2 semaines.

F

- Rythmiques et danse flamenco (autodidacte avec des amis)

G

- Pas de cours en lien avec corps et mouvement (cursus en Angleterre)

H

- Pas de cours en lien avec corps et mouvement à part quelques cours à l'HEMU et des cours de « gym mère-enfant » jusqu'à ses 6 ans

I

- Cours de rythmique en primaire / cours de danse faisant partie de l'offre culturelle universitaire à Genève

Utilisation d'activités utilisant le corps
--

Dans leur classe, les étudiants planifient-ils (planifieront-ils) des activités qui utilisent le corps ?

A

- Oui (gymnase), essaie de faire ce type d'activités
- Fait des exercices qui utilisent le corps pour enseigner la tonique, la sous-dominante et la dominante
- Commence chaque cours par un échauffement corporel avec une classe depuis le début de l'année et les élèves ont moins d'appréhension à faire cette activité

B

- Oui, fait de la body percussion (a déjà essayé sur la 7^{ème} de Beethoven mais les élèves ont préféré une musique rock que Beethoven)

C

- Oui, fait beaucoup de danse et de la body percussion car ça fonctionne dans ses classes
- Apprend des danses traditionnelles à des 8^{ème} et fait attention que ce type d'activités ne soit pas « genrées » (n'a pas essayé avec des 11^{ème})
- Mentionne que « le fait d'inventer des mouvements » est dans le PER

D

- Oui (gymnase), fait de la body percussion
- Essaie de mobiliser physiquement ses élèves pour apprendre la musique
- A réalisé un exercice de renversement où les élèves tiennent des panneaux avec le nom des notes et doivent se déplacer pour comprendre qu'un accord renversé possède les mêmes notes mais dans un ordre différent.

E

- Oui, fait de la body percussion et de la danse
- Utilise aussi des vélos (5 vélos récupérés dans une décharge) pour que les élèves jouent et créent des rythmes avec (sur l'inspiration d'une version de Cheap Thrills chantée par Sia et réalisée avec un vélo comme instrument)

F

Pas d'avis donné

G

Pas d'avis donné

H

- Oui, avec des balles de tennis et des gobelets (cup song).

I

Pas d'avis donné

Plus-value et potentiel

Y'a-t-il une plus-value, du potentiel dans ces activités ?

A

- Ces activités doivent faire partie de la boîte à outils d'un enseignant de musique et, selon lui, il faut passer par là
- Chaque notion musicale peut être appréhendée par le corps
- Le potentiel de ces activités c'est de faire et de se souvenir avec son corps (mentionne le fait que de nombreuses études l'ont démontré)
- Il faut que l'enseignant soit capable de varier les modalités et les finalités des activités (ne pas se concentrer que sur l'aspect créatif)
- Pense que c'est important de proposer ce type d'activités car le cours de musique est un des rares cours à les proposer (ne pense pas que ces activités soient utilisées dans des cours de chimie, d'allemand ou de mathématiques, sauf exception)
- Pense que ce type d'activités ne se limitent pas qu'à la musique, qu'on pourrait utiliser le corps pour apprendre du vocabulaire d'allemand

B

- Ces activités sont de bons outils avec certains élèves.

C

- Le potentiel de ces activités vient de l'aspect créatif
- Ces activités créent une cohésion de groupe (a travaillé avec ses élèves autour de chorégraphies) et permettent une grande créativité (les élèves peuvent inventer leur mouvement et « se lâcher »)

- Ses idées n'ont pas été prises en considération durant la séquence précédant le focus group et l'aspect directif de cette activité peu brider le potentiel des élèves. A aussi trouvé que l'activité manquait de consignes et d'objectifs clairs. N'a pas eu envie de respecter les consignes de l'activité, aurait aimé avoir plus de liberté et a trouvé que la consigne a été un obstacle à sa créativité.

D

- Pour travailler la pulsation, ce type d'activités apparaît comme une évidence.
- On peut mobiliser le corps peu importe la notion travaillée.

E

Pas d'avis donné

F

Pas d'avis donné

G

Pas d'avis donné

H

Pas d'avis donné

I

- Le potentiel de ces activités c'est de permettre aux élèves d'écouter et de développer le ressenti de la musique grâce au mouvement

- A trouvé l'activité trop directive. C'est aux élèves d'écouter et de ressentir les choses pour développer le vrai potentiel de ce type d'activité

Freins et difficultés possibles

Quels sont les freins possibles à des activités utilisant le corps ? Sont-elles (peuvent-elles être) difficiles à mettre en place dans certaines classes ?

A

- Le manque d'outils didactiques pour mettre en place ces activités

B

- A une réserve sur ces activités avec des élèves ayant des problèmes psychomoteurs
- L'activité a été trop directive et s'est sentie passive, sans réfléchir. Si les élèves suivent et arrêtent de réfléchir, il peut y avoir des problèmes de discipline.

C

- Pour l'exercice avec les cordes, la consigne aurait pu être « ne mettez pas les cordes autour du cou »

D

- La difficulté c'est de faire correspondre l'activité et le sujet travaillé et de l'adapter en fonction de chaque classe. Essaie de capter le ressenti d'une classe, elle voit si elle peut proposer ce type d'activités.
- Ces activités ne fonctionnent pas si certains élèves n'y sont pas habitués.
- Les élèves se jugent beaucoup et ont des difficultés à rentrer dans l'activité notamment au regard de leur rapport difficile au corps

E

- Ressent de la peine avec ses 9-10-11 pour faire de la body percussion et de la danse car les élèves sont réfractaires du fait de leur passage en pleine adolescence. A moins de difficulté avec ses 7-8 et s'étonne de pouvoir refaire ce type d'activités avec ses élèves du gymnase (mentionne un « creux » au cycle 3).

F

- Le rapport au corps est un frein pour une classe d'adolescents.
- A essayé des exercices de pulsation en cercle, l'exercice était une catastrophe avec une classe de 10^{ème} car les élèves ne s'investissaient plus et rigolaient. En revanche, le même exercice a bien fonctionné avec une classe de 9^{ème}
- Ces activités ne marchent pas pour toutes les classes car dès qu'on commence à faire du mouvement, certains adolescents sont saisis d'excitation
- N'utiliserait pas de cordes avec ses classes car craindrait pour la sécurité de ses élèves.

G

Pas d'avis donné

H

Pas d'avis donné

I

Pas d'avis donné

Lieu d'enseignement

Selon les étudiants, les lieux où ils travaillent sont-ils adaptés aux activités musicales utilisant le corps et les mouvements ?

A

- Lors de son arrivée en tant qu'enseignant au gymnase, pas de salle propice à des activités liées au mouvement (salle encombrée de tables, d'instruments et de pianos)
- A dû demander une salle aménagée pour ce type d'activités.
- En déduit qu'il n'y avait pas une conscience de l'enseignement musical avec le mouvement dans son établissement avant qu'il enseigne (ou que ses prédécesseurs ne faisaient pas ce type d'activités)

B

Pas d'avis donné

C

- Ça dépend où la salle de musique est placée dans l'établissement.
- S'il y a une stéréo et que la salle est grande, ça convient
- N'a pas de tables dans sa salle actuelle et ne supporte pas de déplacer constamment les chaises (bruit insupportable)
- A besoin d'une grande salle pour danser, où les élèves peuvent écrire, pour se mettre en cercle, pour écouter de la musique

D

- Sa salle possède une moquette qui a coûté 35000.- à l'établissement

E

- A une salle de classe trop petite
- Va dans les couloirs pour danser mais ça dérange les autres cours
- A eu 20 djembés mais ne les a plus utilisé depuis que 2 enseignants se sont plaints du bruit dès le premier cours → salle mal insonorisée

F

- A des tablettes qui font du bruit
- Bénéficie d'une salle 3 fois plus grande que la salle par rapport à la salle où s'est déroulée le cours de rythmique. Jouit aussi d'une salle insonorisée pour enregistrer une batterie
- Matériel un peu obsolète, doit emmener son propre matériel pour enregistrer.
- N'a pas de beamer dans sa salle et doit changer de salle.

- Ne comprends pas pourquoi toutes les salles de musique (en général) possèdent des gros piano à queue alors que des pianos numériques suffisent pour les enseignants de musique (pianos à queue onéreux, volumineux, sépare et cache l'enseignant des élèves, très voire sonore) → préfère accompagner parfois à la guitare.

G

Pas d'avis donné

H

Pas d'avis donné

I

Pas d'avis donné

Pertinence de la formation didactique

Les étudiants se sentent-ils suffisamment formés pour enseigner la musique en utilisant ces activités ?

A

- Pense que sa formation (Schule Musik à Bâle) l'a rendu sensible à ces activités et n'aurait pas reconnu l'importance de ces activités sans l'avoir faite.

- Sa formation ne lui a par contre pas donné les outils nécessaires pour ces activités et estime qu'il faut les acquérir par ses propres moyens, en expérimentant et en établissant des démarches empiriques.

- Trouve important qu'il y ait des consensus dans les établissements pour rendre ce type d'activités possibles mais qu'il y'a un temps de mise en place (maîtrise des outils didactiques, aménagement des lieux d'enseignement)

- Dit que sa formation l'a suffisamment formé pour ces activités mais estime que c'est insuffisant pour avoir des outils (car beaucoup de compétences variées à apprendre comme le chant, l'accompagnement, la direction)

- Mentionne la formation « Musik und Bewegung » présente à la Haute École des Arts de Berne qui se focalise sur l'apprentissage de la musique autour du mouvement. Stipule que cette formation est à destination du primaire (car les généralistes n'enseignent pas la musique dans le canton de Berne) et que les personnes qui ont suivi cette formation donnent une importance égale à la musique et au mouvement.

