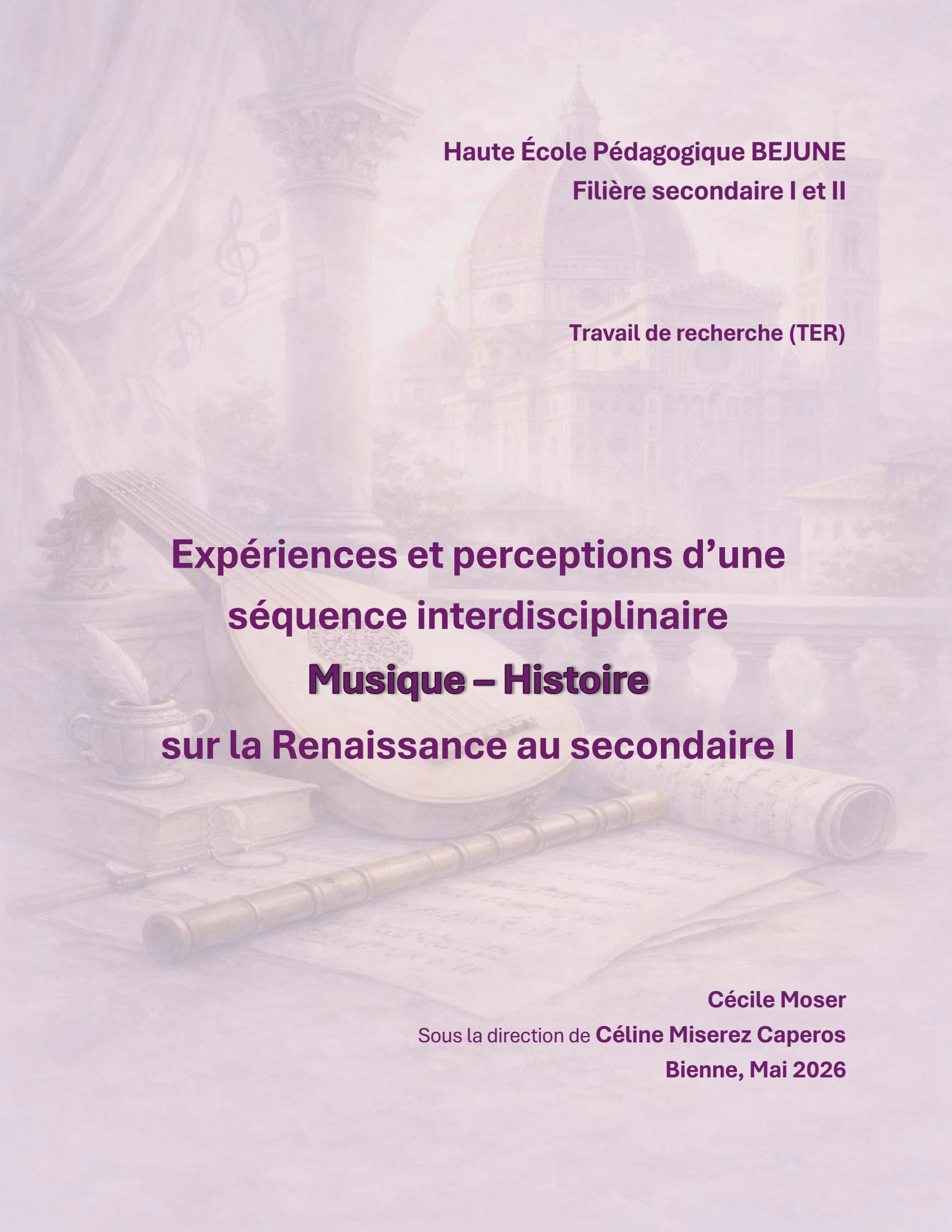




Haute École Pédagogique BEJUNE

Filière secondaire I et II

Travail de recherche (TER)

**Expériences et perceptions d'une
séquence interdisciplinaire
Musique – Histoire
sur la Renaissance au secondaire I**

Cécile Moser

Sous la direction de **Céline Miserez Caperos**

Bienne, Mai 2026

Résumé

Ce travail de recherche s'inscrit dans une réflexion sur les modalités d'enseignement de la musique et de l'histoire au secondaire I, en particulier sur les apports potentiels de l'interdisciplinarité et des approches sensibles. Il analyse une séquence interdisciplinaire musique–histoire consacrée à la Renaissance, mise en œuvre dans trois classes de 10^{ème} année Harmos.

Adoptant une démarche qualitative à visée compréhensive, la recherche repose sur des entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignant·e·s et d'élèves. L'analyse thématique des données vise à comprendre comment ce dispositif est perçu et vécu, et dans quelle mesure il favorise une appropriation plus incarnée des savoirs et un engagement accru des élèves.

Les résultats mettent en évidence des effets positifs en termes de compréhension globale, d'immersion et de motivation, liés notamment à la dimension sensible et pratique de la musique. Toutefois, ils révèlent également des limites importantes, en particulier concernant la structuration et la mémorisation des connaissances, ainsi que la difficulté à établir des liens explicites entre disciplines.

Ce travail souligne ainsi le potentiel des approches interdisciplinaires pour enrichir le rapport aux savoirs, tout en mettant en évidence les conditions nécessaires à leur efficacité didactique.

Mots-clés

- interdisciplinarité
- musique et histoire
- apprentissage incarné
- appropriation des savoirs
- motivation des élèves
- secondaire I

Table des matières

Résumé	i
Mots-clés	i
Introduction	1
1. Problématique et cadre théorique	1
1.1. Contexte et problématique	1
1.2. Cadre théorique	2
1.3. Question de recherche et objectifs	3
2. Méthodologie	5
2.1. Type de recherche et posture de la chercheuse	5
2.2. Terrain de recherche et participants	6
2.3. Méthode et outil de recueil des données	6
2.4. Méthode d'analyse des données	7
2.5. Limites de la recherche et considérations éthiques	8
3. Résultats	9
3.1. Interdisciplinarité perçue	9
3.2. Appropriation des savoirs	9
3.3. Dimension sensible et incarnée	10
3.4. Motivation et engagement des élèves	10
3.5. Limites et tensions du dispositif	11
4. Analyse et discussion	12
4.1. Interdisciplinarité : entre intention de décroisement et limites de mise en œuvre 12	
4.2. Appropriation des savoirs : une compréhension renforcée mais peu stabilisée	12
4.3. Dimension sensible et incarnée : un levier puissant mais inégalement exploité	13
4.4. Motivation et engagement des élèves : un levier réel mais différencié	14
4.5. Limites du dispositif : conditions de réussite et enjeux didactiques	14
Conclusion	16
Bibliographie	18
Annexes	18
Annexe 1 : Guide d'entretien élève	19
Annexe 2 : Guide d'entretien enseignant·e	21
Annexe 3 : Extrait d'entretien élève : Élève 2	23
Annexe 4 : Extrait d'entretien enseignant	25

Annexe 5 : Grille d'analyse thématique	29
--	----

Introduction

Dans le contexte de l'enseignement au secondaire I, la question de l'engagement des élèves et de leur capacité à donner du sens aux savoirs constitue un enjeu central. Dans ma pratique d'enseignante de musique, j'ai été amenée à expérimenter des dispositifs articulant musique et histoire, notamment à travers une séquence consacrée à la musique dans les camps de concentration, en lien avec une visite du camp du Struthof. Cette expérience a suscité un engagement marqué des élèves et a également ouvert des échanges avec les enseignant·e·s d'histoire, pour qui cette thématique représentait un angle d'approche peu exploré.

Ces constats ont nourri une réflexion sur le potentiel de l'interdisciplinarité, en particulier lorsque la musique permet d'aborder une période historique sous un angle sensible et complémentaire. Dans le cadre de ce travail, une séquence interdisciplinaire musique-histoire consacrée à la Renaissance a été mise en œuvre dans plusieurs classes du secondaire I. Ce dispositif s'inscrit dans une volonté d'explorer d'autres manières de rendre les savoirs plus accessibles, plus concrets et plus signifiants pour les élèves, tout en offrant aux enseignant·e·s des possibilités d'ouverture vers des dimensions parfois peu investies dans leur discipline.

Ce travail vise ainsi à analyser les expériences et les perceptions des élèves et des enseignant·e·s face à ce dispositif, afin d'en comprendre les apports, les limites et les conditions de mise en œuvre.

