

La musique classique à l'école primaire

**Une séquence diversifiée pour relever les
représentations des élèves et observer leur
évolution**

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Amandine Scherrer**
Sous la direction de : **Marcelle Moor**
[La Chaux-de-Fonds] [avril 2026]

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier Mme Marcelle Moor qui m'a accompagnée, guidée, conseillée et questionnée tout au long de ce travail. Ses connaissances, son parcours et ses compétences en matière d'enseignement de la musique à l'école m'ont permis d'aller au-delà de mes représentations initiales et de constamment enrichir mes réflexions. Sa disponibilité et sa franchise m'ont permis d'être efficace et de ne pas me perdre durant cette recherche.

Ensuite, n'oublions pas mes parents et mes grands-parents qui m'ont, avant même que je naisse, transmis un goût pour la musique, qui a su me suivre tout au long de mon parcours personnel et maintenant professionnel. Je leur suis grandement reconnaissante de m'avoir fait baigner dans un environnement musical, qui m'a permis de développer mon oreille et ma sensibilité.

Merci encore à Coline et Loric qui, grâce à leur point de vue respectivement d'enseignante non-musicienne et d'universitaire musicien, ont su mettre le doigt sur des incohérences et des éléments à améliorer lors de leur relecture attentive.

Enfin, un immense merci à mon compagnon de vie Gaëtan, qui a su m'épauler durant les périodes stressantes et me conseiller lors des prises de décision. Lui-même réalisant son Mémoire de Bachelor en parallèle du mien, nous avons pu être d'un grand soutien l'un pour l'autre tout au long du processus.

Résumé

Cette recherche traite de la place de la musique classique dans l'éducation musicale à l'école primaire. Le choix du répertoire, les activités enseignées, le rôle des enseignants généralistes et d'autres éléments inhérents à cette thématique, ont été réunis dans la problématique pour dégager des éléments pertinents pour la suite de ce travail.

À l'issue de l'étude de la littérature scientifique existante, la question de recherche suivante a été formulée : Comment les activités d'expression et de perception intégrant la musique classique au cycle 2 modifient-elles les représentations des élèves au sujet de ce style musical ?

Les objectifs de cette recherche sont de décrypter les représentations qu'ont les élèves de la musique classique et leur évolution au cours d'une séquence d'enseignement créée à partir des résultats relevés dans la problématique. Les activités diverses proposées aux élèves ont été soumises à leur appréciation en fin de processus pour observer des liens entre leur progression individuelle, ainsi que la tendance plus ou moins positive à propos des différentes approches didactiques choisies.

Cinq mots-clés

Musique classique

Éducation musicale

École primaire

Représentations des élèves

Séquence diversifiée

Liste des tableaux

- Tableau 1 : Récapitulatif des différents types d'activités musicales, d'idées et d'informations utiles à la création d'une séquence
- Tableau 2 : Récapitulatif des leçons de la séquence
- Tableau 3 : Récapitulatif des réponses des élèves aux questions Q9 et Q10 du pré-test
- Tableau 4 : Récapitulatif des réponses des élèves à la question Q11 du pré-test
- Tableau 5 : Récapitulatif des réponses des élèves aux questions Q12 et Q13 du pré-test
- Tableau 6 : Récapitulatif des réponses des élèves à la question Q15 du mi-test
- Tableau 7 : Récapitulatif des réponses des élèves à la question Q16 du mi-test
- Tableau 8 : Récapitulatif des réponses des élèves aux questions Q17 et Q18 du post-test
- Tableau 9 : Récapitulatif des réponses des élèves à la question Q22 du post-test
- Tableau 10 : Récapitulatif des réponses des élèves aux questions Q20 et Q21 du post-test
- Tableau 11 : Récapitulatif des réponses des élèves aux questions Q12 et Q13 du pré-test Q17 et Q18 du post-test
- Tableau 12 : Récapitulatif des réponses des élèves aux questions Q11 du pré-test Q22 du post-test

Liste des annexes

- Annexe 1 : Séquence
- Annexe 2 : Partition musicogramme
- Annexe 3 : Grille d'observation instrumentarium
- Annexe 4 : Fiche d'identité violon
- Annexe 5 : Partition opéra
- Annexe 6 : Grille d'observation création
- Annexe 7 : Pré-test
- Annexe 8 : Mi-test
- Annexe 9 : Post-test
- Annexe 10 : Grille de progression bilan
- Annexe 11 : Réponses des élèves aux questionnaires

Sommaire

Remerciements.....	i
Résumé	ii
Liste des tableaux	iii
Liste des annexes	iii
Sommaire	
Introduction	1
1. Problématique	2
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche.....	2
1.1.1. Raison d'être de l'étude : préférences musicales et clivages socio-culturels	2
1.1.2. Présentation du problème : absence d'outils et domaine sous-exploité	3
1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche : manque de diversité dans les activités	4
1.2. État des connaissances théoriques.....	5
1.2.1. Les visées de l'éducation musicale à l'école primaire	5
1.2.2. Les rôles des enseignants de musique : choix didactiques et transposition	6
1.2.3. Les domaines du PER	7
1.2.4. Le répertoire choisi par les enseignants	8
1.2.5. Les types d'activités musicales enseignés	8
1.2.6. L'écoute musicale à l'école primaire et ses enjeux du point de vue enseignant	9
1.3. Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche.....	11
1.3.1. Identification de la question de recherche	12
1.3.2. Objectifs et hypothèses de recherche	12
1.4. Problématisation.....	12
2. Méthodologie	13
2.1. Fondements méthodologiques	13
2.1.1. Type de recherche	13
2.1.2. Type d'approche	13
2.1.3. Objectif	14
2.1.4. Enjeux	14
2.2. Nature du corpus	14
2.2.1. Méthode choisie et procédure : pré-test, mi-test, post-test et observations	14
2.2.2. Échantillonnage	16
2.2.3. Code éthique	16
2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données	16
2.3.1. Traitement des données	16
2.3.2. Thématization	17
3. Présentation et interprétation des résultats	17
3.1. Les représentations des élèves et réponses aux questions Q9, Q10 et Q11 du pré-test.....	18
3.1.1. Définitions initiales des élèves de la musique classique (pré-test Q11)	19
3.2. Le déroulement de la séquence	20
3.3. Progression des élèves et évolution de leurs analyses	21

3.3.1. Pré-test et réponses aux questions Q12 et Q13	21
3.3.2. Mi-test	23
3.3.2.1. Réponses des élèves pour décrire l'extrait entendu (mi-test Q15)	23
3.3.2.2. Définitions intermédiaires des élèves de la musique classique (mi-test Q16)	24
3.3.3. Post-test	25
3.3.3.1. Réponses des élèves pour décrire les extraits entendus (post-test Q17 et Q18)	25
3.3.3.2. Définitions finales des élèves de la musique classique (post-test Q22).....	28
3.3.3.3. Préférences des élèves en termes d'activités (post-test Q20 et Q21)	29
3.3.3.4. Comparaison des résultats entre le pré-test et le post-test	30
3.4. Discussion des résultats et synthèse.....	33
Conclusion.....	35
Références bibliographiques	37
Annexes	I

Introduction

Ce thème de Mémoire est né d'un intérêt pour les leçons de didactique de la musique que j'ai suivies à la HEP, mais également de ce que j'ai pu voir durant des stages dans différents établissements et ce que j'ai vécu en tant qu'élève. Les remarques et questionnements de mes collègues étudiants à la HEP concernant les messages transmis implicitement à travers les choix que nous faisons (comme les livres dans la bibliothèque de classe, les chansons choisies pour la fête de l'école ou encore les cadeaux offerts aux parents durant l'année), ont suscité chez moi un besoin de comprendre ce qui était fait, comment, dans quel but et ce qui peut être mis en place pour permettre à tous d'y trouver leur compte. En effet, le but de ce travail est non seulement de fournir des pistes aux enseignants, mais également de permettre aux élèves de s'épanouir et à leurs parents d'accueillir les leçons d'éducation musicale comme un enseignement plus enrichissant qu'une simple activité récréative.

À travers la recherche menée, j'endosse le rôle de chercheuse et d'enseignante en formation de manière conjointe. Ces deux regards et approches permettent de mettre en exergue les différents éléments issus de la recherche tout en gardant les pieds sur terre avec les contraintes du terrain à l'esprit.

À partir des points ci-dessus, une question de départ s'est dessinée : Comment motiver les élèves à découvrir la musique classique dans le cadre des cours d'éducation musicale à l'école primaire ?

1. Problématique

Dans ce premier chapitre, l'objet de la recherche sera précisément ciblé et les études déjà menées dans le domaine inventoriées et quelque peu discutées. Ainsi, le chapitre méthodologique qui suivra se basera sur des résultats scientifiques et un problème concret soulevé par différents chercheurs. Divers aspects liés à l'éducation musicale à l'école primaire – comme l'absence de moyens d'enseignement romands, les choix d'activités et de répertoire des enseignants généralistes, ou encore les préférences musicales dans notre société – seront abordés dans cette problématique.

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

Pour débiter, déterminons ce que nous entendrons par la *musique classique* dans ce travail. Parfois appelée musique *savante*, ce style musical regroupe la musique européenne « de la Renaissance au début du XXe siècle » (Schertenleib & Giglio, 2009, p. 189). Coulangeon (2003) parle de musique et d'arts savants en les opposant aux formes d'« arts populaires et des produits de la culture de masse » (p. 3). Elle peut également être qualifiée de musique « cultivée » (Maizières, 2011, p. 110), de « musique sérieuse » ou encore de « grande musique » (« Musique savante », 2025). Dans le cadre de ce Mémoire, la *musique classique* fera office d'expression générale pour faire appel à « l'ensemble des musiques savantes composées depuis le Moyen Âge [...] occidentales transmises par partitions » (« Musique classique », 2025). Nous nous concentrerons sur les musiques composées jusqu'au début du XXe siècle pour établir une frontière qui n'est pas toujours simple à définir avec la musique populaire, la musique savante contemporaine, le jazz, etc. Le terme choisi ne sera ainsi pas confondu avec l'époque classique de l'histoire de la musique qui regroupe les œuvres composées dès le décès de Bach (1750) et jusqu'au début du romantisme (1820) (« Musique de la période classique », 2025).

La présente recherche s'est déroulée dans le canton de Neuchâtel (CH), ce qui implique que l'école primaire concerne ici les enfants de 4 à 12 ans. De plus, pour satisfaire au mieux à la terminologie de la Haute École Pédagogique BEJUNE, le terme de séquence (fréquemment utilisé dans ce Mémoire) renvoie à une suite de leçons d'enseignement d'une durée de 45 minutes chacune visant un ou plusieurs mêmes objectifs et pouvant être liés à un ou plusieurs domaines disciplinaires.

1.1.1. Raison d'être de l'étude : préférences musicales et clivages socio-culturels

Nos goûts musicaux reflètent souvent notre personnalité et potentiellement le milieu duquel nous sommes issus. On « caractérise ordinairement le comportement des classes supérieures par le penchant pour les arts savants » (Coulangeon, 2003, p. 3). C'est ce public aisé qui est le plus représenté lors des concerts classiques, tandis que la classe moyenne s'y intéresse a priori moins et y a notamment plus difficilement accès. Cette tendance est reflétée aux travers de la jeune génération qui qualifie l'opéra de « musique de bourges » (Morel, 2013, p. 68) ou encore de « musique de vieux ». La « musique dite de "variété" reste l'intérêt principal de nos jeunes mélomanes à 90% » (Terrien, 2006, p. 148), ce qui n'est pas étonnant étant donné que c'est celle qui est la plus présente dans l'environnement médiatique actuel.

L'école est une institution obligatoire et laïque ; elle se doit donc d'accueillir tous les élèves quels que soient leurs origines, leurs goûts et leur ancrage socioculturel. La raison d'être de cette étude est qu'il y a une tendance générale des élèves actuels à écouter presque

uniquement de la musique de variété (pop, rap, etc.). Les enseignants¹ de musique ont comme rôle – parmi d’autres – de faire découvrir d’autres genres musicaux aux élèves pour leur offrir un horizon plus large et leur permettre de mieux comprendre ce qui leur plaît, leur déplaît et pourquoi ils se positionnent de cette manière. En effet, le plan d’études romand (PER) demande de « s’imprégner de divers domaines et cultures artistiques en écoutant et en identifiant des œuvres de différentes périodes et provenances » (CIIP, 2010) et en les comparant pour « permettre à l’élève de verbaliser ses impressions ». Gembris et Schellberg (2007) ont mené une étude sur les jugements portés par des enfants sur différentes écoutes d’œuvres tirées du répertoire de la musique classique et les résultats sont sans équivoque : « Plus les enfants sont jeunes, plus l’avis est positif ; plus les enfants grandissent, plus l’avis positif devient insignifiant » (p. 80, trad. auteur). Ces résultats montrent que les enfants jusqu’à 11 ans ont porté un jugement positif sur la musique classique écoutée, alors qu’en grandissant ce jugement se péjore. Comprenons par cela que la société forge cette idée que la musique classique est réservée à un public relativement âgé, cultivé et aisé, et que les élèves issus de milieux précaires, par exemple, ne pourraient pas l’apprécier, ni la comprendre, car ils ne vivent pas dans le milieu socio-culturel habituellement associé à ce genre musical.