- Ironise en disant qu'il faudrait remplacer l'apprentissage de la flûte à bec au primaire et que les enseignants du secondaire y gagneraient.

B

Pas d'avis donné

C

- Se sent formé en chant grâce au cursus qu'il a suivi à MUSEC
- S'est formé en autodidacte pour la body percussion, pour la danse, pour la guitare
- Trouve que se former à l'accompagnement au piano sans avoir une classe qui chante est un exercice difficile
- Sa pratique des arts martiaux l'a aidé pour créer des chorégraphies et des activités en lien avec le mouvement
- Pense que la formation des enseignants de musique ne devrait pas se tenir au conservatoire car estime que la formation n'est pas adaptée au terrain (selon lui, il faut respecter que certains élèves n'aient pas envie de faire de la musique et qu'ils ont des goûts différents)
- Suite à ses observations en tant que remplaçant, étudiant et stagiaire, estime que le prof de musique moyen « déprime, souffre et se venge sur ses classes »
- A pratiqué de la danse, des ateliers avec des réfugiés lors de son séjour à la Schule Musik de Mannheim, et trouve que cette formation lui a apporté du concret par rapport à sa formation au conservatoire (Musec).
- Énonce une impression durant sa formation (Musec) que le conservatoire véhicule un message : « ne pas écouter de rock, de comédies musicales »
- Selon lui, le métier change vite par rapport à la formation donnée.
- Essaie de convaincre sa PraFo de faire des activités liées au mouvement mais elle ne semble pas enseigner ce type d'activités.
- Sa PraFo lui reproche de trop bouger mais le laisse enseigner ce qu'il souhaite

D

- Soulève un problème de transposition didactique → en disant que ce qui a été fait pendant le cours de rythmique et ce qui a été appris pendant la formation (MUSEC) ne s'utilise pas tel quel sur le terrain.
- Selon elle, la formation ne permet pas une réappropriation des outils
- Évoque un souvenir d'une activité didactique faite durant sa formation qui fut la seule activité notable qui lui a apporté des outils didactiques.
- Trouve que sa formation n'est pas adaptée au terrain

E

- Oui (cf. 1^{ère} question – cursus et formation)

F

- Non, car aucune formation pour le mouvement n’existait il y a 30 ans.
- Aurait aimé une école « à la Fame », « à l’américaine » alliant danse et musique
- Distingue une évolution dans les formations (mentionne une guerre entre jazz et classique dans le conservatoire qui l’a formée en France il y a 30 ans puis les conservatoires actuels possèderaient tous actuellement des master class de jazz)

G

Pas d’avis donné

H

- Trouve que la formation (MUSEC) est « trop proche d’une formation classique » destinée à des instrumentistes

I

Pas d’avis donné

Annexe 6 : Transcription du focus group

Antoine

(Dans vos cursus, est-ce que vous avez suivi des cours qui utilisent...)

{Début de l'enregistrement}

{le corps, le mouvement pour apprendre des concepts musicaux ? (silence) (Étudiants : oui, oui, non) (rires discrets) alors de... justement, pour ceux qui m'disent oui, de quelle manière ? Qu'est-ce qui... Est-ce que c'est à l'école obligatoire ? Est-ce que c'est durant votre... votre formation... en tant que musicien ? Est-ce que c'est un professeur ... oui ?

Étudiant A

C'était au... au gymnase, en option spécifique musique, on avait un cours de... « musique et mouvement » ça s'appelait. Mais c'était, justement, pas pour apprendre des concepts, c'était vraiment pour essayer ... de mieux utiliser son corps plus tard aussi comme instrumentiste. Et on a notamment fait cette 7^{ème} symphonie de Beethoven, je me souviens (rires discrets). Et... après, au conservatoire, on avait des cours de, de tai-chi, de... voilà différentes choses, des options obligatoires ... vraiment pour essayer de travailler le, le corps.

Antoine

Donc c'était vraiment au gymnase en fait.

Étudiant A

Gymnase et puis au conservatoire.

Antoine

D'accord, gymnase et conservatoire. Est-ce qu'il y a d'autres personnes qui était un petit peu dans ce cas ?

Étudiante B

Moi, c'était à la Haute-École de musique de Lausanne (**Antoine : oui**) quand on fait un Master en pédagogie, les cours de rythmique Dalcroze, ils ont un peu imposé, donc on (**Antoine : imposé ?**) on a fait pendant, pendant une année, je pense.

Antoine

D'accord. Qu'est-ce que tu entends par « imposé » ?

Étudiante B

Enfin, c'est un cours obligatoire (**Antoine : d'accord**), c'est pas quand on jouait, c'est pas des « cours option », c'est ... tout le monde doit faire ça.

Antoine

D'accord. Est-ce qu'il y a d'autres personnes aussi qui ont fait une ... une HEM ? Et pareil, ah oui, vous avez tous ... et c'était aussi des cours imposés ? (**D : c'était quoi comme cours ?**)

Étudiant A

On a, a (**F : les deux**) ... Schu (chuchotements des autres étudiants) ... Schule Musik à Basel, on a fait ... on avait des ... des stages de danse en fait (**Antoine : d'accord**), et c'était ... vraiment de la danse pure quoi.

Antoine

Et pour les autres qui ... est-ce que ... j'ai entendu des, des personnes qui avaient ... oui ?

Étudiant C

Ben après, moi j'ai fait Musec, donc c'est comme Benjamin, comme Estelle, et puis ... Ben, ah mais non, elle est partie. Ben on a, on a eu de la rythmique (**H : on a eu une année de rythmique**).

Étudiante D

Une année de rythmique, Feldenkrais pour certains ... (**C : puis un atelier d'expression avec XXX**) ... ouais, atelier d'expression corporelle (**C : ah ben, on bougeait quand même !**). Et dans le cadre du chant, on avait des cours de prise de conscience corporelle aussi ... de la body percussion (**C : vous avez fait ça ?**). Ben ouais, avec XXX (**H : ah ouais, tu dis dans le**

cours de rythmique ?), non je dis en général dans la formation. (**H : de la body ?**) Ben ouais, on avait limite 4 jours de body percussion (rire).

Étudiant C

Mais ça dépend des années (**H : ah, ça dépend des années**), ça dépend des ... ça dépend de ... quand est-ce qu'on a fait, c'est des séminaires qui sont donnés. Y'avait quoi, y'avait djembé, y'avait beat box (**D + H** : ouais, c'est juste)

Étudiante D

Et puis, ben moi, j'ai fait tout mon parcours non-pro de solfège en Dalcroze.

Antoine

D'accord, donc tu as ... l'institut à Genève.

Étudiante D

Non, le non-pro. Donc, j'ai fait à Lausanne (**Antoine : d'accord, ok**) ...pour, enfin ... en tant qu'élève.

Antoine

D'accord, ok, ça marche.

Étudiant E

Si jamais, moi j'ai un CAS à l'institut Dalcroze (**Antoine : toi, tu as fait le CAS sur ...**), ouais ouais, le CAS en pédagogie Dalcrozienne.

Antoine

D'accord, ok, ça, ça m'intéresse aussi ouais, ouais.

Étudiante F

Alors moi, je suis pas de la même génération, alors c'est pas du tout pareil (rire). C'est ... y'a plus, presque 30 ans maintenant, enfin 20-30 ans, à l'époque, ça existait pas tout ça. Moi je l'ai appris par la vie, ma 2^{ème} vie en fait, je suis revenue après la Suisse sur la France où j'ai fait connaissance avec des flamenco, des flamenca, et là j'ai appris à faire (tape sur ses jambes un rythme) et tout ce qui est rythmiques flamenca. Et puis donc, avec des copines, on avait fait de

la danse. Donc là, il fallait, avec les claquettes, il fallait donner un rythme et ça donnait une mélodie et une autre rythmique à la guitare. **(Antoine : d'accord)** Alors c'est que ça moi, donc pas vraiment de ... alors Dalcroze, c'est cette année que j'apprends, puis tout ce qu'ils disent, c'est cette année que j'apprends (rire).

Antoine

Ça marche. Alors, moi quand ... c'est vrai que ... je fais juste la petite parenthèse : quand je parle corps et mouvement, c'est vraiment pas que Dalcroze hein. Il peut y'a ... y'a bien d'autres méthodes, voire y'a des ... des fois y'a pas de méthodes hein, on peut juste apprendre, avoir un professeur qui nous fait apprendre en bougeant, des choses comme ça, qui n'est ni inspiré de, ou alors, inspiré un petit peu de tous, tous les pédagogues quoi. **(C lève la main)** Oui !

Étudiant C

Alors après là-dedans, moi j'ai, j'ai ça fait, ça fait maintenant 15 ans que je fais des arts martiaux donc là on a fait tout ce qui est kata, posture, s'ancrer au sol, respect des synchronisations dans les chorégraphies, et puis, tout ce qui est jongler.

Étudiante F

Et ça marche « Just Dance » ?

Antoine

Oui, oui, alors tout ce qui est **(F : alors Just Dance avec les enfants)** ouais, c'est hyper intéressant ... (rires) c'est hyper intéressant en fait. Tout ce qui n'est peut-être pas forcément en lien avec la musique mais qui travaille vraiment les postures, le corps et qui est quelque chose qui est en ... avec votre formation, ou qui fait partie un petit peu de vos formations en même temps, qui s'additionne avec votre formation de musicien est intéressant, exactement ouais. Donc, j'ai entendu aussi des personnes qui disaient que, qui avaient pas eu de formation du tout avec le mouvement ? **(G lève la main)** Oui ?