1. Problématique et cadre théorique

1.1. Contexte et problématique

Le questionnement à l'origine de cette recherche s'inscrit dans une réflexion issue de ma pratique enseignante et de mon expérience personnelle.

Ayant été confrontée, dans mon propre parcours scolaire, à des dispositifs d'apprentissage où l'histoire était abordée de manière concrète et interdisciplinaire (musique, théâtre, activités manuelles, arts visuels), j'ai développé un intérêt particulier pour des approches pédagogiques favorisant une appropriation sensible et incarnée des savoirs.

Cette expérience contraste avec le constat fréquemment observé dans la pratique actuelle, selon lequel de nombreuses et nombreux élèves peinent à s'engager dans l'étude de l'histoire et à donner du sens aux contenus abordés. Dans ce contexte, l'interdisciplinarité, et plus particulièrement le recours à la musique comme porte d'entrée vers une période historique, apparaît comme une piste pertinente pour renouveler les modalités d'enseignement et d'apprentissage.

C'est dans ce cadre qu'a été conçue une séquence interdisciplinaire musique-histoire sur la période de la Renaissance, mise en œuvre dans plusieurs classes du secondaire I. Cette séquence constitue le point d'ancrage de la recherche et sert de terrain d'analyse.

Dans la pratique, cette réflexion s'inscrit également dans un constat récurrent : la musique est très peu présente dans les manuels d'histoire, notamment dans les chapitres consacrés à la Renaissance, alors même que les autres formes artistiques y occupent une place importante. Cette relative absence contribue à une représentation partielle du contexte historique, dans laquelle certaines dimensions culturelles essentielles restent peu abordées.

Ce phénomène semble également lié au fait que les enseignant·e·s d'histoire ne se sentent pas toujours à l'aise avec les contenus musicaux, qui relèvent d'un champ disciplinaire spécifique. En conséquence, la musique est rarement mobilisée comme source ou comme support d'apprentissage, contrairement à d'autres formes d'expression artistique plus fréquemment intégrées dans l'enseignement de l'histoire.

Dans ce cadre, l'intégration de la musique dans une séquence interdisciplinaire ne vise pas uniquement à varier les modalités pédagogiques, mais également à réintroduire une dimension du contexte historique souvent négligée. Elle permet d'enrichir la compréhension des périodes étudiées en donnant accès à des éléments culturels qui participent pleinement à la construction des sociétés passées.

Dès lors, une question centrale émerge : dans quelle mesure ce type de dispositif permet-il réellement de favoriser une appropriation plus signifiante des savoirs historiques, au-delà d'un simple effet de motivation ou d'intérêt ponctuel ? Cette interrogation renvoie à un enjeu didactique majeur, à savoir la capacité des dispositifs interdisciplinaires et sensibles à soutenir à la fois l'engagement des élèves et la structuration durable des connaissances.

Ce constat entre également en résonance avec une question fréquemment exprimée par les élèves eux-mêmes, à savoir le sens et l'utilité des cours de musique à l'école. Dans la pratique, il n'est pas rare que les élèves interrogent la finalité de cette discipline, en particulier lorsqu'elle apparaît déconnectée des autres apprentissages scolaires.

Dans cette perspective, l'articulation entre musique et histoire peut constituer une piste pertinente pour redonner du sens à l'enseignement de la musique. En permettant d'inscrire les pratiques musicales dans un contexte historique, culturel et social, cette approche contribue à montrer que la musique ne relève pas uniquement d'une activité artistique isolée, mais qu'elle participe pleinement à la compréhension des sociétés passées. La mobilisation du corps, de l'écoute et de l'expérience sensible peut ainsi favoriser une forme d'incarnation des savoirs, susceptible de renforcer la signification des apprentissages pour les élèves.

1.2. Cadre théorique

La réflexion développée dans ce travail s'appuie sur plusieurs cadres théoriques issus des sciences de l'éducation.

Tout d'abord, la question de l'interdisciplinarité constitue un élément central. Selon Lenoir et Sauvé (1998), l'interdisciplinarité scolaire vise à mettre en relation des savoirs issus de différentes disciplines afin de favoriser une compréhension plus globale et signifiante des objets étudiés. Toutefois, comme le souligne Audigier (2006), cette mise en relation ne produit des effets sur les apprentissages que si elle dépasse une simple juxtaposition d'activités et s'accompagne d'une articulation explicite des savoirs.

Par ailleurs, ce travail s'inscrit dans une réflexion sur l'apprentissage incarné et la dimension sensible des savoirs. Les approches incarnées considèrent que l'apprentissage ne se limite pas à des processus cognitifs abstraits, mais mobilise également le corps, les perceptions et les émotions (Juntunen, 2020). Dans cette perspective, la musique peut être envisagée comme un vecteur d'expérience permettant d'accéder à une compréhension plus concrète et située des contenus historiques.

La notion d'appropriation des savoirs est également centrale. Selon Charlot (1997), l'apprentissage dépend étroitement du rapport que les élèves entretiennent avec les savoirs et du sens qu'ils leur attribuent. Une approche interdisciplinaire et sensible peut ainsi contribuer à renforcer ce rapport au savoir en rendant les contenus plus accessibles et plus signifiants.

Enfin, la question de la motivation des élèves peut être éclairée par la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000), qui distingue différents types de motivation. Les dispositifs mobilisant des activités variées, concrètes et engageantes sont susceptibles de favoriser une motivation intrinsèque, liée au plaisir d'apprendre et à l'intérêt pour l'activité.

1.3. Question de recherche et objectifs

L'objectif général de ce travail est de comprendre comment les élèves et les enseignant·e·s perçoivent et vivent ce dispositif interdisciplinaire, et d'analyser dans quelle mesure celui-ci est perçu comme favorisant une appropriation incarnée des savoirs et un engagement accru envers la période de la Renaissance.

La question de recherche est formulée comme suit :

Dans quelle mesure une séquence interdisciplinaire musique-histoire sur la Renaissance contribue-t-elle à une appropriation plus incarnée des savoirs et à l'engagement des élèves au secondaire I ?

De manière plus spécifique, ce travail vise à :

- décrire les formes d'appropriation des savoirs historiques évoquées par les élèves ;
- analyser le rôle attribué à la musique dans la compréhension et l'engagement vis-à-vis de la période étudiée ;
- recueillir le point de vue des enseignant·e·s et des élèves sur les apports et les limites du dispositif interdisciplinaire mis en place.

Dans une perspective exploratoire, ce travail s'appuie sur les pistes de réflexion suivantes :

- le dispositif interdisciplinaire favorise une compréhension plus concrète et contextualisée des savoirs ;

- la mobilisation de la musique contribue à renforcer l'engagement des élèves ;
- les effets du dispositif restent limités en ce qui concerne la structuration et la mémorisation des connaissances.

2. Méthodologie

2.1. Type de recherche et posture de la chercheuse

La présente recherche s'inscrit dans une démarche qualitative à visée compréhensive, de type exploratoire. Elle vise à analyser le sens que les acteur·rice·s — élèves et enseignant·e·s — attribuent à une séquence interdisciplinaire musique-histoire sur la Renaissance, mise en œuvre dans un contexte scolaire réel. L'objectif n'est pas de mesurer des effets ni de vérifier des hypothèses prédéfinies, mais de mieux comprendre comment cette séquence est vécue, perçue et interprétée par les participant·e·s. Ce positionnement correspond à une approche compréhensive en sciences sociales, dans laquelle l'attention porte sur les significations construites par les acteur·rice·s dans des situations situées, plutôt que sur l'établissement de relations causales généralisables (Quivy & Van Campenhoudt, 2006).

Dans un premier temps, le recours à des questionnaires a été envisagé. Toutefois, au regard de l'objet de recherche et des contraintes liées au format du TER, cette option a été écartée. Les questionnaires apparaissent en effet peu adaptés lorsqu'il s'agit de saisir des expériences vécues, des ressentis ou des processus d'appropriation sensibles. Comme le soulignent Quivy et Van Campenhoudt (2006), les outils standardisés permettent difficilement d'accéder à la complexité des significations produites par les acteur·rice·s dans des situations éducatives concrètes. Le choix s'est donc porté sur une méthodologie qualitative reposant sur des entretiens, jugés plus à même de rendre compte de la richesse et de la nuance des discours.