Ce travail trouve son sens dans l’objectif de démocratiser la musique classique auprès d’un public jeune qui, selon la littérature majoritairement française, en est a priori très éloigné, tant financièrement que culturellement. De plus, comme exposé dans le titre de ce Mémoire, les représentations des élèves par rapport à la musique classique seront relevées et comparées au fur et à mesure de la séquence pour observer une éventuelle évolution amenant l’élève à modifier ses représentations initiales. Comme le souligne Ouarzeddine (2019), « les conceptions jouent le rôle d’outil d’élaboration des comportements au sein des sociétés afin de favoriser la communication entre les individus et entre les groupes sociaux » (p. 27). Les conceptions ou représentations sont en effet nécessaires à la communication et à la construction de nouveaux savoirs.

1.1.2. Présentation du problème : absence d’outils et domaine sous-exploité

En Suisse romande, il n’y a pas de moyen d’enseignement commun à tous les cantons pour l’éducation musicale aux cycles 1 et 2 qui présente des activités dans les différents domaines de la musique issus du PER. Notons tout de même que les cantons du Valais et de Fribourg ont récemment publié une plateforme de ressources très variées et adaptables tant en fonction du public visé que des compétences des enseignants. Ce moyen d’enseignement se nomme « Allegro » et n’est, pour l’instant, malheureusement pas accessible par les enseignants et étudiants des autres cantons romands. Toutefois, des recueils de chansons existent (par exemple « Planète musique » pour le cycle 3) et des ressources étrangères (comme les ressources d’accompagnement proposées par le gouvernement français) peuvent être utilisées par les enseignants, mais toujours avec le risque que les objectifs visés ne s’alignent pas avec les attentes fondamentales du PER. Des chercheurs en éducation écrivaient en 2009 : « Nous pensons que la mise en œuvre du nouveau plan d’études romand pour l’école obligatoire devrait [...] offrir des textes, des objectifs, des contenus et des recommandations, voire des moyens d’enseignement concrets et explicites » (Schertenleib & Giglio, p. 190). À ce jour, dans les cantons romands (sauf Valais et Fribourg), aucun moyen d’enseignement n’a été créé et les enseignants généralistes ne se sentent pas tous à même de créer eux-mêmes des activités permettant aux élèves d’apprendre les notions attendues de manière correcte.

¹ Dans ce travail, l’écriture masculine est privilégiée pour alléger le texte, bien que l’auteur apporte de l’importance aux questions d’égalité socialement vives.

Jaccard (2009) confirme à la suite d'une recherche que « la majorité des généralistes manquent de ressources et de temps pour préparer leurs leçons d'Éducation musicale » (p. 207). Si des moyens d'enseignement étaient disponibles, les enseignants gagneraient du temps dans la préparation de leurs leçons, puisque la cohérence avec les objectifs du PER serait déjà assurée. Ils pourraient ainsi consacrer ce temps à adapter et différencier les contenus en fonction des besoins spécifiques de leur classe.

Le temps consacré à l'enseignement de la musique à l'école primaire est bien souvent trop restreint. Maizières (2011) met en lumière des « enseignants qui déclarent une solide activité musicale personnelle, mais qui, en raison des contraintes liées au métier (lourdeur des programmes, pression de l'institution, attente des parents) négligent ou réduisent fortement les activités musicales dans leur classe » (p. 113). Le manque de moyens d'enseignement pourrait être pallié plus facilement que le nombre d'heures hebdomadaire alloué à l'éducation musicale. C'est pourquoi ce travail cherche à créer une séquence-type traitant différentes formes d'activités issues des quatre axes du PER, adaptables aux degrés du primaire et concrètement applicables à l'enseignement de la musique.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche : manque de diversité dans les activités

Dans les classes d'école primaire, « le chant est l'activité musicale la plus couramment mise en œuvre » (Jahier, 2011, p. 117). Cela peut notamment être dû à sa plus grande accessibilité. Effectivement, l'apprentissage d'un chant peut être fait à l'aide d'un karaoké ou simplement d'un enregistrement et les enseignants ne sont ainsi pas contraints de chanter devant leurs élèves. Leroy souligne « que le chant ne fait pas réellement partie du cursus de formation des enseignants d'éducation musicale, ce manque entraînant ensuite une difficulté à concevoir de réelles situations d'apprentissage dans ce domaine et à fonder une légitimité » (2011, p. 31). Cette piste de compréhension soulève la difficulté d'enseigner la musique en fonction de son bagage musical. Mais la musique ne se restreint pas à chanter des airs tendances ; le PER définit quatre axes complémentaires qui sont l'expression, la perception, l'acquisition de techniques et la culture (CIIP, 2010). Pourtant, « beaucoup de généralistes enseignent la musique surtout sous son aspect récréatif » (Jaccard, 2009, p. 208). Cela rejoint la perception de certains parents pour qui les heures d'éducation musicale ne représentent pas des périodes de travail cognitif² intense qui permettent aux élèves de progresser, de devenir plus performant et d'ainsi se projeter dans de hautes études. De plus, les cours de musique sont souvent considérés comme une perte de temps ou un moment de détente lors duquel les élèves s'amusent entre une heure de math et une de français. Cependant, ces a priori peuvent être détournés par des résultats scientifiques :

Les activités de musique contribueraient au développement des capacités d'écoute chez les enfants de la maternelle, car la mémoire phonologique permet, d'une part, d'analyser diverses informations sonores et de les comparer et, d'autre part, de prendre une distance face aux unités linguistiques et musicales en favorisant ainsi le développement d'habiletés méta. (Bolduc, 2009, p. 2)

² On entend par « travail cognitif » toutes les procédures inhérentes au cerveau qui sont liées à l'acquisition d'informations et à leur transformation en connaissances, comme le décrit Universalis (s.d.).

En acquérant des habiletés métacognitives, les élèves développent des compétences qui vont au-delà de l'éducation musicale. Notons qu'ici la définition de la métacognition retenue est celle de Chartier et Lautrey (1992) qui la décrivent comme « la connaissance et le contrôle qu'un système cognitif peut avoir de lui-même et de son propre fonctionnement » (p. 29). Durant les leçons d'éducation musicale, les élèves travaillent donc des savoir-faire qui leur serviront dans d'autres situations et d'autres disciplines. Ces compétences sont développées principalement si les activités enseignées et vécues sont prévues dans un but de développement cognitif et métacognitif des élèves et pas uniquement dans un but ludique.

Dans les pages ci-dessous, l'état des recherches menées dans les différents domaines de l'éducation musicale et des diverses applications en classe sera présenté, dans le but de créer ultérieurement une méthodologie et une banque de propositions d'activités visant le développement cognitif et métacognitif des élèves. Giglio et al. (2009) écrivent que « beaucoup d'élèves, sans autre éducation musicale formelle que les apports de l'éducation musicale à l'école obligatoire, se croient incapables d'apprécier une œuvre musicale, de jouer d'un instrument ou de composer » (p. 228). C'est pour palier à ces inégalités et susciter un intérêt que l'éducation musicale se doit de présenter un large éventail d'activités, d'approches, d'œuvres et de découvertes musicales aux élèves.

1.2. État des connaissances théoriques

Ce chapitre permet d'énumérer les résultats obtenus à l'issue de différentes recherches menées en éducation musicale ainsi que de rassembler les observations de didacticiens de la musique, dans le but d'avoir une banque de données fiables et scientifiques pour créer, par la suite, une méthodologie adaptée. Pour commencer, on y exposera les différentes visées de l'éducation musicale, ainsi que les différents rôles des enseignants en éducation musicale et leur formation. Les domaines du PER seront également rappelés et développés, avant de parler du choix du répertoire fait par les enseignants. Toutes ces notions globales touchant à l'enseignement de la musique à l'école primaire permettront une meilleure compréhension des enjeux des différents types d'activités et leurs buts présentés à l'issue de ce chapitre.

1.2.1. Les visées de l'éducation musicale à l'école primaire

L'éducation musicale, comme développé plus haut, se doit de diversifier ses approches, son répertoire et ses activités en classe dans le but de donner accès à tous les élèves, peu importe leur origine ou leur parcours de vie, à un large panel d'activités représentant divers aspects de la musique – dans ce travail la musique classique en particulier. Tripier-Mondancin (2015) parle d'un capital culturel construit sur la base d'un capital scolaire acquis par les élèves au cours de leurs années d'école (p. 103). Pour créer, transmettre et acquérir ce capital culturel, l'enseignant se doit de proposer des activités variées, d'être ouvert et d'aller à la rencontre « d'une autre culture que celle véhiculée par les médias et les parents » (Duvillard, 2013, p. 22).

Bien que les enseignants doivent se baser sur les objectifs du PER lors de la préparation de leurs leçons, que de nos jours l'institution scolaire favorise l'acquisition des savoir-faire plutôt que des savoirs savants chez les élèves, Maizières (2011) nous rappelle que « les activités musicales ont aussi pour objectif l'épanouissement des qualités plus personnelles de l'individu, dont ses qualités relationnelles » (p. 121). Voilà une visée de l'éducation musicale qui nous rappelle que les domaines du PER sont tous liés avec les capacités transversales et

la formation générale, principalement en ce qui concerne les objectifs liés à la communication et au vivre-ensemble (CIIP, 2010).

Après avoir analysé les programmes d'éducation musicale, Tripier-Mondancin et Maizières (2015) concluent que « toute institutionnalisation de la musique induit une confrontation du pratique au théorique » (p. 35). Cette observation fait sens, car dans la majorité des branches, la pratique doit se baser sur la théorie, et la théorie être testée en pratique pour mieux la comprendre et l'ancrer dans un contexte. L'interaction entre la théorie et la pratique « permet de distinguer la forme scolaire de la musique, des pratiques sociales qui s'inscrivent, elles, davantage dans un objectif de loisir ». Comme l'écrivent les auteurs, les fonctions de la musique diffèrent suivant le cadre, privé ou scolaire.

En prenant l'exemple de l'écoute musicale, les enseignants guident les élèves dans leur « création de signification culturelle » (Schertenleib & Giglio, 2009, p. 189) ce qui induit une différence des savoirs transmis en fonction de l'approche de la personne enseignante. Les visées de l'éducation musicale et la manière de l'enseigner peuvent donc considérablement varier, induisant ainsi un capital culturel plus ou moins vaste et plus ou moins homogénéisé dans toutes les écoles romandes. De plus, les enseignants doivent jongler entre les différents axes du PER, les approches interdisciplinaires et interculturelles, tout en gardant à l'esprit les clivages culturels présents entre les élèves. L'école ne peut évidemment pas transmettre tous les savoirs existants aux élèves mais se doit de leur faire acquérir des clés de compréhension leur permettant de comprendre et d'appréhender le monde qui les entoure.

1.2.2. Les rôles des enseignants de musique : choix didactiques et transposition

L'école a un rôle important de transmetteur de culture, à l'aide de différentes œuvres qu'elles soient musicales, plastiques, littéraires, cinématographiques ou autre. En effet, Duvillard (2013) explique que :

Rien ne doit se substituer à la rencontre avec l'œuvre d'art, dans le sens où cette dernière doit être considérée comme étant le témoin d'une époque et d'une culture. Dès lors, nous deviendrons les véritables « passeurs » de la culture. Culture de notre passé, mais aussi de notre temps ; culture d'hier, culture d'aujourd'hui, culture d'ici, culture d'ailleurs. (p. 27)

Mais pour pouvoir transmettre des œuvres artistiques à des élèves des degrés primaires, l'enseignant généraliste se doit de porter une attention particulière à la transposition didactique par laquelle il va adapter l'œuvre et trouver un moyen de la transmettre et la faire découvrir aux élèves. Terrien (2005) écrit que le but de l'enseignant est de « repersonnaliser le savoir, pour le rendre abordable par tous et pour lui donner un sens qui soit commun à tous » (p. 11). On voit ici sa vision d'une culture commune et on y comprend l'importance de la manière d'amener la culture en classe pour qu'elle soit rendue accessible à tous. En effet, les transpositions et choix didactiques opérés par l'enseignant ont pour but d'aider l'élève à « s'approprier l'objet et un certain nombre de connaissances liées à cet objet » (p. 11). On parle bien de clés de compréhension de l'art plutôt que de dire aux élèves ce qu'ils doivent ressentir, comprendre et de leur imposer un avis sur une œuvre.

Rappelons que l'enseignant généraliste s'occupe seul de l'éducation musicale dans 75% des cas (Maizières, 2011, p. 107), ce qui laisse sous-entendre que les cours dispensés, les approches choisies et le répertoire sélectionné sont souvent d'une qualité musicale moins

élevée que si l'éducation musicale était dispensée par des enseignants spécialistes. Néanmoins, la qualité didactique des leçons d'enseignants généralistes est certainement plus importante, car ils ont eu une formation de plusieurs années (3 ans en Suisse) focalisée sur la didactique principalement, tandis que les spécialistes ont bien plus étudié les notions musicales de leur côté, au détriment de la didactique.

Pour comprendre en partie les difficultés rencontrées par les enseignants généralistes à créer de réelles situations d'apprentissage en éducation musicale, penchons-nous sur les compétences et connaissances préalables des étudiants entrant en formation. Jaccard (2011) admet qu'ils « ont un arrière-plan musical inexistant ou faible et n'ont pas suivi de cours de musique au lycée [ce qui fait qu'ils] commencent la formation en ayant un sentiment de compétences faible » (p. 154). L'absence de moyens d'enseignement a de fortes chances de renforcer ce sentiment négatif de compétences en musique des étudiants durant leur formation et plus tard dans leurs classes. Il est difficile d'apprendre à enseigner la musique ou à jouer d'un instrument alors qu'il y a de nombreuses autres didactiques à découvrir et s'approprier. Parallèlement à ces enseignants peu sûrs d'eux, il y a ceux avec un passé musical plus important qui, selon eux, « a davantage développé leurs compétences pour enseigner la musique que leur formation » (Jaccard, 2009, p. 207).