Étudiante G

En Angleterre, je pense que ça se faisait pas, peut-être maintenant c'est différent. **(Antoine : comment ...)** Mais c'était vraiment, on apprenait un instrument, on jouait, on chantait, mais rien ...

Antoine

Comment vous appreniez le, le rythme à ce moment-là, les ... on va dire le, les nuances, les ... ?

Étudiante G

... On utilisait les instruments à percussion, mais c'était vraiment jouer ou chanter.

Antoine

D'accord, ok, ça marche. Ok, donc déjà, j'ai un bon, un bon panel un petit peu de vos, vos différents ... **(H lève la main)** Oui ?

Étudiant H

Mais moi de manière générale, donc ça c'était à (hum) à l'HEMU donc, passé 20 ans, mais disons tout avant, toute la formation musicale avant, moi j'ai jamais vraiment ... fait des, des choses ... Quand j'étais tout légume, des trucs de gym mère-enfant (chuchotements), ce genre de, de choses quoi jusqu'à peut-être 6 ans. **(Antoine : ouais)** Puis ensuite, dans vraiment l'instrument, la formation musicale, moi j'ai jamais eu ... de, vraiment de ... affaire enfin, d'activités en rapport avec le mouvement.

Antoine

Avec le corps et le mouvement, d'accord. Je vous remercie. Tout le monde a pris la, ouais ?

Étudiante I

Et puis moi, ouais enfin, à l'école primaire, on avait des cours de, de rythmique, donc ... à la fin, il y avait de la musique, on devait marcher dans un certain tempo, des trucs comme ça. Donc ça c'était ... je crois 2-3 ans, puis après j'ai fait pas mal de, de danses différentes XXX, par intérêt personnel, donc ... enfin tango, salsa et puis ... et puis aussi danse polynésienne.

Antoine

D'accord, ok, super. **(I : ouais, c'était trop cool, j'ai adoré quoi)** Mais c'est ... originaire du canton de Lausanne ou ?

Étudiante I

De Genève (**Antoine : canton de ... d'accord, ok**) donc là, y'a vraiment énormément d'offres, c'est, c'est génial quoi. Et comme, donc j'ai fait l'université, je pouvais faire plein de cours culturels.

Antoine

L'offre ... d'accord, à côté. Ok, super. Alors maintenant, je vais vous poser vraiment la question ... la question vive on va dire. Vous m'avez expliqué un petit peu vos cursus, si vous avez fait des choses avec le mouvement, maintenant, vous, en tant qu'enseignant actuel, enseignant de musique ... encore ben, on va dire enseignant-stagiaire même si j'imagine que vous avez chacun des fois une grande expérience avant, des fois pas. Moi par exemple, j'étais, c'est vrai que quand j'ai commencé la DidRo l'année dernière, j'ai aucune expérience de l'enseignement. Mais en fonction de vos expériences, est-ce que dans vos stages actuellement, **est-ce que vous faites des activités avec le corps, avec le mouvement ? Est-ce que vous prévoyez d'en faire ? (D : oui)** Oui ou non et pourquoi.

Étudiant C

Moi oui. Je fais beaucoup de danse, body percussion, ça marche. Je fais, j'essaie de convaincre mes profs de stage d'en faire, c'est dur mais là, j'ai presque réussi avec la, celle qu'y est maintenant (rires discrets).

Antoine

Parce que, ce que, je veux juste savoir en fait, le ... la personne qui est ... qui est responsable (**C : ma prof de stage ?**), elle, elle, est-ce qu'elle le fait elle-même ? (**C : Ah, non**) Ça aussi, c'est une petite subtilité à (**C : non**) ... d'accord.

Étudiant C

Non, elle bouge pas. (**Antoine : ok**) (rires discrets) Elle me critique sur le fait que je suis pas ancré au sol plutôt (rires discrets). « Mets les 2 pieds par terre ! Arrête de bouger ! », ouais.

Antoine

D'accord, mais c'est hyper intéressant. (rires discrets) (**A : c'est incroyable**)

Étudiant C

Mais elle me laisse ... Je veux faire de la danse traditionnelle écossaise avec les, les classes à partir de la semaine prochaine. Puis, body percussion, ça, ça a déjà commencé mais ... ouais, donc oui.

Antoine

Oui. D'autres ... d'autres témoignages ?

Étudiante D

Oui aussi body percussion. Disons, dans, dans la mesure du possible, j'essaie de les mobiliser physiquement pour apprendre, enfin. Voilà, le travail des intervalles par exemple, on passe sur des exercices plus ... voilà, dès, dès qu'il y a moy ... une petite ouverture pour ... aller dans ce sens-là, en général, j'essaie de, de la prendre. (**Antoine : ok, ça marche**) Des fois ça marche et des fois ça marche pas du tout parce que, parce qu'ils, ils ont de la peine à se mettre dans ce mode-là quand ils ont jamais fait, enfin ... donc je suis au gymnase, donc ben voilà, s'ils en ont pas fait puis qu'à 16 ans on leur demande de danser en faisant les papillons sur de la musique, en général ça marche pas très bien.

Antoine

Donc ça veut dire que, pour aller un petit peu dans ces activités liées au mouvement, il faut avoir été un peu « éduqué », faut avoir un passif ... enfin, qu'est-ce que ... est-ce que j'interprète correctement ce que tu m'as dit ou ?

Étudiante D

Ben, disons que c'est plus compliqué je pense pour des élèves de cet âge-là, de, d'accepter, de rentrer, enfin comme on voit nous qui étions, enfin voilà, c'est notre métier, on sait pourquoi on est là, on arrive à voir, je crois qu'on est assez bienveillant, c'était, y'a quand même une micro appréhension dans un groupe tel que ça. Donc dans une classe où ils se jugent constamment, où ils ont un rapport à leur corps absolument ... voilà, ça peut être très compliqué de rentrer dans ce genre d'activités même avec des exercices beaucoup plus basiques que ce que la rythmicienne nous a demandé de faire, donc voilà.

Antoine

D'accord, ouais, hyper intéressant. Est-ce qu'il y a quelqu'un qui veut rebondir un petit peu ?
Oui ?

Étudiant C

Ouais, après je laisse un peu parler mais pour moi, non, y'a pas d'obstacle à ça, parce que si l'objectif, il est clairement donné, il, si con..., là moi ce qui m'a gêné c'est que j'ai, je me dis, mais, mais non, j'ai pas envie de faire ça parce que, j'ai pas envie de toquer contre un truc et puis de dire « bonjour », non, c'est ... j'ai pas envie de le faire, on me demande de le faire et puis on, on me laisse pas créer mon espace de liberté. Puis après j'ai dit, moi je veux bien mais je veux pas parler par contre (**Antoine : ouais, ouais, j'ai observé, ouais ouais**), on m'a laissé faire, je trouve ça intéressant mais ... moi c'est, l'obstacle il est vraiment de ... qu'est-ce qu'on me demande de faire, et puis quand je fais de la body percussion, j'ai pas d'obstacle à ça, à part qu'ils sont pas coordonnés, et puis qu'ils sont très débutants, et puis que ben moi je dois faire un exercice qui va du plus simple au plus dur. Puis avec la danse, je fais super gaffe de jamais prendre des trucs qui sont « genrés », je prends des trucs traditionnels où tout le monde fait le même truc, on fait des rondes, on tourne et ... ça, ça marche. Bon, c'est des petits, j'ai pas fait avec des 11^{èmes} hein, j'ai fait avec des 8, donc ils sont petits et puis ils sont encore tout à fait d'accord de faire ça. (**Antoine : les 8^{ème} ouais, d'accord**) J'ai jamais encore essayé avec les (**Antoine : avec des plus grands ouais**) ... des 11^{ème}.

Étudiant A

Moi j'essaie de le faire un petit peu au gymnase mais c'est difficile autant parce que j'ai peu d'outils pour le faire (**Antoine : ouais**) ... XXX didactiques simplement. Et des fois j'ai essayé, par exemple leur faire sortir « tonique, sous-dominante, dominante » avec des ... j'ai inventé un truc comme ça ... je sais pas s'ils ont, si ça les a aidé ou pas (rire) XXX Mais, j'ai aussi une classe, vraiment, chaque semaine on commence par un échauffement où ils utilisent leur corps et puis ça, je remarque depuis le début de l'année, ils ont vachement ... ils sont entrés dans le truc quoi, ils ont de moins en moins d'appréhension à le faire.

Antoine

Parce qu'ils sont habitués ? (**A : ouais, c'est ça**) y'a, ils te connaissent bien ? Ouais

Étudiant A

Ouais, voilà. Puis ça se passe de mieux en mieux. Effectivement, c'est difficile, je pense que c'est, c'est très important parce que, on est sûrement une des seule leçon où on leur propose d'aborder quelque chose ... aussi comme ça. (**Antoine : ouais**) Je pense pas que dans leurs

leçons de chimie, d'allemand, de math ... (rires discrets) **(F : peut-être)** peut-être qu'il y a des enseignants qu'ils le font et on pourrait le faire mais ... **(F : le sport, ils ont jamais pensé à faire ça ?)** c'est très rare. Ben le sport, c'est ... ouais ... c'est une exception quoi **(F : mais ils peuvent faire de la danse en sport peut-être ?)** **(D : oui, ils font, ils font)**. Oui mais ce que je veux dire, c'est qu'ils vont pas ... là on va utiliser le corps pour apprendre quelque chose, en sport c'est différent, ils vont faire du sport. **(Antoine : mais ... ouais)** Alors qu'il pourrait en allemand utiliser leur corps pour apprendre du voc ou je sais pas, imaginez tu vois.