La démarche adoptée ne repose pas sur la formulation d'hypothèses à vérifier a priori. La question de recherche a volontairement été formulée de manière ouverte, afin de laisser place à l'exploration et à l'émergence d'éléments inattendus au fil du travail de terrain. Cette orientation correspond à une logique inductive, dans laquelle l'objet de recherche se construit progressivement par un aller-retour entre le terrain et les apports théoriques (Depelteau, 2000). Une telle démarche est cohérente avec une approche compréhensive, qui vise avant tout à éclairer les logiques d'action et de sens à l'œuvre dans des contextes éducatifs particuliers (Astolfi, 1993).

La recherche a été menée sur un terrain dans lequel j'interviens en tant qu'enseignante, ce qui a facilité une compréhension contextualisée des situations observées et des discours recueillis. Ma connaissance du contexte scolaire, des élèves et des dynamiques de classe constitue un atout important pour la compréhension fine des situations observées. Elle permet notamment de replacer les discours recueillis lors des entretiens dans leur cadre pédagogique et institutionnel. Cette proximité avec le terrain s'inscrit dans une posture de praticienne-chercheuse, telle que décrite par Van der Maren (1999), dans laquelle la pratique professionnelle constitue à la fois le point de départ et le terrain de la recherche. Elle implique toutefois une vigilance méthodologique particulière, notamment en ce qui concerne les risques de biais interprétatifs. Une démarche réflexive est donc nécessaire afin de maintenir une distance analytique suffisante, tout en reconnaissant l'influence possible de la position d'enseignante sur la recherche (Mellouki, 2008).

Le travail mené s'inscrit également dans une démarche directement liée à ma pratique professionnelle d'enseignante. Le questionnement à l'origine du travail émerge d'une problématique rencontrée sur le terrain, à savoir la difficulté de certains élèves à s'engager dans l'étude de l'histoire et à donner du sens aux savoirs abordés. La mise en œuvre d'une séquence

interdisciplinaire musique-histoire sur la Renaissance constitue à la fois un objet d'enseignement et un objet de recherche, permettant d'interroger les pratiques pédagogiques existantes et d'envisager des pistes d'évolution.

À ce titre, la recherche ne vise pas seulement à produire des connaissances, mais également à nourrir une réflexion professionnelle sur les modalités d'enseignement de l'histoire et sur la place des approches interdisciplinaires et sensibles dans les apprentissages au secondaire I. Cette posture implique une vigilance particulière quant aux biais liés à l'implication de la chercheuse dans le terrain, et nécessite une démarche réflexive constante.

2.2. Terrain de recherche et participants

Le terrain de recherche se caractérise par une forte hétérogénéité des classes et des élèves participant à la séquence interdisciplinaire. Les élèves présentent des profils variés, tant du point de vue des parcours scolaires que des niveaux d'engagement ou d'intérêt pour les disciplines concernées. Cette hétérogénéité est considérée comme une donnée constitutive de la réalité scolaire, et non comme une variable à neutraliser. Dans une démarche qualitative, l'objectif n'est pas de lisser les différences individuelles, mais d'en comprendre le sens et les implications dans des situations éducatives concrètes (Van der Maren, 2003).

Le choix des participant·e·s ne repose pas sur une logique de représentativité statistique, mais sur un échantillonnage raisonné. Les personnes interrogées ont été sélectionnées en fonction de leur implication directe dans le dispositif étudié. Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de trois enseignant·e·s d'histoire intervenant dans des classes ordinaires. Des entretiens ont également été conduits auprès de quatre élèves ayant participé à la séquence, afin de recueillir leur ressenti et leur expérience vécue. Dans une démarche qualitative, le nombre restreint de participants est cohérent avec l'objectif d'analyse approfondie de situations significatives (Quivy & Van Campenhoudt, 2006 ; Van der Maren, 1999).

Par ailleurs, des échanges informels ont eu lieu avec deux enseignantes intervenant dans une classe de soutien. Ces échanges, ainsi que l'observation des résultats des élèves concernés, ont permis d'apporter un éclairage complémentaire sur certains effets du dispositif. Toutefois, ces données n'ont pas été intégrées au corpus principal de la recherche, dans la mesure où les élèves de cette classe ne bénéficiaient pas du même dispositif d'enseignement en histoire. Elles sont donc mobilisées de manière exploratoire et interprétées avec prudence.

Cette distinction entre données issues d'entretiens formalisés et éléments issus d'observations ou d'échanges informels permet de maintenir une cohérence méthodologique dans la constitution du corpus, tout en tenant compte de la complexité du terrain et de la diversité des situations rencontrées.

2.3. Méthode et outil de recueil des données

Le recueil des données a reposé principalement sur la conduite d'entretiens semi-directifs. Ce type d'entretien permet de guider l'échange à partir de thèmes en lien avec la question de recherche, tout en laissant aux participant·e·s une liberté d'expression suffisante pour faire émerger des éléments non anticipés (Blanchet & Gotman, 1992 ; Depelteau, 2000). Des entretiens individuels ont été privilégiés, tant avec les enseignant·e·s qu'avec les élèves, afin de limiter les effets de pression

sociale susceptibles d'apparaître dans des dispositifs collectifs tels que les focus groups, et de favoriser une expression plus libre. Ce choix vise notamment à éviter les phénomènes de conformisme, d'autocensure ou de domination de la parole, en particulier chez des élèves adolescents, lorsqu'il s'agit d'évoquer des ressentis, des émotions ou des difficultés (Sauvyre, 2012).

Lors des entretiens, des traces de productions d'élèves ont été mobilisées comme supports à la discussion. Il s'agissait de productions musicales (créations d'une body percussion ou d'un ostinato rythmique au cajon sur un refrain de la Renaissance), d'évaluations portant sur la théorie et l'écoute et des supports didactiques proposés soit par l'enseignante-chercheuse ou par les enseignant·e·s d'histoire. Ces documents n'ont pas fait l'objet d'une analyse systématique en tant que corpus autonome, mais ont été utilisés comme éléments médiateurs, permettant d'ancrer l'entretien dans des situations concrètes et de soutenir la verbalisation de l'expérience vécue. L'usage de supports lors des entretiens est reconnu en recherche qualitative comme un moyen de favoriser des discours plus précis et contextualisés (Blanchet & Gotman, 1992 ; Van der Maren, 2003).

Les entretiens ont été guidés par une grille thématique élaborée en lien avec la question de recherche.

2.4. Méthode d'analyse des données

Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse qualitative de type thématique. Les catégories d'analyse ont été construites autour des dimensions suivantes : interdisciplinarité perçue, appropriation des savoirs, dimension sensible et incarnée, motivation et engagement, ainsi que limites du dispositif. Les entretiens ont été transcrits et analysés à partir d'une lecture attentive du corpus, visant à identifier des unités de sens et des thèmes récurrents en lien avec la question de recherche. Cette analyse a été menée principalement dans une logique inductive, laissant émerger des catégories à partir des données empiriques, tout en intégrant également des catégories issues du cadre théorique mobilisé. Elle s'inscrit ainsi dans une démarche de va-et-vient entre données et apports conceptuels, combinant des dimensions inductives et déductives (Quivy & Van Campenhoudt, 2006).

Les discours des enseignant·e·s et des élèves ont été mis en relation afin de faire apparaître des convergences, des divergences ou des points de tension dans les perceptions du dispositif. Les traces mobilisées lors des entretiens ont contribué à contextualiser et enrichir l'interprétation, sans constituer un second corpus d'analyse formalisé.

Une grille d'analyse thématique a été élaborée afin d'organiser le traitement des données, en structurant les catégories autour des dimensions citées ci-dessus.

Le traitement des données repose sur un codage thématique visant à identifier des régularités, des convergences et des divergences dans les discours des participant·e·s.

Des extraits d'entretiens ainsi que la grille d'analyse thématique sont présentés en annexe afin d'illustrer le travail de codage réalisé.

2.5. Limites de la recherche et considérations éthiques

Enfin, cette recherche présente certaines limites inhérentes à toute démarche qualitative ancrée dans un contexte professionnel. Le nombre restreint de participants et ma proximité avec le terrain ne permettent pas de généraliser les résultats. Ces limites sont toutefois assumées, dans la mesure où l'objectif est de produire une compréhension située et approfondie d'un dispositif pédagogique spécifique, plutôt que des conclusions généralisables.