Au-delà des compétences instrumentales inégales entre les enseignants, il y a aussi les connaissances culturelles musicales qui entrent en ligne de compte quand on doit choisir un répertoire à écouter, à jouer ou à chanter par exemple. Il y a un bon nombre de « professeurs des écoles qui se déclarent insuffisamment acculturés aux musiques savantes et qui pourtant les privilégient grandement dans leurs pratiques » (Maizières, 2014, p. 553). On peut comprendre ici que ces enseignants ressentent une pression sociale et/ou institutionnelle et font le choix d'enseigner quelque chose qu'ils ne maîtrisent pas bien plutôt que de ne pas traiter de l'axe culture avec leurs élèves. Ce choix se respecte et met en lumière l'utilité de la création d'un moyen d'enseignement, ici principalement axé sur la partie culturelle du PER.

Il est indéniable que le web regorge d'idées d'activités, et lorsqu'on recherche des activités d'écoute ou de culture musicale, on tombe très souvent sur des œuvres issues de la musique classique. Le problème est qu'il est important de vérifier ses sources et de se renseigner sur la matière qu'on va dispenser avant de proposer aux élèves des activités qui ne sont pas toujours cohérentes, adaptées au niveau de nos élèves ou alors qui vont susciter moult questions sans réponses. Pourquoi ne pas privilégier des activités de perception à l'aide d'un répertoire musical mieux maîtrisé et qui n'a pas moins de potentiel didactique, par exemple le rap, le rock ou la pop ? Ce travail a pour but notamment de proposer des activités accessibles aux enseignants généralistes pour leur permettre d'enseigner ce style musical tout en étant à l'aise. Cela ne signifie évidemment pas qu'il faille se limiter à la musique classique en éducation musicale, ni qu'elle présente une plus grande valeur didactique.

1.2.3. Les domaines du PER

Schertenleib et Giglio (2009) évoquent que l'enseignement de la musique « a évolué de manière significative par rapport aux modèles issus du XXe siècle largement basés sur le chant en Suisse romande » (p. 190). En effet, le PER, actuellement en vigueur dans tous les cantons romands, catégorise quatre axes d'apprentissage pour le domaine des arts : la perception, l'expression, l'acquisition de technique et la culture (CIIP, 2010). Autrefois, l'axe de l'expression était surreprésenté au détriment des trois autres dans les prescriptions institutionnelles. Maintenant, les élèves sont amenés à recevoir une éducation musicale plus large, variée et complète. Terrien (2005) parle de l'écoute musicale comme d'un « vecteur

d'éducabilité » (p. 18) ce qui justifie la place de plusieurs axes dans le PER, car qui dit éduquer dit diversifier et ouvrir au monde. De plus, la perception et l'expression vont de pair car « il faut qu'il y ait eu émission pour qu'il y ait perception, il faut émettre pour percevoir » (Terrien, 2012, p. 13). Le PER a été créé, en partie, pour uniformiser les pratiques et éviter les dérives de programmes – sous-entendu l'enseignement de la musique uniquement sous son aspect récréatif (Jaccard, 2009, p. 208). Grâce aux quatre axes du PER, les élèves ont plus de chances d'acquérir des clés de compréhension de l'art qu'en ne travaillant qu'un de ces derniers.

1.2.4. Le répertoire choisi par les enseignants

Faisons maintenant un tour de ce qui a pu être observé et relevé dans les différentes classes en ce qui concerne les œuvres étudiées et/ou interprétées. Dauphin (2011) souligne le devoir de l'école « de promouvoir le patrimoine des œuvres musicales dites "savantes" » (p. 127). Ce style musical étant peu mis en avant par les médias sociaux et rarement rencontré dans la culture populaire, l'école est là, comme le soulignent les propos de Terrien (2005) mentionnés dans le chapitre 1.2.2., pour apporter à tous les élèves une culture commune élargie par rapport à ce qui peut être connu dans des cadres familiaux très différents. En 2009, les directives des écoles prescrivaient des activités et un répertoire d'écoute musicale « basés essentiellement sur la musique européenne dite classique » (Schertenleib & Giglio, p. 190) ce qui confirme ce rôle scolaire de faire découvrir un genre peu démocratisé parmi les élèves. Bien sûr, la diversité est toujours mise en avant, qu'elle soit culturelle ou stylistique, dans le but que les élèves découvrent un panel d'œuvres très ouvert (Terrien, 2005, p. 3).

Si nous étudions quel type de musique classique a sa place dans les écoles primaires, on observe qu'il s'agit principalement de musiques dites descriptives (Duvillard, 2013, p. 17) : par exemple reconnaître la saison de Vivaldi ou l'animal de Saint-Saëns. On pratique alors par exemple des activités d'« écoute causale, mais non figurative » (p. 21), c'est-à-dire qu'on fait appel à des images mentales que se font les élèves en leur demandant « à quoi la musique vous fait-elle penser ? » (p. 17). Ce genre d'écoute a comme effet de « renforcer les stéréotypes ; elle ne participe donc en rien à la construction de repères stables dans la construction de l'oreille de l'élève » (p. 17). C'est une bonne chose de proposer des activités d'écoute et de faire formuler aux élèves ce qu'ils ont entendu à l'issue d'un morceau, mais s'il s'agit toujours d'un même type de musique descriptive, les élèves vont développer uniquement leur vocabulaire commun (dans les cas susmentionnés le vocabulaire de saisons, des animaux et des émotions principalement) et pas spécifique à la musique. Comme le souligne Coulangeon (2003), la musique classique n'est pas présente comme l'est la littérature classique en milieu scolaire (p. 22), ce qui souligne le rôle des enseignants de démocratiser cet art et l'intégrer à leurs leçons.

En ce qui concerne le répertoire chanté, la littérature statue que la musique classique y est rare (0,7%) et que les comptines (59,7%) et les chansons en français ou en anglais (27,3%) y sont préférées (Tripiet-Mondancin & Maizières, 2014, p. 23-24). Les auteurs attestent donc que la musique classique chantée ne fait pas vraiment partie des leçons d'éducation musicale, contrairement aux œuvres instrumentales.

1.2.5. Les types d'activités musicales enseignés

En se basant sur les axes et prescriptions du PER, moult activités musicales peuvent et doivent être enseignées dans les classes primaires de Suisse romande. Comme Jahier (2011) cité plus haut le mettait en lumière, les activités d'expression vocale – principalement le chant,

sont celles les plus présentes en classe de primaire. Mais il faut savoir que pour toute activité d'expression, il faut commencer par écouter, pour pouvoir reproduire des sons, une mélodie, d'autres éléments musicaux ou pour pouvoir s'en inspirer (Terrien, 2005, p. 2). De plus, pour pouvoir jouer de la musique ensemble il faut savoir s'écouter (Terrien, 2006, p. 29). Ainsi, le chant permet de développer « les compétences de production et de perception, mais aussi apporter des savoirs culturels, techniques et esthétiques » (Tripier-Mondancin et al., 2015, p. 46). L'activité du chant, si elle est menée d'une manière réfléchie avec des objectifs et une progression des apprentissages claire, peut donc regrouper les quatre axes du PER !

Si nous nous penchons maintenant sur les activités de perception et d'écoute musicales, les enseignants qui disent en pratiquer en classe ne sont qu'une minorité à les utiliser pour faire des activités de production en lien avec les éléments écoutés (Jahier, 2011, p. 117).

Les activités d'écoute et de réponse sont ainsi vues comme des activités acceptables pour ceux qui ont un passif musical restreint. Il y a le potentiel pour ces activités d'être un tremplin pour d'autres activités musicales qui incluent le chant, l'utilisation d'instruments et la composition. (De Vries, 2011, p. 16, trad. auteur)

Comme cité dans le chapitre 1.2.2., Maizières (2014) met en lumière le manque de connaissances des enseignants généralistes qui sont confrontés à un dilemme entre respecter le programme et pouvoir être experts face aux élèves. Ici, De Vries (2011) décrit les activités d'écoute comme faisables par des enseignants et pour des élèves sans grandes connaissances musicales préalables. L'auteur met donc en lumière un type d'activités accessible, ce qui rendrait un sentiment de compétence aux enseignants les moins prédisposés à l'enseignement de la musique. En effet, comme l'écrit Suchaut (2000), les enseignants pratiquent bien plus fréquemment des activités d'« écoute d'œuvres pour le plaisir » (p.11), que d'autres activités d'écoute dirigée. Comme le vise cette recherche, les activités d'écoute « simples » peuvent toujours être prolongées par des activités plus précises travaillant les caractéristiques musicales, l'expression d'émotions ou encore la création.

Les activités de création ou de composition trouvent notamment leur point de départ dans le cadre d'activités d'écoute active où les élèves doivent repérer certains éléments musicaux « que sont le timbre d'un instrument, sa hauteur, les intervalles de la mélodie, son rythme, son intensité, l'harmonie qui lui est attachée ou que nous lui attachons, les modes de jeux » (Terrien, 2005, p. 10). Pour mieux comprendre les visées et la mise en place des activités d'écoute, une série de recherches ont été menées et leurs résultats sont discutés et comparés ci-dessous.

1.2.6. L'écoute musicale à l'école primaire et ses enjeux du point de vue enseignant

Les activités d'écoute peuvent prendre plusieurs formes en fonction des objectifs qui sont fixés en amont (voir récapitulatif des types d'activités dans le Tableau 1). Souvent, ces objectifs sont liés à des éléments musicaux ciblés pour affiner l'oreille. Développer son sens de l'ouïe ou « apprendre à observer avec ses oreilles » (Duvillard, 2013, p. 21) est comparé avec « sa capacité à appréhender le monde extérieur » (p. 20), ce qui montre l'importance de cette faculté qui a des enjeux au-delà du domaine de la musique, notamment pour pouvoir différencier des signaux sonores d'alerte d'autres éléments sonores environnants, ou plus largement d'arriver à concentrer son attention sur un élément sonore comme la voix de

quelqu'un parmi un brouhaha. Duvillard a établi une liste de différentes opérations cognitives qui peuvent être demandées aux élèves lors d'une activité d'écoute : « apprendre à se concentrer ; apprendre à repérer les différents éléments du langage musical ; apprendre à dissocier ces éléments entre eux ; acquérir des repères de l'ordre de l'esthétique » (p. 19). Cette liste n'est pas exhaustive mais donne une idée de la diversité des approches possibles en écoute musicale. L'auteur rapporte également dans son étude un panel de réponses possibles à la suite d'activités ou durant des activités d'écoute : « des réponses verbales ; des réponses instrumentales ; des réponses vocales ; des réponses graphiques ; des réponses corporelles » (p. 21). On entend par-là les manières de garder une trace de l'écoute ou d'en transmettre le ressenti. En résumé, l'auteur montre la diversité d'activités, d'approches et de prolongements que peut représenter l'écoute d'une œuvre musicale. Mais il rappelle bien que le but des enseignants n'est pas que chaque élève ressorte de sa leçon avec la même représentation de l'écoute mais plutôt de guider les élèves à se construire des représentations et des repères pour mieux comprendre, appréhender et peut-être apprécier la musique écoutée.

Au-delà des activités choisies, l'enseignant doit également mettre en place une didactique de l'écoute – comment faire écouter une œuvre aux élèves ? En une fois ? « Par des auditions fractionnées » (Terrien, 2005, p. 3) ? Avec une vidéo d'un orchestre ? Les yeux fermés ? Moultes possibilités s'offrent à nouveau au corps enseignant. Au même titre que lors du choix du répertoire, l'enseignant doit se demander quels sont ses objectifs, anticiper quelles seront les réactions des élèves, etc. Le but de la personne enseignante est de donner des clés aux élèves pour mieux écouter l'œuvre. Terrien (2005) nous parle de « traits attributs » (p. 10) qui associent un élément musical avec un sens. Ces derniers sont des outils didactiques pour accompagner les élèves dans leur écoute et peuvent être discutés en plénum pour guider les élèves dans leurs apprentissages et en quelque sorte concrétiser la musique, qui est somme toute plutôt abstraite et immatérielle.

Notons la différence entre les activités d'écoute passives et celles actives. Maizières (2011) distingue ces deux opposés par leur but. Pour lui, l'activité passive est une « écoute pour le retour au calme et écoute de plaisir » (p. 108), tandis que les activités actives sont plutôt « analytiques, liées à des activités de production ». Il a pu observer dans ses études que le premier type est largement plus pratiqué dans les écoles primaires. Pour préparer une écoute en classe, il faut tout d'abord identifier des éléments musicaux, puis les agencer entre eux, avant d'étudier si l'œuvre peut être utilisée dans une classe, puis de concrétiser cette transposition didactique. Il est donc nécessaire de passer par plusieurs étapes et d'adapter son écoute en fonction de l'objectif visé. Le travail fait en amont de l'écoute en classe est didactiquement rigoureux et c'est potentiellement une des raisons pour lesquelles « les enseignants privilégient une approche externe de l'œuvre par la prise en compte des éléments extra-musicaux, des préférences et des effets déclenchés par l'écoute au détriment de l'étude des caractéristiques intrinsèques de l'œuvre » (Maizières, 2014, p. 550). En effet, il est plus rapide et aisé de faire écouter une œuvre et de demander aux élèves ce qu'ils en ont pensé ou à quoi ça leur a fait penser, plutôt que de leur demander d'identifier les thèmes, les intentions du compositeur ou de reconnaître les instruments entendus.