Antoine

Je suis d'accord avec ce que tu dis, pour ceux qui sont en secondaire 1, dans le Plan d'études romand, y'a une compétence transversale qui va vers « corps et mouvement », donc qui est effectivement rattaché à ça.

Étudiant C

Une capacité transversale dans le XXX qui va vers corps et mouvement ? **(Antoine : dans le ...)** Ah oui juste, dans les, dans les objectifs, ah ok, ok.

Antoine

Dans le PER voilà, c'est à dire que, qu'il y a « A Mu 31, A Mu 32 », et puis des fois, il y a des capacités qui disent, ben tiens, c'est aussi quelque chose qui est connecté, on va dire, au domaine du sport, et y'a quelque chose qui y a avec la danse XXX, on nous demande un petit peu, en tout cas de ... ben de travailler cet aspect « corps mouvement » avec, ben la danse exactement, comme les danses traditionnelles, les pas, les choses comme ça. C'est des choses qui peut, en tout cas, nous être ... pas demandées mais dont on peut s'inspirer.

Étudiant C

Mais dans le plan d'étude, c'est pas que transversal hein, il y a des objectifs dans le « 1 ». Le « A1-1, 2-1, 3-1 » où s'est mis « créer des mouvements » par exemple. **(Antoine : exact)** C'est, c'est même dans le plan d'études musique, pas, pas dans la catégorie transversale encore.

Antoine

Exact. D'autres, d'autres témoignages ? **(E lève la main)** Oui ?

Étudiant E

En 9-10-11, j'arrive pas avec le, les body percussion, j'arrive pas avec les ... enfin de manière générale, j'ai, j'ai beaucoup de peine, et la, la danse aussi. Ils sont assez réfractaires. En 7-8, ça marche du tonnerre, c'est, c'est génial et je le fais vraiment le plus possible, en espérant qu'en 9^{ème}, ils aient toujours du plaisir mais ... **(C : les classes changent)** mais les classes changent et puis ... ouais, ils sont adolescents, ça, ça marche plus. Et j'ai, j'ai été étonné de voir qu'au gymnase, ça revient un peu. Je peux de nouveau refaire des choses avec eux et tout, c'est vachement cool. Mais y'a juste cette période de 3 ans au milieu, j'y arrive pas.

Antoine

Ça fait une espèce de creux en fait, c'est ça ? C'est à dire avant quand ils sont plus jeunes, on peut un peu les amener à, à bouger, à danser, à faire des choses. Et puis, au moment, on va dire « pile » de l'adolescence, refus. Qu'est-ce ... Quels types de refus vous, des fois vous essayez un petit peu ?

Étudiant E

Je crois qu'ils se sentent, ils se sentent gênés, ils, ils commencent à rigoler, ils font un peu n'importe quoi, ils se mettent dans un coin, ils évitent le plus possible « ah non Monsieur, on va pas faire ça ». Voilà. **(C : « Pourquoi on fait ça ? »)**. Pourquoi.

Antoine

Est-ce que vous avez des fois, essayez d'autres types de remarques un peu de ce genre ? Ouais ?

Étudiant A

Les classes où ça ne fonctionne pas, c'est plus parce qu'ils ne font pas les choses. C'est à dire, je sais pas, je prends un exemple comme ça, je leur demande de se tendre, comme ça (mime une position de tension) puis ... font comme ça (mime une autre position plus clownesque) (rires discrets). Puis, puis c'est très difficile de les faire entrer dans dans, dans l'activité. **(Antoine : d'accord, ok)** Comme une espèce de de « on se met en distance puis on regarde, puis on attend que ça passe » quoi. **(Antoine : Ouais, ok)**

Étudiant C

Moi, j'avais j'avais fait ça aussi à un remplacement à Renens. Donc, là c'était des des 9 je crois, des 9 ou 10 ... assez assez chauds. Avec une classe, ça a marché, ils ont fait, puis une autre classe, ça a moins pris et moi je pense que l'obstacle c'est qu'ils comprennent pas pourquoi on

le fait. **(B : oui, c'est ça oui)** Puis, si je leur dis, puis ça c'est rigolo de voir leurs réaction, des fois je leur dis « on va le faire en concert à la fin de l'année ». Puis là, ils « Tchac ! », après ils demandent si c'est vrai puis je leur dis non. Mais c'est drôle de voir que ça, tout d'un coup, ça les « Tchac ! », et « Zou ! », là y'a y'a vraiment un vrai truc, au bout. **(Antoine : ouais)**

Étudiante D

Dans le truc inverse, moi j'ai dit ça pour de vrai et du coup ils ont pas voulu le faire **(C : ok !?)** (rires) **(Antoine : annoncer les objectifs ?)** **(C : alors, ça doit dépendre des classes)**. De se dire ben on va le faire, on faire une, ou on va au marché un mercredi matin et puis on le fait ... sur, enfin voilà, en mode « happening », on fait comme ça le truc et tout et ils me disent « Ah non mais c'est hors de question, on fait jamais ça ! », voilà. Et XXX ils refusent, du coup, ils ont refusé catégoriquement qu'on continue l'exercice si la finalité c'était ... ça. **(Antoine : d'accord, ok ; d'accord)**

Étudiante B

Je suis d'accord avec Nathan, s'ils comprennent pourquoi ils font ça, ben ça marche. Mais avec mes 9^{ème}, j'ai essayé avec Beethoven, ça a pas marché. Du coup, on a mis un band de rock, **(Antoine : ouais)** puis ils ont fait cet exercice de body percussion. **(Antoine : d'accord)** Il faut vraiment expliquer clairement pourquoi on fait ça, l'objectif, qu'est-ce que j'attends de vous.

Antoine

Toujours clarifier ouais, d'accord. Ça, ça les aide un petit peu à ... **(B : Ça peut les motiver)** ... à rentrer un petit peu dans une activité qui qui, même si elle prend un petit peu des choses du corps et du mouvement qui peuvent ... d'accord. Ouais, maintenant, j'aimerais poser une question un peu plus centrale, je pense que ça va être ma dernière question, est-ce que vous, par exemple, dans ce que vous avez vécu, dans justement vos cursus, dans ce que vous avez vécu dans vos cursus en tant que musicien, dans ce que vous avez pu voir aussi avec le cours avec la personne en charge du cours de rythmique, **est-ce que vous pensez que ce genre de, d'activités qui utilisent le corps et le mouvement pour apprendre des concepts musicaux**, est-ce qu'il y **a du potentiel**, et si vous êtes, ou si vous trouvez qu'il n'y en a pas, voilà, expliquez-moi oui pourquoi, non pourquoi ?

Étudiant C

Moi, j'ai testé avant parce qu'elle a dit « est-ce que vous pensez que c'est tendu ou détendu ? », j'ai dit « les deux ! ». Et elle a balayé tout de suite ce que j'ai dit. Elle a dit « Ouais, ça, ça va pas nous aider du tout ! ». Et moi, je pense que la clé c'est de laisser, justement, pour dire « Ah ?! Tendu-détendu, bon d'accord ! ». Et et, parce que si on fait de la création, de la musique, de la danse, n'importe quoi ... dès qu'on coupe ... les élèves après ils vont dire « Pfff ! ». Moi j'ai, à partir de ce moment-là, j'ai fait n'importe quoi après. Moi j'ai dit « Pfff ! », en fait elle fait son truc et ça lui est égal vraiment, ça pourrait être n'importe qui qui était là puis elle fait sa séquence comme elle l'a prévue et puis ça ... ça détruit le potentiel des élèves, ils se sentent pas écoutés quoi.

Antoine

Donc, pas couper l'élan créatif, en fait, c'est ça ? L'élan inventif ...

Étudiant C

Parce que le but, c'est qu'ils s'expriment. Enfin, moi c'est ça que je voulais dire. Mais c'est quoi le but là ? C'est quoi l'objectif ? Qu'on écoute ? Qu'on tire ? Qu'on bouge ? Qu'on invente ou qu'on invente pas ? Il manquait de consignes, je pense que c'était voulu mais ... Dans un truc de création, moi je dirai une consigne super claire, puis après ils, tant qu'ils respectent ce que j'ai dit, je leur dit « écrivez-moi un truc », après ils écrivent un truc. Si je dis « faites un mouvement » puis si le mouvement c'est no-mouvement, ben ils ont pas bougé. Après elle a fait ça un peu quand elle a dit « on va rien dire, on va écouter », bon ben. Planifier un truc, et puis quand y'a quelqu'un qui dit, un élève qui dit « Ouais, moi j'ai une autre idée ! », puis de l'écraser comme ça, à mon avis c'est ... ça le gros obstacle à ce genre d'exercice. En tout cas, il y a, au bout d'un moment, ils arrêtent après.

Antoine

D'accord, parce qu'ils se mettent peut-être un peu en ... pas en danger mais le fait de, d'utiliser son corps, des choses comme ça et de, d'avoir une idée. Si effectivement, on on conduit l'idée, faut faut laisser plus d'espace en tout cas créatif ? (C : mh mh) D'accord ouais. Est-ce que, d'autres personnes, qu'est-ce que, **quel potentiel vous voyez dans ce type d'activités pour apprendre un concept musical avec le corps ?**

Étudiante I

Moi je rejoins aussi Nathan, j'ai aussi trouvé qu'il y a, enfin y'a du potentiel mais j'ai aussi trouvé que c'était trop directif. Par exemple, l'idée du « taaa-ta-ta-taaa », ça aurait peut-être été plus ... l'outil, c'est que c'est les élèves qui eux-mêmes sont amenés à entendre ça, donc au début, juste ... marcher, selon ce qu'ils ressentent, enfin je trouve ça plus ouvert en fait. Parce que ... enfin là, après on, enfin moi, j'ai j'ai fait un peu, j'ai calqué ce qu'on avait un peu appris à ce que j'entendais, alors qu'en fait le but c'est d'entendre et ensuite de de ressentir.