Une attention particulière a été portée aux considérations éthiques : les participant·e·s ont été informé·e·s des objectifs de la recherche, de la nature des données recueillies et de leur droit de se retirer à tout moment. Les données ont été anonymisées et utilisées exclusivement dans le cadre du TER, conformément au Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques (CDHEP, 2002).

Par ailleurs, certaines observations issues d'une classe de soutien ont été mobilisées à titre exploratoire, sans faire l'objet d'un recueil de données systématique comparable aux entretiens, ce qui en limite la portée analytique.

Ces limites invitent à interpréter les résultats avec prudence et à les considérer comme situés dans un contexte spécifique.

3. Résultats

Cette section présente les principaux résultats issus de l'analyse thématique des entretiens, organisés autour de plusieurs axes en lien avec la question de recherche. L'analyse a été réalisée manuellement par codage thématique.

3.1. Interdisciplinarité perçue

Les entretiens mettent en évidence une perception globalement positive de l'interdisciplinarité chez une partie des élèves, bien que cette perception reste contrastée. Plusieurs élèves associent l'interdisciplinarité à la possibilité de faire des liens entre les disciplines. L'élève 2 souligne ainsi que cela « permet de faire des liens » et que « ça change des cours traditionnels ». L'élève 3 évoque également que la séquence « a permis de faire un lien entre la musique et le reste de l'histoire ». L'élève 1 exprime lui aussi un intérêt pour cette approche en affirmant : « je trouve intéressant de faire des liens ». Certains élèves identifient des relations réciproques entre disciplines. L'élève 2 indique par exemple que « la musique aide l'histoire, mais l'histoire aide aussi la musique ».

Cependant, cette perception positive n'est pas homogène. L'élève 4 exprime un rejet explicite de l'interdisciplinarité, affirmant qu'elle « préfère que les branches soient séparées » et que travailler la Renaissance en musique « rappelle trop l'histoire ».

Du côté des enseignant·e·s, l'interdisciplinarité est perçue comme pertinente mais difficile à mettre en œuvre. L'enseignant 3 souligne l'importance de montrer que « tout est lié », tandis que l'enseignante 1 met en avant les contraintes organisationnelles, évoquant le fait que l'on « bute beaucoup contre le cloisonnement des branches ».

Ces éléments mettent en évidence une tension entre une valorisation du principe d'interdisciplinarité et les difficultés concrètes liées à sa mise en œuvre.

3.2. Appropriation des savoirs

Les résultats recueillis montrent des effets contrastés du dispositif sur l'appropriation des savoirs.

Plusieurs élèves relèvent que la séquence a contribué à une meilleure compréhension globale de la période. L'élève 3 explique que le dispositif « permet de faire un lien » entre différents aspects de la Renaissance. L'élève 2 souligne que la musique « aide à rappeler qu'on remet l'homme au centre des pensées ». L'élève 1 évoque également que la séquence « a éclairci l'époque ».

Cependant, ces effets sur la compréhension ne s'accompagnent pas systématiquement d'une mémorisation durable. L'élève 1 indique par exemple qu'il ne se souvient plus « des noms de personnages », tandis que l'élève 3 reconnaît avoir « oublié assez facilement » certains éléments.

Du côté des enseignant·e·s, les observations vont dans le même sens. L'enseignant 3 indique ne pas avoir constaté de « différence notable » dans l'appropriation des contenus. L'enseignante 1 souligne que « le lien reste encore difficile » pour les élèves, qui continuent à distinguer les disciplines. Certains éléments suggèrent toutefois une appropriation partielle ou implicite. L'enseignante 2 mentionne que « deux élèves ont spontanément fait le lien » entre les disciplines.

On observe une appropriation des savoirs présente mais inégale et souvent limitée dans sa consolidation.

3.3. Dimension sensible et incarnée

La dimension sensible et incarnée apparaît comme un élément marquant de la séquence pour plusieurs élèves.

L'élève 2 souligne que la musique permet de « mieux comprendre dans quel univers ils vivaient ». L'élève 1 indique que la séquence lui a permis de voir la période « comme plus vivante ».

Les activités mobilisant le corps et la pratique musicale sont fréquemment mentionnées. Les élèves évoquent le chant, la body percussion ou le jeu instrumental comme des éléments marquants de la séquence. Cependant, cette dimension n'est pas vécue de manière homogène. L'élève 3 indique ne pas avoir « fait le lien entre ce [qu'elle ressentait] en écoutant et l'histoire ». L'élève 4 ne perçoit « pas spécialement » d'effet lié à cette approche.

Du côté des enseignant·e·s, la musique est décrite comme un élément permettant de « plonger les élèves dans l'ambiance » et de rendre l'apprentissage « plus immersif ». Ainsi, la dimension sensible apparaît comme présente et marquante pour certains élèves, mais reste inégalement mobilisée dans l'expérience d'apprentissage.

3.4. Motivation et engagement des élèves

L'analyse met en lumière un effet globalement positif mais variable du dispositif sur la motivation des élèves.

Plusieurs élèves expriment un intérêt accru lié aux activités proposées. L'élève 2 indique que la séquence « donne de la vie » et « a plus de sens ». L'élève 1 souligne qu'il est particulièrement motivé par les activités de chant. L'engagement semble fortement lié à la nature des activités. Les activités pratiques et interactives (chant, rythme, instruments) sont particulièrement appréciées.

Cependant, cet effet reste différencié. L'élève 3 indique ne pas s'être sentie « plus motivée » car elle apprécie déjà l'histoire. L'élève 4 exprime un désengagement global et indique que la séquence « ne [lui] donnait pas envie de participer ».

Les enseignant·e·s confirment cette hétérogénéité. L'enseignant 3 évoque un « mélange de réactions » parmi les élèves. L'enseignante 1 observe que les productions des élèves ont été « meilleures que des travaux précédents ».

Il apparaît que le dispositif peut favoriser l'engagement, mais de manière différenciée selon les profils d'élèves.

3.5. Limites et tensions du dispositif

Les entretiens mettent en évidence plusieurs limites du dispositif.

Une première limite concerne la difficulté à percevoir les liens entre disciplines. L'élève 1 indique par exemple qu'il « ne voit pas trop le lien » entre certaines activités et l'histoire. L'élève 3 évoque un risque de confusion, en soulignant qu'on « ne sait pas toujours si c'est attendu » lors des évaluations.

Une deuxième limite concerne les contraintes organisationnelles. L'enseignante 1 insiste sur le cloisonnement des disciplines et les difficultés de coordination entre enseignants. L'enseignant 3 mentionne également le manque de temps et les contraintes pratiques.

Une troisième limite concerne les conditions de mise en œuvre. L'enseignante 2 souligne ne pas avoir réellement intégré le dispositif dans sa séquence.

Enfin, certains élèves évoquent des limites liées à leur propre rapport aux disciplines. L'élève 4 exprime un désintérêt pour l'histoire qui limite l'impact du dispositif.

Ces éléments mettent en évidence que les effets du dispositif sont étroitement liés aux conditions de mise en œuvre et aux caractéristiques des élèves.

4. Analyse et discussion

4.1. Interdisciplinarité : entre intention de décroisement et limites de mise en œuvre

Les données recueillies indiquent une perception globalement positive de l'interdisciplinarité, tant du point de vue des élèves que des enseignant·e·s, tout en révélant des limites importantes dans sa mise en œuvre effective.

Le fait que plusieurs élèves perçoivent la possibilité de « faire des liens » entre les disciplines indique que le dispositif a permis, au moins partiellement, de rendre visibles les relations entre les savoirs. Cette observation va dans le sens des travaux de Lenoir et Sauvé (1998), pour lesquels l'interdisciplinarité vise précisément à dépasser le cloisonnement disciplinaire en favorisant une compréhension plus globale des objets étudiés.

Cependant, les résultats montrent également que cette mise en relation reste fragile et inégalement construite. Certains élèves ne perçoivent pas clairement les liens, voire expriment un rejet du dispositif, ce qui témoigne de la persistance de représentations fortement disciplinaires. Cette difficulté rejoint les analyses d'Audigier (2006), qui souligne que l'interdisciplinarité scolaire ne produit des effets significatifs que si les liens entre disciplines sont explicitement construits et rendus intelligibles pour les élèves.