Les activités d'écoute d'œuvres musicales peuvent donc avoir plusieurs buts, être menées de différentes manières, avec divers supports, demander un travail sous différentes formes de la part des élèves et être basées sur des œuvres issues d'un large répertoire. Gardons à

l'esprit également les axes du PER³ (à savoir l'expression, la perception, l'acquisition des techniques et la culture), qui sont, bien évidemment, exploités dans la séquence sur laquelle se base cette recherche.

Expression	Perception	Techniques	Général
	Porte d'entrée pour les autres axes		Capacités relationnelles
Ressenti, impression, émotion	1. se concentrer 2. repérer 3. dissocier	Réponses verbales, instrumentales, vocales, graphiques ou corporelles	Capital culturel
Reproduire	Repères esthétiques		Théorie-pratique
Vocabulaire spécifique	Focus sur les éléments musicaux (timbre, hauteur, intervalle, rythme, intensité, harmonie, mode de jeux, tempo, ...)	Chant lyrique	Clés de compréhension de l'art
Visée ultime : créer	Écoute passive ou active	Découverte d'un instrument	Choix du répertoire : varier (pas que des musiques dites descriptives)

← Culture →

Tableau 1 : Récapitulatif des différents types d'activités musicales, d'idées et d'informations utiles à la création d'une séquence

1.3. Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche

Au vu des résultats de recherche cités et discutés plus haut, nous pouvons résumer l'état des connaissances et des réalités présentes dans les cours de musique en classe primaire de la manière suivante : les enseignants déclarent chanter régulièrement avec leurs élèves et leur faire écouter des œuvres musicales, mais ces activités restent parfois cantonnées à un objectif récréatif, sans nécessairement déboucher sur de véritables apprentissages liés, par exemple, aux éléments musicaux et à leur organisation. L'enseignement de la musique à l'école primaire est vu par certains enseignants généralistes non-musiciens comme une discipline compliquée à enseigner, pour plusieurs raisons : il n'y pas de moyens d'enseignement officiels, la culture de la musique classique est souvent considérée comme réservée à une élite et les apprentissages dits principaux (mathématiques, langues, sciences) sont mis en avant au contraire de la musique considérée comme une branche plus ludique que scolaire.

Terrien (2006) admet « que l'émotion puisse faciliter le désir d'apprendre » (p. 92), motivant ainsi à mettre le doigt sur ce qui provoque cette émotion dans le cadre des leçons de musique.

³ Le Tableau 1 reprend les axes du PER comme catégories pour récapituler les informations recueillies dans la littérature sur les différents types d'activités musicales pour y ancrer les choix didactiques durant la création de la séquence. De plus, l'axe culture est forcément transversal dans une séquence qui a comme thématique une époque ou un style musical, c'est pourquoi cet axe est noté au-dessous du tableau.

À l'aide des références du domaine de la recherche et des réflexions menées ci-dessus, nous sommes à même d'affiner la direction de cette recherche pour en définir sa question principale.

1.3.1. Identification de la question de recherche

Au vu des éléments récoltés dans divers travaux de recherche, ainsi que des observations personnelles vécues dans différents établissements et également auprès des jeunes étudiants, il reste à ce jour à étudier plusieurs axes liés à l'enseignement de la musique classique à l'école primaire. La question de recherche (QR) ci-dessous permettra d'élaborer une méthodologie, ainsi que de guider la création d'une séquence d'enseignement diversifiée et visant des apprentissages musicaux concrets pour donner des clés de compréhension de l'art aux élèves.

QR : Comment les activités d'expression et de perception⁴ intégrant la musique classique au cycle 2 modifient-elles les représentations des élèves au sujet de ce style musical ?

1.3.2. Objectifs et hypothèses de recherche

L'objectif de cette recherche est d'expérimenter diverses activités en classe pour voir l'évolution des représentations des élèves par rapport à la musique classique. Comme l'écrit Afsin (2009), la musique est composée de trois « domaines constitutifs (cognitif, psychomoteur et affectif) [...] imbriqués l'un dans l'autre sous une forme de stratification » (p. 118). Cette recherche cherchera à viser ces trois domaines afin d'être la plus complète possible.

L'hypothèse (H1) émise est que les activités menées en classe permettront de sociabiliser les élèves avec un style musical qui ne leur est que peu familier et ainsi de leur faire découvrir des œuvres qui peuvent, à première vue, leur sembler peu attrayantes. L'hypothèse (H2) que les élèves n'écoutent pas ou peu de musique classique et/ou qu'ils n'apprécient pas particulièrement ce genre musical est également émise au début de cette recherche expérimentale.

1.4. Problématisation

Nous avons donc fait un tour du paysage littéraire existant sur l'enseignement de la musique classique en classe. On peut observer que cette branche n'est pas mise en avant par les généralistes qui la laissent parfois de côté ou ne se diversifient pas beaucoup dans leurs choix d'activités. Ces faits peuvent être justifiés par l'absence de moyens d'enseignement et le désintérêt des élèves pour la musique classique, parfois lié à des clivages socio-culturels.

Pour la suite de ce travail, gardons également à l'esprit les visées de l'éducation musicale que sont la découverte du monde sonore, l'acquisition de clés de compréhension de l'art et l'articulation des activités entre les quatre domaines du PER. Pour aider les enseignants à créer et mettre en œuvre des activités portées sur les composantes musicales, le chapitre suivant proposera des activités à adapter aux différents contextes-classes sous forme de séquence axée sur la découverte de la musique classique.

⁴ Les deux autres axes du PER ne sont pas cités dans cette QR car, comme mentionné plus haut, l'axe culture est présent dans presque toutes les activités de musique de manière plus ou moins explicite et l'acquisition des techniques n'est pas l'objectif principal de cette séquence (bien que les possibilités de la voix et différentes partitions soient des éléments présents dans la séquence).

2. Méthodologie

Maintenant que l'état des recherches dans le domaine de la musique classique à l'école primaire a été fait et la question de recherche définie, passons à la méthodologie. Pour apporter de nouvelles données à la recherche et tenter de mettre en œuvre les éléments mis en lumière dans la problématique, nous avons développé puis testé une séquence d'enseignement en classe.

2.1. Fondements méthodologiques

Tout d'abord, expliquons le type de cette recherche, son approche, sa finalité, son objectif et ses enjeux pour mieux comprendre la méthode de récolte de données qui suit.

2.1.1. Type de recherche

Cette recherche est qualitative, car elle ne cherche pas à mesurer en termes quantitatifs les résultats obtenus, mais plutôt à « s'immerger dans le phénomène pour être imbibé de ce qu'il veut dire, pour en comprendre le sens » (Mucchielli, 2007, p. 25). Étant donné que la recherche a été menée sur plus d'une personne, des chiffres peuvent tout de même être mis en évidence pour certaines données. Bien que des pourcentages ou autres éléments statistiques peuvent émerger d'une recherche qualitative, Pelaccia et Paillé (2010) parlent de recherches a-quantitatives dans lesquelles on se doit de faire un travail de tri, de catégorisation et d'interprétation (p. 299). Dans ce type de recherches, les données ne sont pas simplement énumérées et laissées brutes, mais bien étudiées en profondeur pour en dégager des thématiques, des co-occurrences, etc.

Le choix de faire une recherche qualitative repose sur une envie de comprendre les phénomènes sociaux et d'observer de près ce qu'il se passe au fil d'une séquence d'enseignement-apprentissage. En effet, pour pouvoir analyser au mieux les données récoltées, un travail au plus près du terrain et à petite échelle reste plus accessible dans le cadre d'un Mémoire de Bachelor.

2.1.2. Type d'approche

Pour étudier les données récoltées, une approche mixte a été adoptée. Elle consiste en un mélange entre l'induction et la déduction qui se complètent dans un travail comme celui-ci. En effet, on part des fondements théoriques pour formuler des questions et des hypothèses qui sont ensuite vérifiées sur le terrain, mais les aléas de la vie réelle en classe peuvent nous apporter de nouveaux éléments qui deviennent alors un complément au corpus théorique initial. Pelaccia et Paillé (2010) décrivent l'approche inductive – ou bottom-up – comme « caractéristique des approches qualitatives, dès lors que le chercheur souhaite appréhender les phénomènes qu'il observe, non pas à travers un cadre de référence défini a priori, mais dans une logique d'émergence théorique » (p. 296). Cette recherche vise également à vérifier en quelque sorte les dires concernant les a priori des jeunes gens envers la musique classique, la réalité des cours d'éducation musicale à l'école primaire, etc. Ainsi, la méthodologie choisie ne se résume pas à une approche uniquement inductive mais également déductive à partir des éléments soulevés dans la problématique. L'approche est donc mixte, laissant ainsi à la chercheuse une part d'anticipation tout en conservant une ouverture aux imprévus.

2.1.3. Objectif

Mucchielli (2007) définit la finalité d'une recherche de type qualitative ainsi : « Elle donne une réponse à la question : que se passe-t-il ici, face à telle situation-problème ? » (p. 23). Cette recherche a donc un objectif à la fois descriptif et compréhensif, car le but est d'observer le processus des élèves tout au long d'une séquence, puis de décrire ce qui a changé entre le début et la fin pour enfin tenter de comprendre les facteurs de changement.

La recherche qualitative nécessite un « processus de travail intellectuel [...] (comparaison, induction, généralisation, recherche de forme, invention de sens) [et ce] travail se fait dans le but d'explicitier, en compréhension, [...] la structure intime et le fonctionnement interne d'un phénomène social » (Mucchielli, 2007, pp. 22-23). L'auteur met en lumière les étapes de la récolte et de l'analyse des données qui découlent des finalités compréhensives et descriptives de cette recherche. Dans le cadre, comme ici, d'une recherche sous la forme d'une expérimentation, on teste un dispositif sur le terrain tout en observant comment se déroule l'expérimentation de manière attentive (Paillé, 2007, p. 139). C'est ainsi qu'on peut au mieux comprendre les procédés intrinsèques qui se passent durant la réalisation de la séquence et mettre en avant les points qui ont fonctionnés ou non pour tenter de les expliquer.

2.1.4. Enjeux

Les enjeux de cette recherche sont multiples et fortement liés aux objectifs cités ci-dessus. Dans toute recherche en éducation, un enjeu ontogénique apparaît, car le but plus ou moins explicite et important est de développer ses compétences de praticien. Dans le cadre de cette étude, la séquence a été enseignée par les soins de la chercheuse qui a ainsi inmanquablement amélioré ses compétences d'enseignement de l'éducation musicale.

L'enjeu pragmatique reste le plus visible dans ce travail, car on part du principe que l'éducation musicale est une discipline peu mise en avant, parfois délaissée par les enseignants généralistes. On admet également que la musique classique est peu abordée à l'école primaire, ou alors uniquement de manière descriptive en écoutant des airs de Vivaldi ou Mozart. On a donc une sorte de situation-problème à résoudre à travers cette démarche de recherche : celui de rendre la musique classique plus accessible aux élèves, quel que soit leur milieu socio-culturel et quelles que soient leurs compétences et connaissances en musique. Comme Van der Maren (1996) le souligne, « il s'agit avant tout de trouver des solutions fonctionnelles aux problèmes de la pratique pédagogique » (p. 65).

2.2. Nature du corpus

Voici maintenant comment les données ont été récoltées sur le terrain et quelle était la population choisie pour cette recherche. Rappelons qu'une séquence d'enseignement, présentée plus bas, a été créée à l'issue de la problématique en tenant compte des éléments théoriques développés.

2.2.1. Méthode choisie et procédure : pré-test, mi-test, post-test et observations

Pour récolter des données à propos de l'impact d'une séquence d'enseignement traitant de la musique classique sur les impressions et représentations des élèves, plusieurs questionnaires ont été remplis par ces derniers. La procédure choisie va dans le sens d'Artigue (1989) qui définit l'ingénierie didactique comme mélangeant « observations des séquences mais aussi productions des élèves en classe [...], complétées souvent par des données issues de questionnaires, d'entretiens individuels ou en petits groupes, réalisés à divers moments de l'enseignement ou à son issue » (p. 126).

Tout d'abord, lors de la première leçon de la séquence, les élèves ont rempli un pré-test (voir annexe 7) comportant des questions personnelles sur leurs habitudes d'écoute et de pratique musicales (Vilatte, 2007), ainsi que sur leurs connaissances en musique classique (voir récapitulatif des leçons dans le Tableau 2). Puis, ils ont écouté différents extraits d'œuvres issues du répertoire de la musique classique et ont dû noter leurs impressions, les éléments musicaux qu'ils repéraient, etc.

Durant les sept leçons de la séquence, l'enseignante a observé les élèves et pris note de certaines remarques, questions, réactions qui étaient surprenantes et/ou récurrentes. Toutefois, « l'observation peut souvent ne pas être suffisante, il convient aussi de savoir comment les sujets pensent, ce qu'ils disent de leurs actions » (Vilatte, 2007, p. 30). Ainsi, lors de la leçon n°4, les élèves ont rempli un mi-test (voir annexe 8) comprenant quelques questions en rapport avec une œuvre écoutée pour pouvoir démontrer leurs compétences d'écoute à la moitié de la séquence.