Antoine

D'accord, donc on était trop parti sur ... « faire » ...

Étudiante I

Mais mais mais mais l'idée est intéressante enfin ...

Antoine

D'accord, ok.

Étudiante B

Puis quand y'a trop de directives, je pense que nous aussi et les élèves aussi, ils deviennent un peu passifs, donc ils reçoivent, ils reçoivent, ils font ce qui est demandé, donc ils arrêtent de **(I : de réfléchir)** réfléchir, donc ils suivent, **(I : d'être créatif)** c'est facile donc ça, ça les ennue et il y a des problèmes de discipline je pense.

Antoine

Mais dans l'idée justement, imaginons que ... dans l'idée que le cours justement soit donné de telle manière à ce que les élèves soient amenés à exprimer vraiment leur créativité sans que le professeur, l'enseignant bride cette créativité. Si on utilise encore toujours, enfin je me concentre toujours sur le, les notions de corps et mouvement, est-ce que vous pensez vraiment que ça a vraiment une plus-value par rapport à ... **(D : ben évidemment)** un enseignement un petit peu académique, conservatoire qu'on a un peu la mauvaise image, un petit peu, de ... de faire les rythmes derrière les tables ? Et si vous êtes d'accord, comment ? Pourquoi ? Expliquez-moi qu'est-ce qui, qu'est-ce que, quel potentiel, quelle plus-value, vous, vous trouvez dans ce type d'activités et si ...

Étudiant A

Ouais, je pense que ça fait en partie de ça, enfin ça devrait faire partie de la boîte outil d'un ... d'un prof de musique quoi, de pouvoir se dire « voilà cette notion, je ... je l'apprends aussi par le corps ». Et ... (tousse) et pour plein de choses, puis je pense que ... ouais, c'est vraiment hyper important parce que quand on fait des choses avec le corps, on se souvient mieux et en fait, c'est, y'a plein d'études qui le démontrent hein, que que qu'une fois qu'on a fait quelque chose, c'est mieux intégré donc il faut absolument passer par là je pense que oui.

Antoine

Le corps mémorise (**A : oui**) ce que tu dis ouais ...

Étudiant A

Voilà, puis après la finalité ça a pas besoin d'être la créativité. Ça peut l'être des fois, peut-être des fois, on va être très très directif et puis vouloir que les ... que les élèves perçoivent tel ou tel paramètre ou ... et puis si l'enseignant est capable de naviguer entre tout ça, ben c'est ... c'est génial quoi.

Antoine

D'accord. Qu'il utilise un petit peu , ouais, le ... le corps et le mouvement, inventif, répétition-imitation, enfin par divers, diversifier un petit peu, d'accord ouais ... d'autres (**C lève la main**) oui ?

Étudiant C

Ben moi si j'ai bien compris la question des plus-value, pour moi, l'objectif 1, c'est de créer une cohésion de groupe. J'ai fait une fois un truc chorégraphie puis y'avait des trucs chorégraphiés justement hyper stricts, on avait le même mouvement puis ensuite un espace où ils devaient marcher puis inventer des ... des mouvements, puis « allez-y, faites des dabs, faites rien de grossier mais ... faites, faites des trucs ». Puis alors après, ils marchent, et puis ils inventent un truc, puis ils se regardent, et puis après ça permet de ... de travailler la cohésion du groupe, moi c'est ça mon objectif 1. Puis ensuite, ben c'est qu'ils puissent être créatifs, sans autre objectif que juste « se lâcher » quoi.

Antoine

Lâcher le corps en fait, c'est ça ?

Étudiant C

Oui, puis juste « Ah yes ! On a marché sur de la musique ! » et puis on a ... voilà. Puis après, ben l'étape suivante, c'est qu'ils inventent eux des des des des mouvements de chorégraphies mais j'ai pas encore été jusque-là.

Antoine

D'accord, ok. D'autres ... J'aimerais avoir un petit peu voir d'autres avis, n'hésitez pas.

Étudiante B

C'est bien mais je pense que c'est pas ... c'est pas obligatoire pour tout le monde, enfin y'a des élèves qui comprennent mieux et qui comprennent tout de suite un rythme, mais y'a des ... qui ont un problème peut-être un peu psychomoteur, donc il faut au contraire éviter cette porte par le mouvement, expliquer tout de suite. Après, y'a d'autres élèves qui comprennent mieux avec, donc c'est comme Olivier a dit, c'est un des outils mais pas pour tout le monde je pense.

Antoine

Ce serait voilà pas utiliser ... pas pas privilégier, pas concentrer toutes les activités là-dessus (B : oui) ... d'accord, ok. Est-ce que, **parmi vous**, y'en a **qui** dirait que ce type d'activités ... on **peut** les **contourner**, on peut faire autrement ... ou alors c'est vraiment compliqué de contourner ce **ce type d'activités** dans votre enseignement par exemple.

Étudiant A

Avec les instruments déjà.

Antoine

Pardon ? (A : Faire avec des instruments) Des instruments, exactement ouais. Mais est-ce que dans l'instrument ... on peut très bien utiliser le mouvement tu vois par ex, pour l'apprentissage parce qu'il y'a le geste, y'a le ... la posture, y'a tout le ... si on est, je sais pas, par exemple, si vous avez du matériel Orff, le xylophone, les choses comme ça, on peut très bien même, c'est des gros instruments, y'a, on peut gérer l'espace devant l'instrument donc, est-ce que, on est devant l'instrument, on reste, on a une posture assez assez figée puis on essaie un petit peu de ... de demander aux élèves un petit peu de s'ha ... de s'habituer au ... au clavier ou vous pensez qu'il faudrait vraiment, non il faudrait gérer vraiment l'espace même avec les instruments ?

(silence puis quelques chuchotements) En clair, ma question c'est : est-ce que ce type d'activités est incontournable, ou non, elles le sont ?

Étudiant C

Ça dépend des objectifs. Pour moi, pour la pulsation, il faut qu'il y ait du mouvement, si je veux leur montrer la pulse, si j'aimerais voir moi s'ils sentent ça, faut que je les vois marcher ou faut que je les vois bouger, ou alors qu'on joue ensemble mais comme comme ils ont pas d'instruments encore au départ à part le chant ben ils « Pff » ... après elle elle est où la limite du mouvement dans la musique mais « Pff », c'est pas vraiment la question mais pour la pulsation, moi j'aime j'aime bien les voir bouger (**Antoine : d'accord**). Je vais voir si ...

Antoine

Qu'ils l'ont, s'ils l'ont vraiment mobiliser avec la marche.

Étudiante B

Déjà, rien qu'un mouvement de tête.

Antoine

Avec la tête, exactement, avec le corps. Est-ce que parmi vous, y'en a qui sont ... qui vont peut-être ne jam... peut-être pas faire ce type de, ce type d'activités, faire bouger les élèves, les demander de se lever, les demander : « et ben prenez l'espace de la salle, essayez, faites une marche par exemple sur la pulsation en écoutant un morceau. Marchez sur la pulsation, essayez de ... » Est-ce qu'il y a parmi vous des des gens qui seraient un petit peu ... qui aimeraient peut-être contourner, ou à part apprendre la pulsation peut-être autrement ?

(long silence)

Antoine

Est-ce qu'il y'en a qui aimerait ... **est-ce qu'il a** des des fois des **des freins** un petit peu peut-être **à ce type d'activités ?** Est-ce qu'il y a parmi vous ...

Étudiante D

Des fois, c'est juste que c'est plus complexe mais y'a, à mon avis, toujours moyen de de trouver un, une manière de mobiliser le corps, peu importe ce qu'on, ce qu'on est en train de faire. C'est

clair que, ben voilà, quand on est en train de travailler la pulsation, c'est très évident. Mais y'a pour d'autres, d'autres choses où c'est moins évident mais y'a de toute façon une manière de mobiliser le corps et et la la difficulté va résider justement à trouver la bonne option pour cette classe-là, à ce moment-là, pour tel sujet.

Antoine

Donc quelque part, c'est une ... un vecteur d', un, adaptabilité, il faut s'adapter à une classe.

Étudiante D

Oui, mais comme avec tout finalement.

Antoine

D'accord, ouais. Parce que y'a des classes qui pourraient ... Est-ce que, par exemple vous dans vos classes, vous avez un certain nombre de classes, est-ce qu'il y a des classes vous voyez c'est possible, puis est-ce qu'il y'en a d'autres ou c'est, ça va être plus compliqué ? **(F : ah oui oui)** Et pourquoi surtout ? Moi j'aimerais savoir un petit peu, vous me dites **pourquoi avec certaines classes, ça peut être plus difficile à mettre en place**, ce type d'ac, d'activités.

Étudiante F

Ben pour la même raison, moi moi j'ai que des 9-10-11 et ... Pareil, ben je te rejoins François, c'est compliqué avec eux (rire). Le rapport au corps est compliqué déjà pour eux vu que ça change de partout pour eux, enfin bref ... mais c'est vrai que même le fait de faire, (fait une pulsation avec ses mains) de pa, de passer la pulsation à la à la lente en cercle, je l'ai faite, « Olala ! » enfin pour mes 10VG2, c'était une catastrophe ... c'est c'est ... ils ont rigolé, ils se donnaient même plus la pulsation, je dis « bon ben, j'arrête tout et puis on recommence ! ». Alors que pour les 9^{ème}, ça a bien marché. Mais j'avais essayé cette semaine-là juste après ... parce que c'était la première fois que je voyais XXX ... j'avais essayé et puis ... ça marche pas pour tout le monde effectivement et dès qu'on commence à les mettre en mouvement, d'façon, ils se mettent tout de suite en excitation pour les adolescents, donc moi les cordes, moi j'aimerais, enfin personnellement je ferai pas ça parce que j'aurai peur pour la san... pour la sécurité, parce qu'ils, ils sont tellem (un étudiant mime un jeter de lasso)... oui (rire).