Du côté des enseignant·e·s, la tension entre intention et mise en œuvre appar  t de manière particulièrement nette. Si l'interdisciplinarité est valorisée sur le plan pédagogique, elle se heurte à des contraintes organisationnelles importantes (temps, coordination, structure des horaires), qui limitent sa portée. Ces éléments confirment que l'interdisciplinarité ne relève pas uniquement d'un choix didactique, mais dépend également de conditions institutionnelles et organisationnelles.

Ainsi, l'interdisciplinarité appar  t comme une approche pertinente mais exigeante, dont l'efficacité repose sur un travail explicite de mise en relation des savoirs et sur des conditions de mise en œuvre favorables.

Dans le cadre de ce dispositif, le choix a été fait de proposer aux collègues un matériel didactique ouvert (accès aux supports de cours de musique, extraits musicaux audio), sans prescription d'usage, afin d'observer les modalités d'appropriation possibles. Les résultats montrent que cette appropriation a été très variable, ce qui met en évidence le rôle déterminant des pratiques enseignantes dans la mise en œuvre effective de l'interdisciplinarité.

4.2. Appropriation des savoirs : une compréhension renforcée mais peu stabilisée

Une dissociation entre compréhension globale et mémorisation des savoirs est mise en évidence par l'analyse des données.

D'une part, plusieurs éléments suggèrent que le dispositif favorise une meilleure compréhension de la période étudiée. La capacité des élèves à mobiliser des éléments contextuels et à évoquer des

aspects culturels de la Renaissance indique une forme d'appropriation qualitative des savoirs. Cette observation peut être interprétée à la lumière des travaux de Charlot (1997), qui souligne que l'apprentissage dépend du sens que les élèves attribuent aux savoirs. En rendant les contenus plus concrets et plus signifiants, le dispositif semble contribuer à renforcer ce rapport au savoir.

D'autre part, on observe que cette compréhension ne s'accompagne pas d'une mémorisation durable et structurée. Les difficultés à restituer des connaissances précises (noms, éléments factuels) suggèrent que les apprentissages restent en partie superficiels ou non stabilisés.

Cette dissociation peut également être mise en relation avec les travaux sur l'interdisciplinarité. Comme le montrent Lenoir et Sauvé (1998), la mise en relation des disciplines ne suffit pas à garantir une intégration cognitive des savoirs ; elle doit s'accompagner d'un travail explicite de structuration. En l'absence de cette médiation, les apprentissages risquent de rester au niveau de l'expérience vécue. Ces résultats suggèrent ainsi que l'expérience sensible peut constituer une porte d'entrée pertinente dans les apprentissages historiques, en favorisant l'engagement et la compréhension globale de la période étudiée. Toutefois, cette entrée dans les savoirs ne garantit pas à elle seule leur structuration durable. Les données recueillies mettent en évidence la nécessité d'un travail explicite de mise en lien, de reformulation et de stabilisation des connaissances afin de permettre une appropriation plus approfondie des contenus.

Ainsi, le dispositif étudié semble favoriser une entrée pertinente dans les savoirs, mais nécessite un accompagnement didactique renforcé pour soutenir leur consolidation.

4.3. Dimension sensible et incarnée : un levier puissant mais inégalement exploité

La dimension sensible et incarnée apparaît comme un apport central du dispositif, tout en présentant des effets différenciés selon les élèves.

Il apparaît que la musique permet, pour une partie des élèves, de rendre la période historique plus concrète et plus vivante. Cette transformation des représentations peut être interprétée à la lumière des travaux sur l'apprentissage incarné, qui mettent en évidence le rôle du corps, des perceptions et des émotions dans la construction des connaissances (Juntunen, 2020).

La possibilité d'accéder à une ambiance sonore et culturelle semble favoriser une forme d'immersion dans la période étudiée, ce qui rejoint également les réflexions de Schaeffer (2015) sur l'expérience esthétique comme mode d'accès au monde.

Cependant, les résultats montrent que cette dimension n'est pas systématiquement mobilisée de manière consciente par les élèves. Certains d'entre eux ne parviennent pas à établir un lien entre leur expérience sensorielle et les apprentissages historiques. Cette dissociation souligne que la dimension sensible, si elle constitue une porte d'entrée pertinente, ne garantit pas en elle-même une appropriation des savoirs. Les résultats montrent ainsi que la dimension sensible agit davantage comme un médiateur de l'apprentissage que comme un apprentissage en soi. L'expérience corporelle, musicale ou émotionnelle semble favoriser l'entrée dans la période historique et soutenir certaines formes d'engagement, mais elle nécessite un accompagnement pédagogique explicite pour être transformée en savoirs structurés et mobilisables. Ainsi, l'apprentissage incarné apparaît comme un levier puissant pour enrichir l'expérience d'apprentissage, mais dont les effets dépendent de la manière dont il est articulé à un travail d'explicitation et de mise en lien.

Ces éléments font également écho à des observations réalisées en classe, où certaines activités mobilisant le corps ou la pratique musicale ont suscité un engagement immédiat des élèves, sans que celui-ci ne se traduise systématiquement par une appropriation durable des savoirs.

Dans une perspective plus large, ces éléments invitent également à reconsidérer la place de la musique dans le contexte scolaire. Dans la mesure où les élèves interrogent fréquemment le sens et l'utilité de cette discipline, l'intégration de la musique dans un cadre interdisciplinaire apparaît comme une piste susceptible de renforcer sa légitimité. En l'inscrivant dans un contexte historique et culturel, la musique devient un moyen d'accès aux savoirs, et non plus uniquement un objet d'apprentissage autonome, ce qui peut contribuer à en redéfinir la fonction aux yeux des élèves.

4.4. Motivation et engagement des élèves : un levier réel mais différencié

Les résultats mettent en évidence un effet globalement positif du dispositif sur la motivation et l'engagement des élèves, tout en soulignant une forte hétérogénéité des réactions.

L'intérêt suscité par les activités pratiques et musicales peut être interprété à la lumière de la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000). Les activités mobilisant le corps, la créativité et la participation active semblent favoriser une motivation plus intrinsèque, liée au plaisir de l'activité et à l'intérêt pour les tâches proposées.

Cependant, cet effet reste différencié selon les profils d'élèves. Pour certains, déjà engagés dans la discipline, l'effet du dispositif apparaît limité. Pour d'autres, notamment ceux présentant un faible intérêt pour l'histoire, l'interdisciplinarité ne constitue pas un levier suffisant pour susciter l'engagement.

La motivation apparaît ne pas dépendre uniquement du dispositif, mais également des caractéristiques individuelles des élèves, de leurs intérêts et de leur rapport aux disciplines.

4.5. Limites du dispositif : conditions de réussite et enjeux didactiques

L'analyse met en évidence plusieurs limites du dispositif, qui permettent d'en préciser les conditions de validité.

Une première limite concerne la difficulté pour les élèves à percevoir les liens entre disciplines. Cette difficulté souligne la nécessité d'un travail explicite de mise en relation des savoirs, sans lequel l'interdisciplinarité risque de rester implicite et peu opérante.

Une deuxième limite concerne les contraintes organisationnelles. Le manque de temps, la fragmentation des horaires et les difficultés de coordination entre enseignants constituent des obstacles majeurs à la mise en œuvre de dispositifs interdisciplinaires structurés. Ces éléments confirment que l'interdisciplinarité nécessite des conditions institutionnelles spécifiques pour être pleinement efficace.

Une troisième limite concerne l'alignement entre disciplines et les attentes évaluatives. Les résultats montrent que certains élèves peuvent éprouver des difficultés à identifier ce qui est attendu dans chaque discipline, ce qui peut générer une forme d'incertitude et de confusion.

Enfin, une tension apparaît entre ouverture et approfondissement des savoirs. L'élargissement des contenus, lié à l'interdisciplinarité, peut conduire à un moindre approfondissement de certains éléments, ce qui pose la question de l'équilibre entre diversité des approches et structuration des connaissances.

Ainsi, l'analyse des résultats invite à considérer l'interdisciplinarité non comme une solution immédiate, mais comme une démarche exigeante, nécessitant un cadre structuré, une coordination entre enseignant·e·s et une réflexion didactique approfondie.

Conclusion

Ce travail avait pour objectif d'examiner dans quelle mesure une séquence interdisciplinaire musique-histoire consacrée à la Renaissance pouvait favoriser une appropriation plus incarnée des savoirs et un engagement accru des élèves au secondaire I.