Lors de deux leçons de la séquence, les élèves ont été amené à produire de la musique en groupes. Durant ces deux moments, l'enseignante a observé les élèves lors des moments de préparation et de présentation pour pouvoir apprécier (et non pas mesurer à proprement parler) leur performance et leur progression. L'enseignante s'est référée à une grille d'observation (voir annexes 3 et 6) pour ensuite rédiger un commentaire personnel pour chaque élève. Ces commentaires ont été transmis aux élèves pour leur permettre de prendre connaissance de leur progression et de prendre conscience des points encore fragiles.

Durant l'ultime leçon de la séquence, les élèves ont rempli un post-test (voir annexe 9) qui contient les mêmes questions que le pré-test pour ce qui est de l'écoute d'œuvres. Ainsi, l'enseignante a pu observer les différences et l'éventuelle progression entre le pré-test et le post-test chez chaque élève individuellement.

Dans les questionnaires proposés aux élèves tout au long de la séquence, les questions sont de différents types. Certaines sont fermées, c'est-à-dire que leur réponse est soit oui, soit non ou alors sous forme d'une évaluation sur une échelle (Vilatte, 2007, p. 13). D'autres sont ouvertes, en d'autres mots elles laissent l'élève qui y répond totalement libre d'écrire quelques mots ou de très longues phrases plus ou moins proches de la question. Dans ce travail, la longueur des réponses à développer est guidée par le nombre de lignes à disposition pour les écrire. Vilatte (2007) nous parle encore des questions à choix multiples et des questions de classement où « l'enquête classe les réponses possibles dans l'ordre de préférence » (p. 18).

Il est important de varier les types de questions pour que l'élève ne réponde pas au hasard en cochant uniquement des cases ni qu'il passe des heures à développer ses réponses. Notons que dans le cadre de ce travail, certaines questions ont été reprises dans chaque questionnaire de manière à ce que les élèves puissent démontrer leurs compétences et que l'enseignant puisse observer ou non une progression dans leurs réponses. Les représentations des élèves par rapport à la musique classique sont identifiables dans les différents questionnaires et les questions permettent de mettre en lumière l'évolution ou non des élèves en termes d'expression des ressentis et d'identification d'éléments musicaux.

Voici un tableau récapitulatif des leçons de la séquence avec les moments où les différents questionnaires sont remplis par les élèves. Le document complet de la séquence avec les références au PER, les objectifs spécifiques et un descriptif des leçons ainsi que du répertoire choisi se trouve en annexe (voir annexe 1).

Leçon	Type d'activité	Remarques liminaires
1	Pré-test Chemin d'écoute	Habitudes musicales Prise de note sur une écoute Expression sur une écoute
2	Musicogramme (voir annexe 2)	Découverte et création
3	Instrumentarium	Collectif
4	Mi-test Découverte du violon (voir annexe 4)	Prise de note sur une écoute
5	Opéra (voir annexe 5)	Découverte et expérimentation
6	Création	Rythmique et instrumentale
7	Post-test Musiques actuelles qui reprennent des airs classiques	Prise de note sur une écoute Expression sur une écoute

Tableau 2 : Récapitulatif des leçons de la séquence

2.2.2. Échantillonnage

Le public visé par cette thématique de recherche s'étend à tous les élèves de l'école primaire. Néanmoins, ce travail a été réalisé avec un échantillon d'élèves du cycle 2, plus précisément avec une classe de 6^e pour permettre une récolte plus aisée des données. En effet, les élèves de cet âge-là peuvent remplir les questionnaires écrits par eux-mêmes.

2.2.3. Code éthique

Tous les documents remplis par les élèves dans le cadre de ce travail ont été codés à l'aide de numéros pour « ne permettre que difficilement de remonter aux personnes » (CDHEP, 2002, p. 5). De plus, les documents n'ont pas été divulgués en dehors du cadre de ce travail à de tierces personnes, ont été stockés localement plutôt que sur un cloud et ont été « détruits dans un délai raisonnable » (p. 5), une fois ce Mémoire terminé. En outre, comme le demande le code éthique de la HEP, les résultats obtenus à l'issue de cette recherche ont été transmis à l'enseignante titulaire qui s'est chargée de les partager à ses élèves.

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

Voici la manière dont les données ont été traitées après leur collecte sur le terrain, afin d'en dégager des résultats et d'en tirer des conclusions.

2.3.1. Traitement des données

Une fois que les questionnaires ont été remplis par les élèves, les réponses ont été listées de manière informatique pour que toutes les réponses à une même question se retrouvent au même endroit (voir annexe 11). Ainsi, il était plus facile de les lire, d'y mettre en évidence des mots importants, de repérer la récurrence de certains termes, etc. Puis, le travail de la chercheuse a été de comparer les différentes réponses écrites pour en dégager l'idée générale ou le thème pour ensuite arriver dans « une phase de compréhension de l'existence de relations entre diverses variables » (Vilatte, 2007, p. 10).

2.3.2. Thématisation

Une fois le traitement des données effectué, il convient de procéder à leur thématisation. Van den Maren (1996) définit cette partie du travail ainsi : « l'analyste doit regrouper l'ensemble des réponses possibles sous différentes catégories, de façon à pouvoir coder les réponses semblables sous une même étiquette » (p. 434). On souhaite donc trouver des éléments de diverses catégories pour pouvoir ensuite les comparer avec les éléments théoriques mis en évidence dans la problématique et tirer des conclusions.

Dans ce travail, la thématisation s'est faite en partie en amont, lors de la création des questionnaires qui se basait sur plusieurs thèmes. Toutefois, une analyse a été menée par la suite pour laisser place à de nouvelles thématiques en fonction des réponses données par les élèves. Ce travail de thématisation est donc parti d'une banque de données bien organisée, dans laquelle des co-occurrences ont été repérées et mises en évidence pour créer des thèmes et sous-thèmes. Ces derniers ont été nécessaires pour interpréter les résultats et organiser leur présentation par la suite.

3. Présentation et interprétation des résultats

Dans cet ultime chapitre, les éléments significatifs du déroulement de la séquence sur le terrain ainsi que les résultats tirés des questionnaires remplis par les élèves sont présentés. Le but étant de faire un arrêt sur image représentatif de la classe en question, mais potentiellement différent des résultats qui auraient émergé d'une autre classe issue d'une autre région ou d'un autre contexte socio-économique.

La classe de 6^e qui a participé à cette recherche se trouve à La Chaux-de-Fonds et comporte 21 élèves (N = 21), dont deux tiers de garçons. Leur niveau scolaire est relativement bon, à l'exception de deux élèves en grandes difficultés en ce qui concerne les transferts entre les notions apprises et deux autres élèves qui ne parlent et ne comprennent pas encore bien le français étant donné leur arrivée récente en francophonie. Pour ces élèves, certaines de leurs réponses m'ont été dictées et je les ai retranscrites sur leurs questionnaires à la main.

Dans ce collège, les leçons de musique (une période par semaine) sont consacrées, dès la rentrée et ce jusqu'à fin mars, à une chorale interclasse animée par un professionnel externe dans le but de monter un concert. Maizières (2011) écrivait, rappelons-le, que les enseignants généralistes « négligent ou réduisent fortement les activités musicales dans leur classe » (p. 113) en raison du manque de temps et de ressources (Jaccard, 2009). On voit que les choix faits par les enseignants généralistes de ce collège mettent en effet l'accent sur le chant pendant les deux tiers de l'année au détriment des autres axes du PER (à savoir la perception, la culture et l'acquisition de techniques). J'ai donc fait le choix, en accord avec la titulaire, d'ajouter cette séquence sur la musique classique à la planification annuelle en débordant sur les heures d'autres disciplines, pour offrir aux élèves une éducation musicale plus variée et complète sur une durée déterminée.

Au niveau du matériel et des infrastructures, il n'y avait, dans ce collège, pas de salle de musique équipée. Néanmoins, dans la classe, il y avait une caisse avec quelques claves et métallophones. Ces instruments n'avaient jamais été utilisés par les élèves durant l'année.

3.1. Les représentations des élèves et réponses aux questions Q9, Q10 et Q11 du pré-test

Notons tout d'abord que pour répondre aux questions sur les types de musique que les élèves aiment ou non écouter, aucune explication n'a été donnée sur quels étaient ces styles. Ainsi, certains élèves ont peut-être coché des cases sans savoir ce qu'elles signifiaient. Certains élèves m'ont demandé ce qu'étaient la variété française et la variété internationale et je leur ai répondu en leur donnant des exemples mais personne ne m'a demandé d'informations sur la musique classique ou la musique traditionnelle par exemple.

Concernant les styles de musique écoutés, trois élèves ont mentionné la musique classique et ils ont les trois déjà pratiqué un instrument de musique (voir Tableau 3). Dix autres élèves ont soulevé qu'ils n'aimaient pas écouter ce style musical, dont deux qui ont déjà pratiqué de la musique en dehors du cadre scolaire. On peut penser que la pratique musicale extra-scolaire est souvent associée à la musique classique, et que les élèves qui y sont exposés l'écoutent plus volontiers que ceux qui n'en pratiquent pas. Les cours de musique n'étant pas accessibles à tous les portemonnaies, les réponses obtenues rejoignent les résultats de Coulangeon (2003) qui affirme que les classes sociales plus hautes se penchent plus facilement vers les formes d'art savantes.

Styles musicaux	Élèves qui les apprécient	Élèves qui ne les apprécient pas
Musique classique	n=3	n=10
Pop	n=8	n=10
Variété française	n=4	n=9
Variété internationale	n=4	n=9
Rap	n=14	n=1
Jazz	n=2	n=13
Rock	n=6	n=7
Musique traditionnelle	n=5	n=11
Autre	Blues (1), normal (1), KPOP (1), Jul et Nagasaki (1), Heilung (1)	Aucune (n=3)

Tableau 3 : Récapitulatif des réponses des élèves aux questions Q9 et Q10 du pré-test

Il est important de noter ici que la population de la ville de La Chaux-de-Fonds est majoritairement ouvrière et que la classe est composée de nombreux élèves issus de la

migration. Rappelons que Coulangeon (2003) affirme la présence d'un lien fort entre les préférences esthétiques et les origines sociales et culturelles (p. 4).

De plus, on peut observer dans ces premiers résultats une « opposition entre amateurs de musique classique, de jazz [...] et amateurs de genres tels que musique d'ambiance, musique de films et rap » (Coulangeon, 2003, p. 14). En effet, les élèves de cette classe semblent préférer la musique pop, le rock et le rap aux musiques plus savantes et traditionnelles.

3.1.1. Définitions initiales des élèves de la musique classique (pré-test Q11)

Les représentations initiales des élèves quant à la définition de la musique classique se regroupent en différentes catégories selon le type d'informations utilisées pour la définir (voir Tableau 4).

Types de définitions	Nombre d'élèves concernés	Profils des élèves
« Je ne sais pas », « je ne comprends pas », « ce n'est rien » ou laissé vide	11	4 ayant déjà pratiqué d'un instrument
À l'aide d'un instrument	2 « piano » et 1 « chant »	2 pratiquant actuellement un instrument
À l'aide d'une description qualitative	2 contenant « calme » et 1 « vieille »	1 ayant pratiqué un instrument auparavant
À l'aide de compositeurs	1 « Vivaldi, Beethoven » et 1 « Mozart »	2 pratiquant actuellement un instrument
À l'aide d'un ressenti	1 « c'est nul » et 1 « rigolo »	2 ne pratiquant pas d'instrument
À l'aide de morceaux de musique	1 « picareta » et 1 « comportement, parisienne »	2 ne pratiquant pas d'instrument

Tableau 4 : Récapitulatif des réponses des élèves à la question Q11 du pré-test

Notons que les deux élèves ayant eu recours à des noms d'œuvres pour définir la musique classique ont nommé des œuvres issues d'un autre style musicale. En effet, « picareta » (potentiellement des artistes DeeJay Telio, Savanah & Rennan da Penha) ressemble plus à du reggaeton et « comportement, parisienne » (respectivement d'Aya Nakamura en solo et avec Gims) à de la musique urbaine française. Ces élèves ont probablement confondu la musique classique avec les classiques musicaux issus de leurs références culturelles personnelles.

À travers ces réponses initiales, nous pouvons observer que la musique classique est indéfinissable et potentiellement inconnue pour la majorité des élèves. En outre, certains élèves, comme le soulignent Giglio et al. (2009), se sentent illégitimes de pratiquer de la musique de par leur faible exposition et éducation musicale (p. 228). Nous observons que les

élèves qui ont répondu à l'aide d'un instrument ou d'un compositeur pratiquent à 80% un instrument. On peut donc globalement en déduire que la pratique d'un instrument de musique permet aux élèves d'avoir une vision plus précise et correcte de ce qu'est la musique classique. Rappelons tout de même que ce pré-test a été rempli individuellement sans grandes explications ni définitions du vocabulaire spécifique qui y est lié. Ainsi, les résultats sont probablement incomplets voire non-représentatifs des connaissances pour certains élèves. De plus, les élèves ayant tenté une définition ont principalement donné des définitions lacunaires, c'est-à-dire qui ne prennent en compte qu'une partie de la variété que présente la musique classique. Ils débutent donc la séquence avec peu de prérequis et une grande marge de progression, ce qui donne du sens à l'enseignement-apprentissage.

3.2. Le déroulement de la séquence

Comme présenté succinctement au chapitre 2.2.1., la séquence se compose de sept leçons visant chacune une autre approche pour aborder la musique classique. Le but n'était donc pas d'approfondir un aspect spécifique mais plutôt d'offrir aux élèves un panel varié d'activités d'écoute et d'expression leur permettant de découvrir la musique classique.