Étudiant C

Moi ça m'a surpris que ça soit pas ça sa consigne, elle a dit « Ah, quoi faites pas les trucs » ... qu'est-ce qu'elle a dit ? Moi je dis « Mettez pas ça autour du cou ». Moi ça aurait été ça ma consigne, si j'en vois un qui met la corde autour du cou, il va avoir des sacrés, moi ça aurait été ça ma consigne.

Étudiante F

Et oui oui, c'est ça, mettre de la corde avec les gamins de cet âge, (C : ben oui) enfin de 9-10-11, (D : Ils ont envie de se fouetter) c'est juste pas possible. (C : oui voilà, alors là, y'a une question de XXX) (plusieurs parlent en même temps et la compréhension de chacun est difficile) Y'en a, ils vont faire comme au foot, ils vont se (rires) ... non mais c'est ... ah non les 9-10-11, particulièrement les 10 d'ailleurs ...

Antoine

L'objet, la corde devient dangereux ?

Étudiante F

Je pense, je ferai pas avec mes élèves, les miens en tout cas, et pourtant ils sont quand même relativement tranquilles.

Antoine

D'accord. Est-ce que ... ce sera l'une des dernières questions, après je vous embête plus. Est-ce que vous utilisez ... justement ... des objets ... comme par exemple la corde, des ballons, des choses comme ça, pour ... faire apprendre, enfin essayer d'a, d'amener vers un concept musical ... on est toujours bien sûr dans des activités liées au corps et mouvement mais est-ce que vous vous servez justement d'objets accessoires ? (H : balle de tennis). Balle de tennis ? (F : mh mh, ça va toi ?) (H : donc ... ouais)

Étudiant C

Moi j'avais utilisé des bâtonnets (Antoine : bâtonnets ?). Ouais, des petits bâtonnets comme on avait à l'armée, clac ! clac ! clac !

Étudiante F

Moi j'utilise la petite percussion, j'ai laissé les objets, les instruments (Antoine : instruments).

Étudiant H

Les gobelets (**Antoine : les gobelets ? ; F : ah oui les gobelets !**).

Antoine

Faire un petit peu des ... qui s'appelle les cup ... (**A : les cup songs**) ... les cup songs (**F : les cup songs**)

Étudiante D

Des, des diapasons aussi ... des draps ...

Antoine

Draps, oui, tu peux ... développer un petit peu comment tu fais avec ... ?

Étudiante D

Non mais dans des, dans des activités où ils doivent se, enfin par exemple ten, enfin tenir ... enfin, c'est c'est pas, c'est pas véri... enfin si, c'est c'est du mouvement, mais c'est à dire qu'ils doivent tenir un drap pour quelque chose qui se passe devant. Ou alors, je sais pas, pour expliquer les les concepts de renversement, j'avais utilisé les élèves qui avaient un ... un petit panneau avec le nom d'une note, puis en fait je bougeais les élèves dans la salle pour qu'ils comprennent qu'en fait c'était le même accord mais dans différentes dispositions ou des choses comme ça, mais ouais ...

Antoine

D'accord. Oui ?

Étudiant E

Du vélo (**Antoine : vélo ?**). Ils devaient faire ... décomposer des trucs en utilisant que le vélo.

Antoine

Mais un vélo ... entier ?

Étudiant E

Un vélo entier.

Antoine

Dans la salle ?

Étudiant E

Dans la salle ... j'en avais trouvé 5 à une décharge. J'ai pris puis ça marchait bien, c'était vraiment chouette.

Antoine

5 vélos qui étaient dans ... vous êtes ... tu tu as un espace de ...

Étudiant E

Dans ma salle de musique ? **(Antoine : ouais ?)** ouais. Puis, je leur ai montré un ... y'a, sur youtube, une fille qui chante Cheap Thrills (J chante) « Come on ! Come on ! Turn the radio on ! ». Puis, elle elle fait ça avec un, accompagné par un viélo, un vélo que le son du vélo. **(Antoine : d'accord)** Puis j'ai trouvé ça super et tu leur dis « Ben, vous allez faire pareil maintenant, vous allez inventer quelque chose ! ». C'était, c'était pas mal. **(D : c'est un instrument en fait le vélo)**. Instrument de percussion. Puis on a fait ça sur, sur 1 mois **(F : XXX)**.

Antoine

Et ... alors, je je suis désolé, j'ai encore une dernière question qui m'est venue et, je la trouve importante. **Est-ce que**, dans vos lieux d'enseignement, **là où vous enseignez**, est-ce que vous trouvez que les, **les salles de musique sont adaptées aux activités** que vous voulez ... que vous faites, et que c'est des activités justement **liées au mouvement**, prendre l'espace un petit peu d'une salle, on a pas tous la possibilité d'avoir une salle au moins aussi grande que celle-ci. J'aimerais que vous me dites un petit peu, que vous me parliez un petit peu de vos lieux d'enseignement. Est-ce qu'ils sont adaptés ? Est-ce qu'on vous a reproché des fois que ... on entendait des ... des bruits de pas, des choses comme ça par exemple pour faire un exercice sur la pulsation, est-ce qu'il y a quelqu'un en bas qui a dit ...

5 étudiants

Oui (rires)

Étudiant C

(Antoine : qu'est ...) Ça dépend où la direction a mis la salle de musique **(Antoine : d'accord ouais)** ... mais ça arrive souvent oui. Moi j'ai, moi j'ai, j'ai pas vraiment de problèmes, je trouve dès qu'il y a une stéréo et puis une grande salle, moi ça me convient puis j'ai à chaque fois trouvé à peu près ça. Par contre, ce qui insupportable, c'est les, c'est les chaises. C'est que ... c'est que, on est ... moi, je suis toujours emmerdé par le fait qu'ils ont, ils ont des chaises qui font (déplace une chaise en faisant du bruit) ... des bruits de fou quand on les déplace, parce que je dois tout le temps changer la disposition de ma salle, on fait un truc en rond, après je dis ... Quand on fait un test écrit où ils doivent noter un truc, il me faut des tables, j'ai pas de tables dans ma salle, puis après, dès que j'essaie de m'organiser avec d'autres, c'est la merde. Bon, ça c'était peut-être parce que j'étais remplaçant justement, donc j'ai un statut de ... remplaçant si on veut bien mais ... ouais, c'est plus ça qui m'ennuie moi, c'est que, il me faut une salle où je puisse danser, une salle où je peux écrire, une salle où on peut se mettre en cercle et ils peuvent écouter, puis il faut que ça change vite parce que quand y'a 5 classes qui changent et puis qu'ils veulent ... moi c'est c'est vraiment les chaises mon plus gros ennemi.

Antoine

D'accord.

Étudiante F

Moi, j'ai des tablettes qui font « Nih-Nih ! ».

Étudiant C

Ouais, y'a aussi avec les tablettes « Clutch ! Clac ! ». Ils les enlèvent « Crutch ! », elles tombent par terre. Mmh ! Ça, ça me XXX.

Étudiante F

Puis, ils font exprès des fois **(C : ben oui)**. Ah ben je vais utiliser les chaises la prochaine fois, ouais (rires).

Antoine

Est-ce qu'il y a d'autres, d'autres témoignages un peu dans ...

Étudiant E

Chez nous, chez nous les salles sont trop petites, c'est des salles des classe, on a pas la, on a pas l'espace pour faire quoi que ce soit, alors à chaque fois que je veux danser ou comme ça, je vais dans les couloirs, puis des fois ça dérange aussi les autres. Puis aussi, cette année, j'ai obtenu d'avoir des ... des djembés, on en a commandé, on en a reçu 20 djembés. Le premier jour, la première période où je commençais à les ... à les utiliser, j'ai 2 enseignants qui ont envoyé (J fait le bruit d'une porte qu'on frappe) leurs élèves pour qu'on arrête, on peut plus, alors du coup on a plus pu refaire.

Antoine

D'accord. Plus du tout ? (J : non)

Étudiant C

Si ils y sont toujours, tu, t'en as besoin de ces djembés ? (rires)

Étudiant E

Ils sont 350.- la pièce (C : Ah m...)

Étudiante F

Alors moi j'ai beaucoup plus de chance qu'eux, j'ai une salle qui est 3 fois celle-ci ... et je peux faire ce que je veux avec. Et j'ai même une salle isolée pour enregistrer avec la batterie et tout, donc nous, pour le coup, le Rojalets ... (rires) je fais de la pub pour Rojalets (rires).

Antoine

C'est une cabine de, d'enregistrement quasiment ?

Étudiante F

Ouais ouais ouais. Ils ont tout ce qu'il faut. (Antoine : d'accord) Et puis, bon, c'est du vieux matériel quand même, c'est un peu obsolète leurs trucs mais sinon, si je veux enregistrer, j'emmène mon matériel et ça marche. (Antoine : d'accord) Et du coup, je peux faire de la batterie d'un côté, un atelier, je peux faire les pianos, ils ont 12, 12 pianos donc je peux mettre tous les élèves XXX, plus un ... grand espace comme ça, on doit passer à l'autre piano pour les chants, (Antoine : d'accord) avec les chaises qui font « cri-cri-cri ! ». (Antoine : donc ...) Par contre, j'ai pas de beamer ... ouais le beamer c'est, c'est pas mal.