Dans l'ensemble, le dispositif étudié présente des effets positifs, tout en révélant des limites importantes. L'interdisciplinarité apparaît comme un levier pertinent pour enrichir l'expérience d'apprentissage, notamment en permettant aux élèves de percevoir des liens entre les disciplines et d'accéder à une compréhension plus concrète et contextualisée de la période étudiée. La mobilisation de la musique contribue en particulier à rendre les contenus plus vivants et à favoriser une immersion dans l'univers historique.

Cependant, ces apports ne se traduisent pas systématiquement par une appropriation durable et structurée des savoirs. Les résultats montrent une dissociation entre une compréhension globale renforcée et une mémorisation plus fragile des connaissances. De plus, la capacité des élèves à établir des liens explicites entre les disciplines reste limitée et dépend fortement de leur profil, de leur intérêt pour les matières concernées et des conditions de mise en œuvre du dispositif.

Ces constats font écho à ce que j'ai moi-même observé lors de la mise en œuvre de la séquence. Certaines activités, notamment celles mobilisant le corps, la pratique musicale ou l'écoute, ont suscité un engagement immédiat et perceptible chez les élèves. Elles ont contribué à créer une atmosphère de classe différente, plus vivante, dans laquelle la période historique semblait, par moments, prendre forme de manière plus concrète. Toutefois, ces moments d'engagement ne se sont pas toujours traduits par une structuration claire et durable des apprentissages. Cette tension entre engagement immédiat des élèves et consolidation effective des savoirs constitue sans doute l'un des principaux enseignements de cette recherche. Elle met en évidence la nécessité de penser l'articulation entre expérience sensible et explicitation didactique comme un enjeu central des démarches interdisciplinaires.

Un élément central de cette recherche réside également dans la manière dont le dispositif a été investi par les collègues. Le choix a été fait de proposer un matériel didactique sans en imposer les modalités d'utilisation, afin d'observer les formes d'appropriation possibles. Les résultats montrent que cette appropriation a été très variable, allant d'une intégration active à une utilisation plus ponctuelle, voire limitée. Cette diversité constitue en soi un résultat important, mettant en évidence le rôle déterminant des pratiques enseignantes dans la mise en œuvre effective d'un dispositif interdisciplinaire.

Sur le plan professionnel, ce travail m'a amenée à affiner ma compréhension des conditions nécessaires à un apprentissage réellement incarné. Il ne suffit pas de proposer des activités sensibles ou artistiques pour transformer le rapport aux savoirs ; encore faut-il accompagner explicitement les élèves dans la mise en lien entre ces expériences et les contenus disciplinaires. Ce travail m'a également conduite à prendre conscience de l'importance du cadrage didactique et de la coordination entre enseignant·e·s, sans laquelle l'interdisciplinarité risque de rester implicite ou fragmentée.

Enfin, cette recherche ouvre plusieurs perspectives. Elle invite notamment à explorer des formes de collaboration plus étroites entre disciplines, telles que le co-enseignement, ainsi qu'à réfléchir à des

dispositifs permettant de mieux articuler expérience sensible et structuration des savoirs. Elle souligne également l'intérêt d'interroger plus finement les conditions dans lesquelles les élèves parviennent à établir des liens entre les apprentissages et à les mobiliser de manière durable.

Ainsi, l'interdisciplinarité apparaît comme une démarche porteuse de sens et de potentiel, mais qui nécessite un cadre explicite, une mise en œuvre réfléchie et une attention particulière aux processus d'appropriation des élèves pour contribuer pleinement aux apprentissages.

Ce travail met également en évidence l'intérêt de réintégrer la dimension musicale dans l'enseignement de l'histoire, celle-ci étant encore largement absente des supports traditionnels, alors même qu'elle constitue un élément central des contextes culturels étudiés.

Plus largement, cette recherche montre que les approches interdisciplinaires ne prennent pleinement sens que lorsqu'elles s'accompagnent d'un travail explicite de médiation entre les expériences vécues par les élèves et les savoirs visés.

Ce travail invite également à repenser la place de la musique dans l'enseignement scolaire, en montrant que son articulation avec d'autres disciplines peut contribuer à en renforcer le sens et la légitimité auprès des élèves.

Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, 5–18.
- Audigier, F. (2006). L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire. In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (Eds.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 145–165). Presses de l'Université Laval.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Nathan.
- Conférence des directeurs des Hautes Écoles pédagogiques [CDHEP]. (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques*.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Depelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*. De Boeck Université.
- Juntunen, M.-L. (2020). Embodiment in music education: Concepts, theories and practices. In H. Westerlund, S. Karlsen, & H. Partti (Eds.), *Visions for intercultural music teacher education* (pp. 95–110). Springer.
- Lenoir, Y., & Sauvé, L. (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : Un état de la question. *Revue française de pédagogie*, 125, 109–146.
- Mellouki, M. (2008). Recherche et formation à l'enseignement : enjeux et perspectives. *Actes de la recherche*, 8, 152–174.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3e éd.). Dunod.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Sauvyre, R. (2012). *Les effets de désirabilité sociale dans les enquêtes*. Economica.
- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Gallimard.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*. De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche en éducation : Pour les professionnels* (chap. 1). De Boeck.

« Un outil d'intelligence artificielle a été utilisé ponctuellement comme aide à la structuration et à la reformulation du texte. L'ensemble des choix théoriques, méthodologiques et analytiques relève de l'auteure. »

Annexes

- Annexe 1 : Guide d'entretien élève
- Annexe 2 : Guide d'entretien enseignant·e
- Annexe 3 : Extrait d'entretien élève
- Annexe 4 : Extrait d'entretien enseignant
- Annexe 5 : Grille d'analyse thématique

Annexe 1 : Guide d'entretien élève

Travail d'Étude et de Recherche (TER) – HEP BEJUNE, filière B (secondaire I et II) - Cécile Moser

Guide d'entretien destiné aux élèves

“Expériences et perceptions d’une séquence interdisciplinaire musique-histoire sur la Renaissance au secondaire I”

Cadre de l'enquête

Ce guide d'entretien s'inscrit dans le cadre d'un Travail d'Étude et de Recherche (TER) réalisé à la HEP BEJUNE.

Il vise à recueillir le point de vue d'élèves ayant participé à une séquence interdisciplinaire musique-histoire portant sur la Renaissance, afin de mieux comprendre leur expérience d'apprentissage, leur engagement et leur perception de cette démarche.

Modalités de réalisation des entretiens

Les entretiens sont réalisés individuellement, durant le temps scolaire habituel, sur une base volontaire.

L'enseignant·e concerné·e facilite l'organisation pratique (planification, cadre scolaire) mais n'intervient pas dans le contenu de l'entretien.

Les réponses sont anonymisées et utilisées exclusivement à des fins de recherche académique.

Informations générales

Entretiens menés avec 3 élèves de 10H ayant vécu la séquence interdisciplinaire

Forme : entretiens semi-directifs

Objet : retour d'expérience sur une séquence interdisciplinaire musique-histoire portant sur la Renaissance

Durée estimée : 20 à 30 minutes

Anonymat : les réponses n'entraînent aucune conséquence scolaire

Entretien réalisé autour de cinq axes principaux.

Axe 1 – Rappel et vécu de la séquence

Axe 2 – Compréhension et appropriation

Axe 3 – Dimension sensible et incarnée

Axe 4 – Motivation et engagement

Axe 5 – Mise en perspective

Introduction de l'entretien

- Je vais te poser quelques questions sur la séquence musique–histoire sur la Renaissance que tu as vécue en classe.

- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

- Ce qui m'intéresse, c'est ton expérience et ton ressenti.

- Tes réponses sont anonymes et n'entraînent aucune conséquence scolaire.

1. Peux-tu me décrire ce que vous avez fait pendant la séquence musique–histoire sur la Renaissance ?
2. Quelles activités te reviennent le plus en mémoire ?
3. Est-ce que cette séquence t'a aidé·e à mieux comprendre la période de la Renaissance? Pourquoi ?
4. As-tu l'impression de mieux te souvenir de certains éléments vus en histoire grâce à cette séquence ?
5. Comment as-tu vécu le fait d'utiliser la musique, l'écoute ou le corps pour apprendre l'histoire ?
6. Est-ce que cela t'a permis de ressentir la période de la Renaissance d'une manière différente ?
7. Pendant cette séquence, t'es-tu senti·e plus motivé·e ou plus impliqué·e que d'habitude ?
8. Qu'est-ce qui t'a donné envie de participer ou, au contraire, t'a freiné·e ?
9. Est-ce que tu aimerais apprendre d'autres périodes historiques de cette manière ? Pourquoi ?
10. Y a-t-il quelque chose que tu changerais ou améliorerais dans ce type de séquence ?