Dès la première intervention, les élèves étaient surpris de faire de l'éducation musicale à la place des leçons habituelles de leur horaire. Ils n'étaient pas tous très intéressés par la matière et peinaient globalement à se mettre en situation d'écoute et d'apprentissage. Au vu de leurs réponses au premier questionnaire concernant leurs représentations sur la musique classique et leurs descriptions des extraits entendus, je me suis rapidement aperçue qu'ils étaient peu à avoir des prérequis en matière de musique classique mais surtout d'écoute musicale. En effet, comme observé plus bas (chapitre 3.3.1.), les élèves n'utilisaient pas le vocabulaire spécifique des éléments musicaux présents dans les œuvres écoutées. Le but de la séquence n'étant pas de reconstruire les bases des élèves en termes de composantes de la musique et de découverte des instruments de l'orchestre (thématiques censées avoir été travaillées au cycle 1), le temps à disposition ne permettait pas de leur enseigner ces notions. Néanmoins, nous avons eu des discussions sur les extraits entendus pour permettre aux élèves plus avancés de partager quelques connaissances dites de base avec leurs camarades. Au niveau des émotions ressenties, un travail aurait également pu être fait pour permettre aux élèves de parler de manière plus précise de leurs émotions, car certains peinaient à mettre en mots leurs ressentis.

Les lacunes au niveau des prérequis, citées ci-dessus, auraient pu être palliées par des leçons supplémentaires dans l'idéal, mais dans le cadre d'un remplacement d'une durée déterminée, ce n'était pas une option. En revanche, dans une autre classe, cela n'aurait pas forcément été lacunaire et d'autres prérequis auraient peut-être manqué. Ce sont les aléas du terrain qui ne sont pas toujours prévisibles.

La séquence s'est déroulée tel ce qui avait été planifié, à l'exception de la leçon de création qui a été supprimée pour des raisons évidentes de manque de compétences préalables des élèves. N'ayant jamais utilisé d'instruments de percussion et de musique durant l'année (voire même les années précédentes), une phase d'exploration libre en amont et d'appropriation des techniques aurait été nécessaire au bon déroulement de l'activité prévue. Comme décrit plus haut, le temps à disposition étant limité, cela n'aurait pas été envisageable. De plus, Chatelain et al. (2023) nous disent que la création musicale nécessite « une certaine autonomie des élèves » (p. 12), ce qui, dans le cadre général de cette classe mais plus spécifiquement dans

le domaine de l'éducation musicale, n'était pas une compétence maîtrisée par la majorité des élèves.

L'attitude face à la matière s'est améliorée au cours des six leçons enseignées. En effet, si au début certains rigolaient beaucoup et d'autres râlaient, les élèves se sont peu à peu intéressés à la matière enseignée. Cela est peut-être dû à la diversité des activités qui, comme nous le verrons ci-dessous (voir chapitre 3.3.3.3.), n'ont pas toutes eu la même popularité auprès des élèves.

Dans le pré-test et le post-test, une rubrique est consacrée à l'expression libre sur une œuvre écoutée. Les élèves ont eu le choix entre bouger avec leur corps, dessiner ou écrire pour faire vivre la musique entendue à travers eux. Ensuite, ils ont dû cocher si ce moment les avait rendus mal à l'aise, très gêné ou à l'aise. L'exercice était très difficile pour la majorité des élèves et des moqueries sont apparues en observant les expressions libres des camarades. J'ai donc décidé d'écourter ces moments d'expression et de ne pas prendre en compte les réponses des élèves pour cette rubrique dans les résultats ci-dessous. En effet, je pense que l'effet de groupe a fortement modifié les réponses des élèves et ces dernières ne sont donc pas représentatives de leurs ressentis.

3.3. Progression des élèves et évolution de leurs analyses

Durant la séquence, les élèves ont, à trois reprises, écouté des œuvres musicales issues du style classique dans le but d'identifier des instruments entendus, ainsi que d'exprimer leur ressenti lors de l'écoute. De plus, ils ont dû verbaliser une définition de la musique classique personnelle. Observons ci-dessous les résultats obtenus dans le cadre des différents moments de la séquence.

3.3.1. Pré-test et réponses aux questions Q12 et Q13

Lors de la première intervention, deux œuvres ont été écoutées. La première était la 9^e Symphonie « du nouveau monde » de Dvorak et la seconde « Nessun Dorma » de Puccini. Dans la première œuvre, treize élèves ont identifié comme instrument le piano, onze la trompette, un la batterie, un le tambour, deux le violon, un le violoncelle, un le saxophone et cinq n'ont mentionné aucun instrument (voir Tableau 5). Les élèves ayant noté la batterie et le saxophone ont probablement dû les confondre avec respectivement un tambour ou un autre instrument de percussion et un cuivre, comme la trompette ou le cor. Le piano, quant à lui, a été identifié par la majorité des élèves alors qu'il ne faisait pas partie de l'enregistrement. Nous pouvons interpréter cette erreur par le fait que c'est un instrument relativement connu du grand public et certains élèves de la classe en pratiquent, ils sont donc persuadés que dans un orchestre il y a forcément un piano.

Dans la seconde œuvre écoutée, dix ont identifié la voix comme instrument (ou « un monsieur », « quelqu'un qui parle »), six le violon, cinq le piano, un la harpe, un la trompette, un la guitare et neuf n'ont identifié aucun instrument (voir Tableau 5). La voix n'a été mentionnée que par la moitié de la classe, ce qui laisse à penser que les autres élèves ne la considèrent pas comme un instrument de musique. De plus, la guitare a dû être confondue avec d'autres instruments à cordes. La trompette et le piano ne sont pas présents dans l'extrait écouté, mais sont, comme mentionné ci-dessus, des instruments connus des élèves et c'est probablement pour cela qu'ils les ont inscrits.

Concernant les émotions transmises par la musique et les ressentis durant la première écoute, quatre élèves ont écrit des synonymes de rigoler, car durant l'écoute ils ont eu un fou rire, mais cette émotion n'a pas forcément été induite par cette œuvre en particulier. Deux

élèves ont mentionné la tristesse, un la vigueur, un la colère et un la pression (voir Tableau 5). Quatre élèves ont donné leur avis sur l'œuvre : « j'aime beaucoup », « bien », « plus nul que rien » et « cool ». Un élève a comparé l'œuvre écoutée avec « tralalalere tralala » et neuf n'ont rien éprouvé ou ressenti durant l'écoute. Pour l'écoute de la seconde œuvre, huit élèves ont inscrit qu'ils ressentaient l'envie de rigoler, sept n'ont rien identifié ou ressenti et un élève a inscrit « trop abusé ». Les émotions et ressentis identifiés sont les suivants : amour, pas content, nul, cool et terreur. Les chiffres ne changent donc pas beaucoup entre les deux écoutes de types relativement différents. Il y a toujours des élèves qui rigolent, des élèves qui ne ressentent rien et quelques-uns qui mentionnent des émotions.

Instruments identifiés dans l'extrait 1	Instruments identifiés dans l'extrait 2	Ressentis dans l'extrait 1	Ressentis dans l'extrait 2
Piano (13) ⁵	Piano (5)	Rigolo (4)	Rigolo (8)
Trompette (11)	Trompette (1)	Tristesse (2)	Amour (1)
Violon (2)	Violon (6)	Vigueur (1)	Pas content (1)
Batterie (1)	Harpe (1)	Colère (1)	Terreur (1)
Tambour (1)	Voix (10)	Pression (1)	
Violoncelle (1)	Guitare (1)	Avis (4) : « j'aime beaucoup », « bien », « plus nul que rien », « cool »	Avis 3 : « trop abusé », « nul », « cool »
Saxophone (1)		Comparaison (1) : « tralalalere tralala »	
Aucun (5)	Aucun (9)	Rien (9)	Rien (7)

Tableau 5 : Récapitulatif des réponses des élèves aux questions Q12 et Q13 du pré-test

En résumé, très peu d'émotions ou de ressentis ont été décrits par les élèves. Cela peut s'expliquer par un manque de connaissances en termes de vocabulaire ou d'identification de ses émotions. On pourrait également penser que le fait d'écouter de la musique classique potentiellement pour la première fois engendre un certain désarroi et demande une pratique plus étendue pour pouvoir identifier des éléments transmis à travers ce type de musique.

L'approche de l'enseignant en termes didactiques a un impact direct sur la « création de signification culturelle chez les élèves » (Schertenleib & Giglio, 2009, p. 189). Le fait qu'auparavant les élèves n'aient peut-être jamais écouté de musique classique ou travaillé sur les instruments et les émotions engendre des résultats relativement pauvres et peu diversifiés. Le résultat le plus révélateur est le nombre d'élèves qui n'ont pas identifié d'instruments et/ou de ressentis. L'identification d'instruments relève de contenus principalement scolaires et le

⁵ Les cases du tableau grisées représentent les instruments qui ont été cités par les élèves mais qui n'étaient pas présents dans l'extrait d'œuvre écouté.

manque de connaissances en la matière vient probablement de choix des enseignants précédents qui ont suivi ces élèves. Cependant, l'identification de ressentis et/ou d'émotions est une compétence transversale et interdisciplinaire qui n'est pas uniquement scolaire. On peut donc imaginer que ces notions n'ont pas été régulièrement abordées avec ces élèves/enfants, ce qui leur rend difficile de les mettre en mots.

3.3.2. Mi-test

Entre le pré-test et le mi-test, une leçon sur les musicogrammes a été faite. Ces partitions symboliques ont permis aux élèves d'avoir un support visuel lors de l'écoute d'une œuvre, puis de retranscrire ce qu'ils entendaient à l'aide de leur propre code graphique. Lors de la leçon suivante, les élèves ont accompagné une bande-son à l'aide successivement de leur voix et de baguettes chinoises comme instruments de percussion. Puis, une leçon a été consacrée à la découverte du violon. Le mi-test qu'ils ont ensuite rempli était bien plus court que le pré-test et contenait uniquement la description de « Variation de Purcell » de Britten et une définition de la musique classique.

3.3.2.1. Réponses des élèves pour décrire l'extrait entendu (mi-test Q15)

Durant l'écoute, les élèves ont identifié le piano (10), le saxophone (8), la batterie (9), la guitare (2) et la basse (1) comme instruments qui n'étaient pas présents dans l'audio (voir Tableau 6). Ils ont identifié d'autres instruments effectivement présents : le tambour/tambourin (8), le violon (9), la trompette (9), les cymbales (7), la flûte (13), le xylophone (3) et les maracas (1). On peut voir ici une meilleure compétence chez les élèves dans l'identification d'une variété d'instruments. Néanmoins, certains instruments qui leur sont connus restent présents alors qu'ils ne font pas partie de la musique écoutée. On peut penser que le fait d'avoir écouté plus d'œuvres et d'avoir découvert le violon leur a permis d'augmenter le panel d'instruments enregistrés dans leur mémoire. De plus, l'œuvre choisie permet d'entendre séparément les différentes familles d'instruments (cordes, bois, cuivres, percussions) durant certains passages du morceau ce qui rend leur identification probablement plus aisée pour certains élèves.

Concernant les émotions et ressentis, les élèves ont comparé cette œuvre à la musique du jeu « Clash Royal ». En effet, sept élèves l'ont mentionné. La fréquence de cette réponse peut être liée au fait que certains élèves ont fait part de la ressemblance entre ces deux airs musicaux à voix haute durant l'écoute. Deux autres élèves l'ont comparée à « Pirates des Caraïbes », un à « des bruits de fils » et un à « Noël ». Certains élèves ont mentionné des émotions et ressentis plus usuels : drôle, très expressif, joli, bruyant, content et intensité (2). Seulement quatre élèves n'ont pas su mentionner de ressenti à la suite de l'écoute. En outre, un élève a mentionné comme ressenti « orchestre », ce qui montre un potentiel manque de compréhension de la notion d'orchestre et/ou d'émotion.

Instruments identifiés dans l'extrait	Ressentis dans l'extrait
Piano (10)	Drôle (1)
Trompette (9)	Très expressif (1)
Violon (9)	Bruyant (1)
Batterie (9)	Content (1)
Tambour/tambourin (8)	Intensité (2)
Guitare (2)	Avis (1) : « joli »
Saxophone (8)	Comparaison (12) : « Clash Royal » (8), « Noël » (1), « bruits de fils » (1), « Pirates des Caraïbes » (2)
Basse (1)	Autre (1) : « orchestre »
Cymbales (7)	Aucun (4)
Flûte (1)	
Xylophone (3)	
Maracas (1)	
Aucun (0)	

Tableau 6 : Récapitulatif des réponses des élèves à la question Q15 du mi-test

Notons que Terrien (2005) avait observé que lors des activités d'écoute, « la place du "sensible", des impressions est importante, puisqu'elle sert d'entrée vers l'élaboration de connaissances plus précises des éléments musicaux » (p. 4). Avec les résultats ci-dessus, nous pouvons déduire que les élèves ont développé leur part sensible entre le pré-test et le mi-test dans une certaine mesure. En effet, ils ont noté des ressentis fondés soit sur des références personnelles, soit sur des éléments musicaux, contrairement au pré-test où certains se limitaient à noter leur première impression (voir Tableau 5).