Antoine

On peut pas tout avoir (rires), mais t'as, y'a déjà un confort matériel assez bien.

Étudiante F

Ouais ouais ouais ouais ouais. Mais bon le beamer, je suis obligé de changer de salle, enfin c'est galère quand même ... pour les, les écoutes où on veut voir. Mais sinon, oui nous, à Rojalets, c'est des très très grandes salles, elles doivent faire 200-300 mètres carré facile, et toutes les salles sont comme ça.

Antoine

D'accord, wouhaou ! **(F : Truc de fou)**. Ah, c'est ... agréable ça. D'autres témoignages ... au niveau de vos infrastructures d'enseignement, si y'a des choses à dire.

Étudiante D

J'ai une moquette à 35000.- pour isoler ma salle alors ... (rires)

Étudiante C

« J'ai pas le droit de déplacer le piano » (rires)

Étudiante F

Oui, par contre, je trouve que c'est bizarre qu'ils mettent des gros pianos énormes avec XXX pour des gamins où juste un piano numérique ça suff... non seulement ça nous em, ça nous ... **(Antoine : coupe ?)** enfin on est loin des gamins, du coup on est obligé de les mettre sur le piano puis finalement on voit pas s'ils se donnent des coups de pied pour quoi que ce soit, parce que moi j'ai des 9-10 ... et puis ... et puis du coup, je me dis, c'est dommage ce gros piano bien lourd, finalement un petit numérique, ça aurait été largement suffisant, et puis c'est pas le même prix, pour le même prix j'en avais 10 autres pianos, et j'ai vu que dans tout, pratiquement partout où j'ai été, y'avait toujours des gros pianos à queue, alors je sais pas ce qui s'est passé il y a quelques années, y'a dû y avoir Yamaha, Steinway ... et plein de pianos à ... à vendre mais là ... c'est dommage d'avoir des gros pianos à quart de queue. **(Antoine : ça ... mange de l'espace aussi ?)**. Ça mange de l'espace, ça mange du son, pour entendre les élèves c'est galère, enfin **(Antoine : ouais, pour moduler ?)** j'aime prendre la guitare, des fois c'est plus facile pour les entendre.

Antoine

D'accord, ok ... ça marche. Ben écoutez, je vous remercie, je vous remercie beaucoup d'avoir pris le temps un petit peu de, et ben de parler un petit peu de ... vos ... votre rapport à ... au corps et au mouvement dans les activités de l'enseignement musical, vos ... vos cursus, vos ... vos parcours. Il est 15h15, je sais pas ce qu'ont dit nos professeurs quant à la reprise ? **(D : on peut recommencer à 16h) (A : ça va)**. 16h ? Ah ouais ouais. (rires)

Étudiant A

45 non ?

Étudiante D

Après on peut leur dire aussi qu'ils peuvent bosser un peu puis on ...

Étudiant A

Normalement c'est 45 mais il a dit 16h donc on, on respecte la consigne.

Antoine

Est-ce que je peux alors vous embêter **(C : oui oui)** encore une dernière fois ? Parce que je regarde un petit peu si ... « veu-veu-veu » ... **(C : on est là pour ça)** (? : c'est tellement pas mieux que XXX) (rires) ... Est-ce ... Ah voilà, j'avais une question justement qui concerne un petit peu vos cursus ... Est-ce que vous vous sentez formés (3 étudiants : non) ... alors j'ai pas fini (rires) ... j'ai pas fini la question mais en tout cas, alors je vais pas parler vraiment d'aspects pédagogiques et didactiques, et je pourrai dire beaucoup de choses mais ça enregistre, mais c'était vraiment savoir si, est-ce que vous vous sentez que, dans votre formation, formation professionnelle, je parle vraiment de votre formation académique, est-ce que **vous sentez** que **vous** avez ... vous vous sentez assez **suffisamment formés pour** ... apprendre en tout cas, **donner des cours d'enseignement musical en utilisant le corps et le mouvement**. Est-ce que dans, voilà, dans vos formations, on vous a donné suffisamment d'éléments pour que vous puissiez les réutiliser ... dans, ben dans vos stages et futurement dans vos emplois ?

Étudiante F

Non, enfin moi c'est clairement non **(Antoine : clairement non, pourquoi ?)**. Ben ben parce que y'a 30 ans ça existait juste pas. **(Antoine : oui)** Puis c'est, ça été fait dans la suite et puis tant mieux ... Mais après, moi j'aurai bien voulu une ... un peu à l'américaine, à la Fame, je

sais pas s'ils connaissent déjà tout ça ... mais Fame c'est danse, musique XXX (rires discrets) il fallait faire tout, à l'américaine quoi, moi ça aurait été (**Antoine : comédie musicale un petit peu, c'est à dire chant, rythme ...**) Ouais, c'est ça, moi ça aurait été mon rêve d'être dans une école comme ça mais ça existe pas, juste pas en Europe du tout, (**Antoine : pas à ma connaissance**) pas à ma connaissance.

Antoine

Ouais ... Dans vos formations, (**C : lève la main**) oui ?

Étudiant C

XXX Je cause toujours beaucoup trop mais (**Antoine : mais j'aimerais avoir un peu ouais ...**). Moi, y'a un seul truc ... que je garde là, de ce que j'ai fait au conservatoire, c'est le chant pour l'instant. Ce que j'ai fait au conservatoire en chant, ça me permet d'être bien formé pour le chant à l'école, tout ce qui est body percussion j'ai fait tout seul, tout ce qui est danse j'ai fait tout seul, tout ce qui est guitare j'ai fait tout seul, l'accompagnement au piano, j'ai assez vite fait le calcul en disant « Mais, ça sert à rien d'accompagner quelque chose qui n'est pas accompagnable ! ». En fait, j'étais là, ben, tant qu'il y a pas le chant, on peut pas accompagner donc je pense, vu que j'ai jamais enseigné plus que 6 mois, ben voilà, c'est un peu le ... toujours la même chose ce que je dis mais ... non, j'ai dû aller chercher ailleurs. Ce que j'ai fait en arts martiaux, ça m'a, ça m'aide beaucoup plus, parce que j'ai dû inventer des chorégraphies, on a, on a, on a ... j'ai instruit les les les gens là-bas pour faire du mouvement et puis ... et ça c'est de l'expérience qui est directement utile pour ce que je fais ... et puis ... comme ils ont, comme, y'a un gros problème en terme pour moi de, moi je, quand j'ai terminé mon cursus, j'ai dit « Il faut sortir, il faut sortir la formation des profs de musique du conservatoire ». Faut plus former les gens ici parce que ... on se fait détruire quand on arrive sur le lieu de travail, parce que, on enseigne pas ... à des gens qui sont au conservatoire, on enseigne au ... au gens quoi (**D : ouais**) et ils ont pas envie de faire de la musique certains, et ça c'est complè, faut complètement respecter ça ... je trouve, et puis ... ils ont des goûts qui sont qui sont qui sont différents ... et puis ... quand ils disent « Je veux pas devenir chanteur », c'est indestructible comme argument, moi je peux pas dire « si ! », heu non (rires), ça marche pas. Puis quand on leur dit « Le rap, c'est de la merde », Maître Gims, je me bouche les oreilles, tout ça pour ceux qui se rappelleraient (rires), quand on dit ça à l'école, (**F : y'a pas besoin, il est obsolète**) après ça devient, moi je, moi j'observe, moi j'ai fait juste, pour l'instant j'ai fait que observer côté élève, côté remplaçant, côté stagiaire, le prof de musique moyen ... déprime, souffre et se venge sur

ses classes. Pour moi, c'est ça la réalité du du jour et puis ... **(F : le pauvre !)** ... A-allez voir mes mes Prafos mais, voilà quoi, body percussion, danse « Pfft ! », j'ai pas appris ça au conservatoire.

Étudiante D

À mon avis, y'a aussi un problème de transposition didactique (rires + petits applaudissements) entre, entre ... **(C : toi tu brilleras un peu mieux sur cet enregistrement)** ... tu vois ! (rires) Non mais ... où on peut avoir appris tous les meilleurs outils, ben, enfin voilà, ce qu'on, ce qu'on a fait avant, alors bon, je sais pas, après ça ça, ça a ses qualités et ses défauts mais, tel quel, ça s'utilise pas dans une classe moi je trouve (approbation des autres étudiants). Et puis ce que j'ai appris au conservatoire, même s'il y a des choses qui pouvaient être très pertinentes, ça s'utilisait pas tel quel dans une classe, et en fait, on nous apprend pas du tout ce, cette manière de penser, de se réapproprier des outils pour les utiliser avec ... avec d'autres. Moi, je me souviens, dans toute ma formation, la seule fois où on a fait un exercice qui pouvait vaguement s'apparenter à ça, c'était en première année de Bachelor où on fait un exercice où on devait, oui avec XXX, on devait expliquer n'importe quoi aux autres **(C : un jeu là, on devait expliquer un jeu)**. Voilà, un jeu, un bricolage, n'importe quoi. C'est la seule fois, j'ai l'impression, en tout cas de, de mémoire en 5 ans de formation, où je me suis mis dans la position de « J'ai un savoir que je dois transmettre aux personnes en face de moi ». Ben voilà, en 5 ans, c'est la seule fois où j'ai eu l'impression de vraiment faire cet exercice pour de vrai, donc y'a effectivement un problème, je pense.

Antoine

D'accord, ok.