Clôture

Y a-t-il autre chose que tu aimerais ajouter à propos de cette séquence, de ce que tu as appris?

Est-ce que cette manière de travailler t'a donné envie de faire davantage de liens entre différentes branches à l'école ?

Annexe 2 : Guide d'entretien enseignant·e

Guide d'entretien / Enseignant·e

Séquence interdisciplinaire musique–histoire (Renaissance)

Introduction

Merci d'avoir accepté cet entretien dans le cadre de mon Travail d'Étude et de Recherche à la HEP BEJUNE. L'objectif est de recueillir votre retour sur la séquence interdisciplinaire menée autour de la Renaissance, afin d'analyser dans quelle mesure ce type de dispositif peut influencer l'appropriation des savoirs et l'engagement des élèves. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. L'entretien porte sur votre expérience concrète, vos perceptions professionnelles et votre regard réflexif sur le dispositif.

1. Représentations générales et expériences antérieures de l'interdisciplinarité

1. Quelles expériences d'interdisciplinarité avez-vous déjà vécues, que ce soit en tant qu'enseignant·e ou auparavant en tant qu'élève ?
2. Si vous avez déjà participé à ce type de dispositif, quels souvenirs ou quelles impressions en avez-vous conservés ?
3. Dans quelle mesure ces expériences antérieures influencent-elles aujourd'hui votre manière d'enseigner ou votre manière d'aborder des projets interdisciplinaires ?

2. Perception du dispositif mis en œuvre

4. Comment avez-vous perçu la séquence interdisciplinaire menée autour de la Renaissance dans son ensemble ?
5. En quoi ce dispositif vous a-t-il semblé différent d'un enseignement plus habituel ou plus classique de cette période historique ?
6. Quels éléments vous ont paru particulièrement pertinents ? Y a-t-il au contraire certains aspects qui vous ont laissé plus réservé·e ?
7. Comment avez-vous vécu l'intégration d'un matériel pédagogique conçu par un·e collègue dans votre propre progression d'enseignement ?

Relance possible : Ce type de matériel constitue-t-il pour vous plutôt un appui, une adaptation, ou une contrainte ?

3. Apprentissage et appropriation des savoirs

8. Avez-vous observé des différences dans la manière dont les élèves se sont approprié les contenus liés à la Renaissance ?

9. Certains moments vous ont-ils donné l'impression que les élèves comprenaient autrement ou vivaient davantage la période étudiée ?

10. Pensez-vous que le passage par la musique et/ou par une expérience sensible a modifié leur rapport aux savoirs historiques ? Si oui, de quelle manière ?

4. Engagement et motivation des élèves

11. Comment décririez-vous l'engagement des élèves pendant cette séquence ?

12. Avez-vous constaté des différences d'implication selon les profils d'élèves ?

13. Selon vous, quels éléments ont favorisé ou freiné leur motivation dans ce dispositif ?

5. Collaboration interdisciplinaire

14. Comment avez-vous vécu la collaboration interdisciplinaire dans le cadre de cette séquence ?

15. Quelles conditions vous semblent nécessaires pour qu'un tel dispositif fonctionne de manière satisfaisante ?

16. Ce type de travail vous paraît-il transférable à d'autres périodes historiques ou à d'autres thématiques ? Pourquoi ?

6. Regard réflexif et limites

17. Avec le recul, que modifieriez-vous dans cette séquence ?

18. Voyez-vous certaines limites à ce type d'approche pédagogique ?

19. Selon vous, quel est l'apport principal – s'il y en a un – d'un tel dispositif pour les élèves ?

Annexe 3 : Extrait d'entretien élève : Élève 2

TRANSCRIPTION — Entretien : Élève 2

Chercheuse : Merci d'avoir accepté de répondre à mes questions.

Pour commencer, est-ce que tu peux me décrire ce qu'il te reste de ce qu'on a fait pendant la séquence musique-histoire sur la Renaissance, que ce soit en histoire ou en musique ?

Elève 2 : Je me souviens qu'on a écouté pas mal de musiques assez connues de la Renaissance, et aussi qu'on a découvert de nouveaux instruments.

En histoire, on a vu qu'on remet l'homme au centre des pensées et qu'on met un peu plus la religion de côté.

Après, il y avait aussi beaucoup de chants religieux. On n'en parle pas beaucoup en histoire, mais c'est quand même important.

Je trouve aussi que c'est grâce à ces choses du passé qu'on a la musique actuelle. Ça influence encore la musique d'aujourd'hui.

Chercheuse : Est-ce qu'il y a d'autres activités dont tu te souviens particulièrement ?

Elève 2 : Oui, on a écouté des musiques et on a regardé ce que ça nous faisait ressentir, je crois, avec les bandeaux.

On a aussi écouté les instruments, et on a joué du cajón en essayant de jouer une musique de la Renaissance.

En histoire, on a fait les mots croisés qu'on fait souvent à la fin des séquences pour revoir l'ensemble. On a vu aussi l'architecture, Léonard de Vinci, qui était très polyvalent, et les châteaux, avec une vidéo sur les escaliers et tout ça.

Chercheuse : Est-ce que vous avez aussi écouté de la musique en histoire ?

Elève 2 : Il me semble qu'une fois, ou peut-être deux, oui.

Chercheuse : Est-ce que cette séquence t'a aidée à mieux comprendre la Renaissance ?

Elève 2 : Oui, quand même. On travaillait un peu les choses en parallèle, et la musique aidait. On a vu qu'il y avait des musiques religieuses, mais pas seulement. Ça aide à rappeler qu'on remet l'homme au centre des pensées.

Chercheuse : As-tu l'impression de mieux te souvenir de certains éléments vus en histoire grâce au travail fait en musique ?

Elève 2 : Oui. Par exemple, le fait qu'on ait écouté de la musique en histoire, ça me revient parce que c'était spécial.

Quand on fait autre chose, on arrive mieux à se souvenir ; ça reste plus en mémoire.

Chercheuse : Comment as-tu vécu le fait d'utiliser la musique, l'écoute ou le corps pour apprendre ?

Elève 2 : Je trouve que ça aide à retenir. Il y a plusieurs types de mémoire : certains retiennent mieux en lisant, d'autres en répétant à haute voix ou en écrivant.

Le fait qu'il y ait plusieurs entrées, ça aide un peu tout le monde à retenir.

Chercheuse : Est-ce que cela t'a permis de ressentir la Renaissance d'une manière différente ?

Elève 2 : Oui, parce qu'on sait un peu quelles musiques ils écoutaient, donc on peut mieux comprendre dans quel univers ils vivaient.

Par exemple, dans les années 1980, on associe une époque à une ambiance musicale ; là, ça aide aussi à voir dans quoi les gens baignaient.

Chercheuse : Est-ce que tu t'es sentie plus motivée ou plus impliquée que d'habitude ?

Elève 2: Oui, un petit peu quand même, parce qu'on travaillait cela aussi en musique. On a tout d'un coup plus de réponses, plus de rappels, et on se dit : "Ah oui, on a vu ça en musique."

La musique aide l'histoire, mais l'histoire aide aussi la musique.

Chercheuse : Qu'est-ce qui t'a donné envie de participer davantage ?

Elève 2: J'aime bien quand on doit reproduire des rythmes.

J'ai bien aimé aussi quand on a fait la séquence au cajón.

En histoire, j'aime quand le prof explique la séquence, puis qu'on peut interagir, poser des questions, discuter avec toute la classe.

Chercheuse : Est-ce que tu aimerais apprendre d'autres périodes historiques de cette manière ?

Elève 2: Oui, je trouve que c'était sympa. Ça donne de la vie et c'est plus intéressant que de faire seulement des fiches ou du solfège.

Ça a plus de sens.

Chercheuse : Qu'est-ce que tu changerais ou améliorerais dans ce type de séquence ?

Elève 2 : Rien de spécial dans les branches elles-mêmes.

Parfois, c'est juste un peu compliqué de tout comprendre quand il y a beaucoup de bruit autour.

Mais sinon, je trouve que c'était assez bien mélangé.