3.3.2.2. Définitions intermédiaires des élèves de la musique classique (mi-test Q16)

Dans ce mi-test, les élèves ont également dû donner une deuxième définition de la musique classique (voir Tableau 7). Six élèves ont écrit « je ne sais pas » dont les deux tiers n'ont pas changé leur réponse depuis le premier questionnaire. Deux élèves ont fait référence à Clash Royal et un autre au ballet, six ont parlé de musique sans parole, deux ont cité l'opéra, un élève a inscrit le piano. Quelques élèves ont décrit la musique classique avec des adjectifs comme calme, normal, spécial, rigolo ou ennuyant. Un seul élève a cité des titres d'œuvres musicales ou des artistes (Manu Chao, Stress out, Marche des Ents) qui ne sont pas issus du répertoire de la musique classique.

Types de définitions	Nombre d'élèves concernés	Profils des élèves
« Je ne sais pas »	6	2/3 n'ayant pas changé leur réponse depuis le pré-test
À l'aide d'un instrument	1 « piano »	1 pratiquant actuellement un instrument
À l'aide d'une description qualitative	6 « musique sans parole », 2 « opéra », 3 « calme / normal / spécial »	la moitié ayant déjà pratiqué un instrument
À l'aide d'une comparaison	2 « Clash Royal » et 1 « ballet »	3 ne pratiquant pas ou plus d'instrument
À l'aide d'un ressenti	1 « ennuyant » et 1 « rigolo »	2 ne pratiquant pas d'instrument
À l'aide de morceaux de musique et d'artistes	1 « Manu Chao, Stress out, Marche des Ents »	1 pratiquant un instrument depuis peu

Tableau 7 : Récapitulatif des réponses des élèves à la question Q16 du mi-test

On peut voir une première évolution entre les définitions de la musique classique issues du pré-test et celles issues du mi-test. En effet, moins d'élèves n'ont pas su quoi écrire, plus d'éléments attendus étaient présents dans leurs réponses et on voit qu'ils ont réussi à progresser principalement grâce aux leçons enseignées. Ces résultats rejoignent les propos de Mili et Rickenmann (2005) qui écrivent qu'à travers les activités menées, « l'élève s'approprie les artefacts culturels qui sont, à la fois, le moyen et le but de l'activité collective » (p. 446). Implicitement, les leçons enseignées, les œuvres écoutées et les discussions menées ont permis à plusieurs élèves d'enrichir leurs analyses et leurs réponses, ce qui est encourageant.

3.3.3. Post-test

À la suite du mi-test, une leçon sur l'opéra et une seconde sur la comparaison des musiques actuelles qui reprennent des thèmes classiques avec les œuvres originales ont été enseignées. Puis, pour clore la séquence, un post-test a été rempli par les élèves. Il se compose de deux écoutes à analyser (instruments, émotions, ressentis, etc.), d'une expression libre sur un extrait d'œuvre, d'une définition de la musique classique et d'un bilan pour connaître les activités préférées et moins appréciées des élèves durant la séquence. Notons que les deux extraits à écouter et analyser sont les mêmes que ceux du pré-test.

3.3.3.1. Réponses des élèves pour décrire les extraits entendus (post-test Q17 et Q18)

Dans le premier extrait, les élèves ont identifié les instruments suivants (voir Tableau 8) : des cuivres dont la trompette (14), le tuba (1) et le trombone (1), des cordes dont le violon (9), la harpe (1) et le piano (8) sachant qu'ils n'étaient pas tous présents dans l'enregistrement, ainsi que des percussions dont le tambour (5) et la batterie (3), qui, elle non plus, n'était pas présente dans l'œuvre. Le saxophone a également été cité à deux reprises sans faire partie

de l'orchestre symphonique écouté. Les résultats sont globalement les mêmes que pour le pré-test, à part que moins d'élèves ont noté le piano, ce qui pourrait indiquer qu'ils ont développé leur ouïe.

Dans le second extrait, seize élèves ont identifié la voix, cinq le piano qui n'y était pas, dix le violon, deux la flûte et un la trompette qui ne faisaient pas partie de l'orchestre en question. On voit ici une belle progression, car tous les élèves ont réussi à identifier au moins un instrument. De plus, presque tous ont identifié la voix, ce qui montre potentiellement que l'activité sur l'opéra leur a permis de conscientiser que la voix est un instrument de musique.

Si nous relevons désormais les émotions et ressentis mis en évidence par les élèves dans le premier extrait, plusieurs adjectifs sont présents : drôle, triste, spécial, heureuse, méchant, perdu, bizarre, cool et nul (2). De plus, certains états sont inscrits : peur, stress (2), joie (2) et pression. Un élève a parlé d'aventure, un autre a écrit « ça va » et un a l'impression d'avoir déjà entendu l'œuvre écoutée. Un seul élève a mentionné un élément purement musical en écrivant « de plus en plus vite », bien qu'il n'utilise pas le vocabulaire spécifique. Seuls trois élèves n'ont rien noté. On observe que, bien que l'identification d'instruments dans cet extrait n'ait pas beaucoup évolué entre le pré-test et le post-test, l'expression des ressentis a, quant à elle, fait une belle progression.

En ce qui concerne les réponses des élèves sur les ressentis éprouvés dans le second extrait, plusieurs émotions ont été relevées : tristesse (4), rage et joie. Différents adjectifs liés au ressenti ont également été inscrits par les élèves comme bizarre, spécial, sérieux, nul (2), cool, perdu ou rigolo. Un élève a mis en évidence une caractéristique de la musique : aigu. Quatre élèves n'ont pas su mettre en mots leur ressenti et un élève a écrit « ça va » et un autre « je n'aime pas trop ». Tout comme pour le premier extrait, les descriptions sont plus diversifiées et liées à l'œuvre écoutée que lors du pré-test. Rappelons que les élèves avaient beaucoup ri pendant les moments d'écoute liés au pré-test ce qui ne s'est pas reproduit durant le post-test. Ainsi, les élèves ont pu mieux se concentrer et écouter.

Instruments identifiés dans l'extrait 1	Instruments identifiés dans l'extrait 2	Ressentis dans l'extrait 1	Ressentis dans l'extrait 2
Piano (8)	Piano (5)	Drôle (1)	Rigolo (1)
Trompette (14)	Trompette (1)	Triste (1)	Tristesse (4)
Violon (9)	Violon (10)	Spécial (1)	Spécial (1)
Batterie (3)	Harpe (1)	Joie (2)	Joie (1)
Tambour (5)	Voix (16)	Méchant (1)	Sérieux (1)
Tuba (1)	Flûte (2)	Perdu (1)	Perdu (1)
Trombone (1)		Bizarre (1)	Bizarre (1)
Harpe (1)		Peur (1)	Rage (1)
Saxophone (2)		Stress (2)	
		Heureuse (1)	
		Pression (1)	
		Avis (4) : « cool », « nul » (2), « ça va »	Avis (5) : « nul » (2), « cool », « ça va », « je n'aime pas trop »
		Comparaison (2) : « aventure », impression d'avoir déjà entendu	
Caractéristique (1) : « de plus en plus vite »			
Aucun (5)		Rien (3)	Rien (4)

Tableau 8 : Récapitulatif des réponses des élèves aux questions Q17 et Q18 du post-test

Duvillard (2013) utilise les termes « apprendre à observer avec ses oreilles » (p. 21) pour parler du développement des compétences d'écoute. Il est vrai que les élèves ont globalement progressé au fil de la séquence grâce, notamment, au fait d'entraîner leur ouïe à travers différents moments d'écoute. Les résultats mentionnés ci-dessus rejoignent également les propos de Bolduc (2009) concernant les compétences d'écoute chez les élèves qui se développeraient à travers les activités de musique (p. 2). Ainsi, il est normal que lors du pré-test les élèves n'aient pas eu des réponses aussi complètes que lors du post-test.

3.3.3.2. Définitions finales des élèves de la musique classique (post-test Q22)

Comme explicité plus haut, dans le post-test, les élèves ont également dû donner une ultime définition de la musique classique avec leurs mots. Ils ont à nouveau utilisé plusieurs techniques (voir Tableau 9) :

Types de définitions	Nombre d'élèves concernés	Profils des élèves
« Je ne sais pas », « je n'en connais pas »	6	2/3 n'ayant jamais pratiqué d'instrument
À l'aide d'un instrument	1 « piano et trompette »	1 pratiquant actuellement un instrument
À l'aide d'une description qualitative	1 « vieille », 4 « calme », 1 « tranquille », 1 « normale », 1 « spéciale », 1 « bizarre », 2 sans parole et avec des instruments, 1 une mélodie, 1 des orchestres, 1 de la musique en groupe	la moitié ayant déjà pratiqué un instrument
À l'aide d'une référence à l'opéra	3	2 ne pratiquant pas d'instrument
À l'aide d'un ressenti	1 « cool », 1 « ça ne sert à rien »	1 ne pratiquant pas d'instrument
À l'aide de morceaux de musique et d'artistes	1 « Manu Chao et La marche des Ents », 1 « Beethoven, Vivaldi »	2 pratiquant un instrument

Tableau 9 : Récapitulatif des réponses des élèves à la question Q22 du post-test

On peut observer, au travers de ces réponses, une influence principalement de la leçon sur l'opéra. En effet, Mili et Rickenmann (2005) écrivent que les « contenus d'enseignement musicaux [...] issus du patrimoine culturel constituent des outils cognitifs qui [...] contribuent au développement des enfants » (p. 445). De plus, les élèves ont su étoffer leurs réponses d'un test à l'autre de manière visible.

Tout de même, quelques élèves ne parviennent toujours pas à définir la musique classique avec leurs mots. Pour la majorité d'entre eux, leur réponse n'a pas changé d'un test à l'autre et est restée « je ne sais pas ». Rappelons que Terrien (2006) décrivait le lien entre l'émotion et le désir d'apprendre (p. 92) ce qui pourrait peut-être expliquer le statu quo des réponses de certains élèves. En effet, le but de cette séquence n'était pas de faire apprécier le style classique aux élèves de la classe mais de les socialiser avec cette musique qui fait partie du patrimoine culturel. Ainsi, certains élèves n'ont pas forcément apprécié les œuvres écoutées, ce qui ne leur a pas facilité l'entrée dans les apprentissages.

3.3.3.3. Préférences des élèves en termes d'activités (post-test Q20 et Q21)

Au terme des six interventions de la séquence, les élèves ont pu s'exprimer sur les activités qui leur ont plu ou moins plu (voir Tableau 10). Voici les occurrences des différentes activités dans la catégorie « activités qui m'ont plu » et celles qui ont moins plu :

Activités	Élèves qui les apprécient	Élèves qui ne les apprécient pas
Moments d'écoute	n=12	n=4
Musicogrammes	n=3	n=9
Instrumentarium	n=9	n=3
Découverte du violon	n=8	n=5
Opéra	n=4	n=14
Comparaison entre musiques classiques et actuelles	n=5	n=6
Aucune	n=2	n=2

Tableau 10 : Récapitulatif des réponses des élèves aux questions Q20 et Q21 du post-test

Nous voyons ici que certaines activités ont plutôt plu, d'autres nettement moins et certaines ont laissé un avis mitigé. Néanmoins, notons que l'opéra n'a pas beaucoup plu aux élèves, bien que cette leçon ait laissé une trace positive dans les réponses des élèves aux différentes questions des tests. Comme déjà rappelé plus haut, les émotions peuvent motiver à apprendre (Terrien, 2006, p. 92). Les moments d'écoute ont donc probablement plu aux élèves de par la diversité des ressentis éprouvés. La création d'un instrumentarium a peut-être marqué les élèves, car ils ont créé ensemble un fond sonore et cela leur a procuré du plaisir. La découverte du violon, quant à elle, a certainement plu à certains élèves, car l'enseignante a pris une posture nouvelle. En effet, j'ai présenté mon propre violon en jouant quelques morceaux et tout ceci en direct devant eux, ce qui a probablement réussi à capter leur attention plus facilement que d'autres activités.

Pour éclairer les résultats simplement statistiques ci-dessus, voici quelques réponses d'élèves issus de la justification de leurs choix d'activités : « ça m'a permis d'apprendre de nouvelles choses », « ça fait du bien d'écouter de la musique », « je ne travaille pas », « je voulais du Jean-Jacques Goldman mais c'était quand même cool », « les moments d'écoute j'ai rigolé », « j'ai découvert comment fonctionne le violon et j'ai trouvé trop cool », « je n'aime pas quand on ouvre grand la bouche, c'est trop fort », « je ne comprenais pas ce qu'ils ont dit », « la voix était très haute et je n'aime pas ça », « je trouvais compliqué », « c'était long et difficile », « c'est mieux les musiques maintenant », « j'étais trop gêné », « c'est dur », « j'ai pas trop aimé parce que des fois j'étais en retard et j'arrivais pas à suivre » et « ça ne sert à rien ». Ces réactions diverses montrent la variété des activités enseignées et les spécificités de chacune d'entre elles. On peut voir que les élèves relèvent principalement les ressentis qu'ils gardent des différentes activités et pas les caractéristiques spécifiques liées à la musique classique.

Comme l'écrit Duvillard (cité dans Joliat, 2011), les élèves ont sollicité « leur sens auditif en développant des repères au niveau de ce capteur d'informations qu'est l'oreille » (p. 122) durant toute la séquence. Malgré une progression observable des résultats des élèves, rappelons que cette séquence n'a duré que six leçons et ne peut donc pas faire des miracles. Néanmoins, elle a laissé une trace dans l'esprit des élèves, comme le montrent les réponses personnelles ci-dessus.