Étudiant C

C'est aussi parce que notre formation s'appelle « Musique à l'école » ... après. Parce que c'est censé être un Bachelor qu'on fait pour ça. Moi, je savais que je voulais être enseignant de musique quand j'ai, quand j'ai fait mon dossier de postulation pour le, pour le conservatoire. (certains étudiants approuvent). Puis après tu ...

Antoine

Et la formation vous a pas « nourri » entre guillemets de cette ...

Étudiant H

Elle est trop proche du, du « classique » (**Antoine : trop proche d'une formation classique ?**) de, disons des instrumentistes. Ouais (**D : elle est pas adaptée au terrain**), c'est pas, ouais c'est ça.

Étudiant A

Ouais, moi je crois, ma formation m'a ... m'a sensibilisé à ça. Je pense que si j'avais pas eu cette formation, j'aurai pas reconnu l'importance de, d'intégrer le corps dans l'enseignement, par contre, on m'a pas donné les ... les outils pour le faire, mais ... j'ai un peu l'impression que c'est ... c'est ce à quoi il faut s'attendre, enfin après ... voilà, une fois qu'on est sensibilisé, on peut soi-même essayer de ... voilà, faire ses essais, apprendre pour des trucs, voir ce qui marche, ce qui marche pas, puis finalement, moi j'ai appris à enseigner comme ça depuis le début, c'est à dire ... (**Antoine : expérimenter en fait**), voilà, de manière empirique, puis si si la formation peut déjà au moins nous sensibiliser à ça, ben c'est super quoi. Moi, quand je suis arrivé au au gymnase pour enseigner, y'avait ... tu demandais avant, y'avait pas de salle qui permettait de bouger, c'était encombré de tables, d'instruments, de pianos, de trucs puis ... on a, on a fait en sorte qu'il y ait une salle où il y ait de la place, comme ça ... (**Antoine : ouais, il fallait aménager**). Voilà, il fallait aménager donc ça veut dire qu'il y a pas une conscience des collègues qui sont là depuis plus longtemps, enfin qui le pratiquent pas dans les ... (**Antoine : ouais**) donc si maintenant, disons que c'est un consensus, que c'est au moins important de de faire une place à ces, à ces ... à cet aspect-là de l'enseignement, ben après, je pense que ça, ça va évoluer quoi, (**Antoine : ouais mais ...**) faut pas s'attendre à d'un d'un, d'une année à l'autre, on ait tout, les outils, les XXX ...

Antoine

Ouais, compliqué c'est ... ça va faire progressivement en fait. Mais vous êtes ... vous avez l'air assez ... d'accord sur le fait que les formations ... ne mettent pas en avant justement une pratique corporelle, donne des outils ...

Étudiant A

Mais « Pfft », et pourtant, elles forment, elles forment beaucoup. Enfin moi, j'ai fait Schule Musik à Bâle, on a vraiment des, pas mal de crédits « danse » et tout ça, puis ça m'a vraiment ... ouais, convaincu de de l'importance de ça. Pourtant, c'est pas ... avec ça que ... c'est pas assez pour avoir vraiment des outils pour ça (**Antoine : pour transposer**). Ben voilà, fallait

apprendre à chanter, fallait apprendre à accompagner au piano, fallait diriger, fallait ... beaucoup de choses quoi. **(Antoine : ouais)**

Étudiant C

Moi j'ai fait Schule Musik pendant 6 mois à Mannheim, puis là ben bon, j'étais Erasmus, je pouvais faire ce que je voulais mais là, ouais, je suis allé avec les gens de là, beaucoup, j'étais tout le temps avec ceux de la rythmique ... à faire de la danse, à faire des ateliers avec des des réfugiés, puis ... aller dans le concret quoi finalement. Si moi le but, c'est d'aller à travailler avec des, des gens qui touchent pas le « pok » quoi, et puis qu'est-ce qu'on peut faire avec ? Le message, il était assumé alors que dans un conservatoire, le message c'est « N'écoutez pas du rock, ne boostez personne », tous ceux qui ont connu **(F : moi c'était le jazz à l'époque)**. XXX Illustre, illustre prof d'histoire de la musique « Écoutez pas des comédies musicales, écoutez pas du rock » **(F : c'était la guerre avec le jazz)**.

Antoine

C'est dingue parce que, ouais, comme vous dites, enfin le ... « écoutez pas du rock » et tu parlais du rap... mais actuellement, le genre hégémonique actuellement, c'est le rap.

Étudiant C

Ça, c'est ce qu'ils croient, **(F : le, le plus entendu je pense)** je pense, ça c'est ce que les élèves disent mais c'est de la provoc pour moi.

Antoine

Ben quand tu regardes les vidéos youtube de, à chaque fois qu'il y a un rappeur, c'est, y'a un ... 5 millions, 10 millions, 15 millions.

Étudiant C

Ouais mais ça, c'est le business après **(Antoine : ouais)** mais je pense que ça va plus loin, bon je débute hein ... mais le problème qu'il y a avec l'évolution pour moi du métier avec la formation c'est que le métier, il change méga-vite j'ai l'impression. Parce que là, ils sont sur le rap « Pfft », et puis après ça change quoi. En 10 ans, la musique, elle a plus du tout la même gueule, la musique populaire en tout cas ... Après, je sais pas après ... **(F : oui, il y a une évolution, c'est sûr)**.

Étudiant A

À la Haute École des Arts de Berne, il y a une formation qui s'appelle « Musik und Bewegung », y'a ... c'est vraiment un truc hyper bien ... XXX ... Les gens qui finissent ça, très souvent, ils vont enseigner la musique à l'école primaire parce que ... autant sur Bâle et tout, c'est pas les généralistes qui enseignent la musique, c'est les profs de musique, je pense que c'est des ... ouais, les gens qui sont issus de cette formation ... mettent vraiment une place égale, Musik und Bewegung, ils ont fait cette formation-là parce que, pour eux, c'est c'est ... 50-50 quoi (**Antoine : d'accord**). Ça, c'est super pour les, surtout pour les plus petits quoi. Puis après, nos élèves qui arrivent au secondaire, ils ont eu cette, cette formation comme ça ben ... c'est clair que s'ils ont fait de la flûte à bec pendant des années ... (**F : Titanic**) (rires) ... voilà, si on pouvait remplacer la flûte à bec par autre chose en primaire, je pense qu'on y gagnerait sûrement ...

Étudiant E

J'ai fait musique dans l'ancien système et puis on avait la pédagogie là, didactique, pendant les cours, (**Antoine : ouais**) enfin on ... ça faisait partie du cursus. Et on avait 1 an de stage en tant que prof de rythmique dans le cursus ... et avant on avait 1 an de préparation, on avait des cours de rythmique. Puis on avait des ... une fois chaque 2 semaines, on avait aussi des cours Willems ... c'était vachement bien en fait. Et apparemment, vous avez pas eu ça vous ?

Étudiant D

Non mais t'as quel âge en fait ? (rires) (**E : tu verras quand tu auras mon âge**) (rires)

Étudiante F

Mais c'est vrai qu'il y a une évolution quand même parce que, justement à mon âge, moi quand j'étais petite il y a 30 ans, le conservatoire, il y avait vraiment une guerre avec le jazz, mais vraiment, ils se détestaient, y'avait vraiment ça. Et puis maintenant, quand on voit en France, parce que moi je suis française ... et ben dans tous les conservatoires, au moins nationaux, ils ont tous des master class de jazz. Quand même le jazz a pu rentrer comme, ben peut-être dans le futur, y'aura le rock pour ici, on sait pas l'avenir finalement (**Antoine : ou le hip-hop par exemple**). Ou le hip-hop ou même rap, alors moi ... j'ai des enfants, alors je leur demande toujours d'analyser, ça doit être le défaut professionnel dès que j'entends quelque chose, et le rap, à chaque fois, même si elle aime bien parce que ça a un effet de groupe chez les jeunes hein quand même, elle aime bien les paroles mais, finalement, je lui dis « Tu peux m'analyser

un peu ce qu'il y a là derrière ? ». Puis, puis c'est vraiment souvent que du rythme, très peu, très peu d'instrumentation, pour ce qu'ils écoutent « Jul » là **(C : ouais mais « Jul », c'est pas du rap)**. Ouais, mais je parle des deux frères, je sais plus qui là, en ce moment, elle me met ça **(Antoine : Big Flo et Oli ?)** **(C : moi je connais la musique classique, j'écoute Mozart)**. Oui, « Big Fioli », voilà, et puis en fait, finalement derrière, **(C : c'est la même chose)** y'a rien. Je lui dis « écoute bien, y'a quasiment rien, y'a une petite ligne de de basse, et juste un petit peu de batterie, point, y'a même pas une ligne mélodique, ni d'harmonie, rien. C'est juste si il raconte sa vie, à Montpellier, dans le Sud de la France, super mais, finalement y'a ... c'est, c'est pauvre au au niveau musique, et puis du coup les les élèves quoi, ma fille particulièrement mais aussi les élèves, quand ils me posent la question du rap, je dis « ben écoutez, analysez déjà, puis après vous reviendrez me poser la question ». Mais ils sont jamais revenus me poser de question, finalement, par eux-mêmes, ils voient ce qui se passe. **(Antoine : ouais, ça marche)**. Ils sont pas idiots.

Antoine

Et ben écoutez, je vous remercie, je vais m'arrêter ici ... Merci beaucoup, c'était très instructif. J'ai, pour vous remercier, j'ai apporté un petit peu de chocolat **(A : Oh, c'est chou)** ben vous avez pris le temps de me répondre, de répondre à toutes mes questions. }

{Fin de l'enregistrement}