Chercheuse : Plus généralement, est-ce que tu aimerais qu'il y ait davantage de liens entre différentes branches ?

Elève 2: Oui, je trouve ça chouette, parce que ça permet de faire des liens et ça change des cours traditionnels.

Par exemple, français et histoire, ça va bien ensemble.

On a lu *Le garçon au pyjama rayé* en français, et l'enseignante nous rappelait toujours un peu le contexte historique. J'aimais bien.

Chercheuse: Est-ce que tu as eu l'impression que Monsieur Sauzer et moi avions un peu travaillé ensemble ?

Elève 2 : Oui, un petit peu quand même. Surtout quand vous nous avez fait écouter la musique. Et aussi une fois, vous avez dit quelque chose en musique, et je me suis dit : "Ah oui, Monsieur S. nous a dit la même chose."

Annexe 4 : Extrait d'entretien enseignant

TRANSCRIPTION – Entretien semi-directif : Enseignant d'histoire 3

- Chercheuse / enseignante de musique
- Enseignant d'histoire

Transcription nettoyée

Chercheuse

Merci de prendre le temps pour cet entretien. Nous allons aborder six axes : votre représentation de l'interdisciplinarité, votre perception du dispositif, l'appropriation des apprentissages, l'engagement des élèves, la collaboration entre collègues, et enfin un regard réflexif sur les limites.

Pour commencer, quelles expériences d'interdisciplinarité avez-vous déjà vécues ?

Enseignant d'histoire

Pour être transparent, je n'ai aucun souvenir d'interdisciplinarité en tant qu'élève. En tant qu'enseignant, on m'a déjà proposé des projets, par exemple entre musique et sport avec du rythme en basket, mais je n'ai pas pu les mettre en place.

Par contre, j'aime faire des liens entre disciplines sans forcément collaborer avec un collègue. Par exemple, en sport, je fais de la géographie avec la course d'orientation ou des mathématiques pour calculer des points ou dessiner des terrains.

Mais je n'ai jamais réellement mis en place de projet interdisciplinaire avec un collègue, en dehors de celui-ci.

Chercheuse

Est-ce quelque chose que vous souhaiteriez développer ?

Enseignant d'histoire

Oui, parce que c'est important que les élèves comprennent que tout est lié. Sinon, ils ont l'impression d'apprendre des choses séparées qui ne servent à rien.

Mais il y a des limites : il faut du temps, il faut être d'accord avec le collègue, parfois il faut tout reconstruire. Et selon les collègues, ce n'est pas toujours évident.

Chercheuse

Quelle a été votre perception du dispositif ?

Enseignant d'histoire

La musique est quelque chose de très présent dans la vie des élèves. Le fait d'écouter la musique de l'époque est très intéressant.

C'est comme un film : sans musique, il a moins d'impact. La musique permet d'apporter de la vie au cours, de plonger les élèves dans l'ambiance.

Cela rend l'apprentissage plus immersif, plus incarné.

Chercheuse

Quels éléments vous ont paru pertinents ?

Enseignant d'histoire

Le fait d'avoir plusieurs extraits musicaux était pertinent, car cela permet de varier et de toucher différents élèves.

Chercheuse

Comment avez-vous intégré le dispositif ?

Enseignant d'histoire

Je me suis demandé comment l'intégrer, car en histoire on travaille surtout en collectif.

J'ai utilisé la musique pendant des moments de travail individuel, comme fond sonore. Cela évite le silence et rend l'atmosphère plus agréable.

J'ai écouté les extraits avant, puis je les ai passés en classe. Ensuite, j'en ai remis certains que les élèves avaient appréciés.

Chercheuse

Comment avez-vous vécu l'intégration du matériel ?

Enseignant d'histoire

C'était très simple à utiliser (lien drive). Et surtout, c'était libre : je pouvais en faire ce que je voulais, sans contrainte.

C'était un appui, pas une contrainte.

Chercheuse

Avez-vous remarqué quelque chose concernant la place de la musique dans les manuels ?

Enseignant d'histoire

Oui, et cela m'a marqué : la musique n'est quasiment pas présente dans les manuels d'histoire, alors qu'elle est importante.

Chercheuse

Concernant l'appropriation des savoirs, avez-vous observé des différences ?

Enseignant d'histoire

Pas vraiment. Les élèves ont réagi aux musiques, certains ont aimé, d'autres non, mais je ne dirais pas que cela a changé l'appropriation du contenu.

Et c'est difficile à mesurer.

Chercheuse

Cela a-t-il modifié leur compréhension ?

Enseignant d'histoire

Cela les a rendus attentifs au fait qu'il y avait de la musique à cette époque.

Cela a aussi ouvert des discussions intéressantes : comparaison avec la musique actuelle, évolution, intelligence artificielle...

Mais on est parfois sortis du thème principal.

Chercheuse

Pensez-vous que cela modifie le rapport au savoir ?

Enseignant d'histoire

Oui, dans le sens où cela ouvre à des dimensions qu'ils ne percevaient pas. Mais pas forcément au-delà.

Chercheuse

Comment décririez-vous l'engagement des élèves ?

Enseignant d'histoire

C'est contrasté. Certains élèves réagissent négativement, d'autres positivement.

Certains ont trouvé cela drôle, certains ont même bougé ou dansé.

Cela a créé une dynamique de classe, avec un mélange de réactions.

Chercheuse

Qu'est-ce qui pourrait améliorer le dispositif ?

Enseignant d'histoire

Peut-être un support écrit (fascicule) pour guider davantage.

Et intégrer la musique plus directement dans les contenus (par exemple avec l'art), pas seulement comme fond sonore.

Chercheuse

Comment avez-vous vécu la collaboration ?

Enseignant d'histoire

Positive, simple, sans contrainte.

Le fait d'avoir de la liberté était essentiel.

Mais il faut tenir compte du fait que, surtout en début de carrière, on construit déjà ses cours, donc ajouter des éléments demande du temps.

Chercheuse

Quelles conditions sont nécessaires ?

Enseignant d'histoire

- Une classe réceptive
- Un bon matériel sonore
- Un temps d'écoute adapté
- Des échanges entre enseignants

Chercheuse

Ce type de travail est-il transférable ?

Enseignant d'histoire

Oui, mais cela dépend des connaissances musicales.

La Renaissance est particulièrement propice, mais d'autres thèmes pourraient fonctionner (musique amérindienne, etc.).

Chercheuse

Quelles limites identifiez-vous ?

Enseignant d'histoire

- contraintes organisationnelles
- compétences disciplinaires limitées
- difficulté pour certains enseignants de s'approprier certains domaines

Chercheuse

Quel est l'apport principal ?

Enseignant d'histoire

Cela permet aux élèves de faire des liens entre les disciplines.

Ils comprennent que les savoirs sont connectés, ce qui rend les apprentissages plus concrets et plus solides.

Cela développe aussi des compétences transversales.

Annexe 5 : Grille d'analyse thématique

Grille d'analyse thématique des entretiens

Grille utilisée pour le codage manuel des entretiens élèves et enseignants

Cette grille d'analyse thématique a été utilisée pour coder manuellement les entretiens, en identifiant des unités de sens en lien avec les catégories définies. L'ensemble du corpus a été traité selon cette logique.

Catégorie principale	Sous-catégories	Indicateurs (exemples)
Interdisciplinarité perçue	Liens entre disciplines / Intérêt / Rejet	“faire des liens” / “relier musique et histoire” / rejet du mélange des branches
Appropriation des savoirs	Compréhension / Mémorisation / Transfert	“mieux comprendre” / “éclairer l'époque” / oubli / difficulté à restituer
Dimension sensible et incarnée	Ressenti / Immersion / Expérience corporelle	“plus vivant” / immersion / chant / pratique / absence de lien ressenti-apprentissage
Motivation et engagement	Intérêt / Participation / Effet différencié	plaisir / engagement / désengagement / motivation stable ou accrue
Limites du dispositif	Difficulté de lien / Confusion / Contraintes	“je ne vois pas le lien” / “on ne sait pas ce qui est attendu” / contraintes organisationnelles
Conditions de mise en œuvre	Type d'activités / Appropriation enseignants / Organisation	importance des activités pratiques / utilisation variable du matériel / manque de temps
Apports perçus	Sens des apprentissages / Compréhension globale	“donne du sens” / “plus concret” / meilleure vision de la période