3.3.3.4. Comparaison des résultats entre le pré-test et le post-test

Comparons désormais les réponses des élèves au pré-test et au post-test en parallèle pour pouvoir quantifier et commenter plus facilement leur évolution entre le début et la fin de la séquence. En effet, au pré-test et au post-test, les deux extraits à écouter et à analyser étaient les mêmes donc les comparaisons sont plus parlantes qu'avec le mi-test. Tout d'abord, voici ci-dessous le Tableau 11 qui reprend les instruments correctement identifiés dans les deux extraits dans les deux questionnaires, ainsi que les ressentis des élèves mis en évidence dans les deux extraits également. Ainsi, il se peut qu'un élève ait identifié le violon dans les deux extraits du pré-test et ait donc été compté deux fois dans le tableau récapitulatif.

Instruments correctement identifiés dans le pré-test	Instruments correctement identifiés dans le post-test	Ressentis identifiés dans le pré-test	Ressentis identifiés dans le post-test
Voix (10)	Voix (16)	Drôle (12)	Drôle (2)
Trompette (11)	Trompette (14)	Triste (2)	Triste (5)
Violon (8)	Violon (19)	Vigueur (1)	Spécial (2)
Harpe (1)	Harpe (2)		Joie (3)
Tambour (1)	Tambour (5)	Pas content (1)	Méchant (1)
Violoncelle (1)	Tuba (1)		Perdu (2)
	Trombone (1)		Bizarre (2)
Aucun (14) Total : 32 instruments correctement identifiés	Aucun (5) Total : 58 instruments correctement identifiés	Terreur (1)	Peur (1)
			Stress (2)
		Pression (1)	Pression (1)
		Amour (1)	Heureuse (1)
			Sérieux (1)
		Colère (1)	Rage (1)
		Avis (7) : « j'aime beaucoup », « bien », « plus nul que rien », « cool » (2), « trop abusé », « nul »	Avis (9) : « nul » (4), « cool » (2), « ça va » (2), « je n'aime pas trop »
		Comparaison (1) : « tralalalere tralala »	Comparaison (2) : « aventure », impression d'avoir déjà entendu Caractéristique (1) : « de plus en plus vite »
		Rien (16)	Rien (7)

Tableau 11 : Récapitulatif des réponses des élèves aux questions Q12 et Q13 du pré-test Q17 et Q18 du post-test

Dans ce tableau, nous observons, premièrement, une augmentation du nombre de réponses différentes entre le pré-test et le post-test, que ce soit pour les instruments ou les ressentis décrits par les élèves. De plus, la fréquence des réponses augmente aussi pour la majorité des réponses. En regardant plus en détail les instruments identifiés, les réponses correctes ont quasiment doublé durant la séquence pour passer de 32 à 58. De plus, les lacunes d'identification d'instruments ont considérablement diminué pour passer de 14 à 5. Ces résultats sont encourageants, car les instruments et leur identification (à par le violon qui

a fait l'objet d'une leçon complète) n'ont pas été étudiés à proprement parler durant la séquence et les élèves ont tout de même largement développé leurs compétences, uniquement grâce aux discussions et aux moments d'écoute.

Si nous nous penchons sur les émotions et ressentis notés par les élèves par rapport aux deux extraits écoutés, nous observons que l'occurrence « drôle » a diminué de 12 à 2, car, comme expliqué plus haut, les élèves avaient eu un fou rire généralisé durant le pré-test qui ne s'est pas reproduit dans le post-test. Pour les autres adjectifs et descriptifs, ils sont devenus plus variés et les élèves n'ayant rien identifié ont diminué de moitié durant la séquence pour passer de 16 à 7. Les avis des élèves sont restés assez similaires entre le pré-test et le post-test. En effet, au début, 7 ont donné leur avis dont 4 un avis positif et à la fin, 2 ont donné un avis positif, 2 un avis mitigé et 5 un avis négatif. Ces résultats ne sont pas particulièrement parlants, étant donné qu'ils représentent peu d'élèves qui ont donné leur avis pour décrire les extraits.

Types de définitions dans le pré-test	Types de définitions dans le post-test
« Je ne sais pas » (11)	« Je ne sais pas » (6)
Instrument (3)	Instrument (1)
Description qualitative (3)	Description qualitative (14)
Compositeurs (2)	Compositeur (1)
Ressenti (2)	Ressenti (2)
Œuvres issues d'un autre style (2)	Œuvres issues d'un autre style (1)
	Références à l'opéra (3)

Tableau 12 : Récapitulatif des réponses des élèves aux questions Q11 du pré-test Q22 du post-test

Quant à lui, le Tableau 12 nous montre qu'effectivement, plus de la moitié de la classe ne savait pas décrire la musique classique au début de la séquence et que ce chiffre est passé de 11 à 6 durant la séquence, ce qui laisse penser que les élèves ont développé leurs connaissances. De plus, les descriptions étaient très rares et peu développées dans le pré-test et ont quadruplé dans le post-test. On voit également que les compositeurs et œuvres citées ont diminué, ce qui n'est pas une surprise, car ce n'était pas le but de cette séquence de faire apprendre par cœur de la théorie aux élèves. En effet, les ressentis et éléments musicaux étaient bien plus mis à l'honneur dans les leçons au travers de discussions en plénum, ce qui ressort dans ces résultats parlants.

Dans la littérature, on retrouve que l'objectif de l'enseignant qui conduit des moments d'écoute musicale avec ses élèves est de les aider « à se construire des repères » (Duvillard, 2013, p. 21) et pas à les faire apprendre les noms des principaux compositeurs, les

instruments et les périodes musicales par cœur. Comme observé dans les résultats de cette recherche, les élèves ont grandement développé leur ouïe, leurs compétences à identifier des instruments et leur manière d'analyser et mettre en mots leurs ressentis, alors que ça n'a pas été travaillé à proprement parler. En effet, ils se sont eux-mêmes construits des repères et ont développé leurs compétences sans enseignement magistral de la part de l'enseignant.

3.4. Discussion des résultats et synthèse

À l'issue de la séquence, une évaluation bilan des connaissances et compétences des élèves a été réalisée. Pour ce faire, l'enseignante a rempli une grille de progression pour chaque élève en se basant sur ses observations durant la leçon d'instrumentarium, ainsi que sur le pré-test, le mi-test et le post-test pour observer la progression individuelle de chaque élève. Ces résultats ont chacun été accompagné d'un commentaire personnalisé avant d'être transmis aux parents, puis classé avec les autres traces des élèves. Les critères présents dans la grille de progression (voir annexe 10) étaient les suivants : progression dans les définitions de la musique classique, progression dans les instruments identifiés, progression dans les ressentis et émotions exprimés, collaboration lors de l'instrumentarium et aisance lors de l'instrumentarium. Chaque critère était soit observé (acquis), soit peu observé, soit pas encore observé.

L'analyse des grilles de progression de l'ensemble de la classe montre que 9 élèves présentent au moins un critère non observé, tandis que chacun a au moins un critère observé. Sans prendre en compte les critères liés à l'instrumentarium et donc uniquement ceux basés sur les questionnaires, 5 élèves n'ont eu qu'un seul critère observé et 3 n'en ont eu aucun. Ces 8 élèves sont ceux qui ont le moins progressé dans leurs représentations de la musique classique et dans l'analyse d'œuvres (instruments présents et ressentis éprouvés confondus). Parmi ces élèves, 5 n'ont jamais pratiqué d'instruments de musique, 2 ont arrêté d'en faire et 1 vient d'en commencer un. Ces résultats rejoignent les observations faites des résultats relevant des goûts musicaux des élèves. Comme vu plus haut, la majorité des élèves qui appréciaient la musique classique avait déjà pratiqué un instrument de musique. On peut donc penser ici que le fait de faire un instrument de musique induit une exposition à la musique classique plus fréquente et qu'ainsi les élèves faisant un instrument de musique auraient plus de facilité à entrer dans les apprentissages proposés dans cette séquence et ainsi pourraient mieux progresser.

Peut-être qu'en ce qui concerne les élèves n'ayant que peu progressé dans leurs représentations de la musique classique et dans leurs compétences à analyser et décrire des œuvres écoutées, le facteur temps a joué en leur défaveur. Ainsi, ces élèves auraient peut-être davantage progressé si la séquence s'étalait sur une plus longue durée.

Sur la base des résultats récoltés, nous pouvons tenter de répondre à la question de recherche qui était « Comment les activités d'expression et de perception intégrant la musique classique au cycle 2 modifient-elles les représentations des élèves au sujet de ce style musical ? » Au vu des commentaires ci-dessus en rapport avec les évaluations bilan de la progression individuelle des élèves, on observe que 13 des 21 élèves ont progressé voire largement progressé dans leurs définitions de la musique classique, ainsi que dans leurs analyses d'extraits musicaux. Ce résultat indique qu'effectivement les activités d'expression et de perception intégrant la musique classique modifient les représentations des élèves positivement dans les deux tiers des cas. Concernant les élèves qui n'ont pas progressé dans leurs apprentissages au cours de cette séquence, leurs représentations ne se sont pas

péjorées, ce qui indique que ces activités ne jouent pas particulièrement en la défaveur de la musique classique.

Comme rappelé plus haut, Coulangeon (2003) utilise les termes « robustesse des liens » (p. 4) entre les goûts musicaux et le contexte socio-culturel. Ces propos peuvent être nuancés à l'issue de cette séquence. En effet, plusieurs facteurs peuvent avoir une influence sur ces liens, comme l'âge des participants, leur exposition préalable à une variété de styles musicaux, etc. L'hypothèse (H2) émise en amont de la récolte de données soulevait justement le fait que les élèves ne seraient pas majoritairement sociabilisés à la musique classique et qu'ils ne trouveraient pas les œuvres, à première vue, intéressantes et agréables à écouter. Grâce aux résultats mentionnés plus haut, cette hypothèse peut être confirmée.

Une seconde hypothèse (H1), posée plus tôt dans ce travail, disait que les activités menées au cours de la séquence permettraient de sociabiliser les élèves avec la musique classique. Dans le cas de notre recherche, plus la séquence avançait, plus les élèves retenaient d'éléments inhérents à ce style et plus certains s'intéressaient aux instruments, au style musical et aux caractéristiques techniques (chant lyrique, fonctionnement du violon, etc.) présentes dans les extraits écoutés. Rappelons que Bolduc (2009) explique que les activités musicales aident au développement des compétences auditives en analysant des éléments sonores et en les comparant (p. 2). Notre hypothèse peut donc être confirmée et appuyée par la recherche, vu que les élèves ont effectivement développé leur ouïe et affiné leurs analyses d'extraits écoutés grâce aux diverses activités musicales menées.

Conclusion

Pour conclure ce travail, notons quelques éléments issus des résultats qui sont particulièrement parlants. Nous avons pu observer que la majorité des élèves n'écoutait pas de musique classique dans sa vie privée, à moins de pratiquer un instrument. De plus, peu d'élèves avaient de représentations de ce qu'est la musique classique au début de la séquence, tandis qu'à la fin, ces dernières étaient bien plus nombreuses et précises. Pour permettre cette progression, on remarque que les préférences des élèves étaient plutôt en faveur des moments d'écoute, de la découverte d'un instrument en direct et de la pratique de l'instrumentarium. Lors des différentes leçons menées durant cette séquence, peu de moments théoriques ont été, à proprement parler, enseignés aux élèves. Ils ont donc uniquement développé leurs compétences d'écoute et d'analyse à travers des activités où la musique classique était présente de différentes manières.

Rappelons que l'objectif de cette recherche était d'expérimenter différentes activités travaillant la musique classique pour observer une évolution des représentations des élèves par rapport à ce genre musical. Grâce aux trois questionnaires et aux observations menées durant les leçons, cet objectif a été atteint. Nous avons pu observer une évolution des représentations chez la majorité des élèves et les causes de cette progression ont souvent pu être reliées aux activités menées en classe entre les questionnaires. De plus, nous avons pu constater que les activités où les élèves « vivaient » la musique classique avaient eu un impact positif sur leurs réponses et donc sur leurs représentations de la musique classique. En effet, des notions liées à l'opéra et au violon ont été fréquemment relevées dans les questionnaires de fin de séquence.

À l'issue de l'analyse des résultats, plusieurs limites ont pu être relevées. Tout d'abord, la forme des questions à choix multiples induit un choix potentiellement au hasard de plusieurs élèves qui n'osent pas ou ne veulent pas poser des questions sur les termes utilisés et rendent ainsi leurs résultats erronés. De plus, dans différents questionnaires, quelques éléments relevant des caractéristiques musicales ont été identifiés par les élèves mais pas toujours avec le vocabulaire spécifique. Cela est probablement dû à un manque de prérequis et donc, au sein de cette séquence notamment, à un manque de théorie pour confronter la pratique (Tripiet-Mondancin & Maizières, 2015). Au-delà des éléments indépendants des élèves, différentes opérations cognitives leur ont été demandées durant les moments d'écoute proposés dans la séquence. Ils ont notamment dû apprendre à se concentrer (Duvillard, 2013), ce qui n'a pas été aisé, comme on peut l'observer dans les réponses de certains questionnaires. L'effet de groupe a eu un certain impact sur les résultats des élèves ce qui les rend un peu moins représentatifs que ce dont les élèves auraient pu être capables pour certains. De manière générale, le contexte de la classe (moments de fou rire, attitude de certains face à la mise au travail, etc.) et de ce remplacement ont eu une forte influence sur le déroulement de la séquence (temps à disposition, prérequis des élèves, pratiques musicales de l'école, etc.) et donc ainsi sur les réponses des élèves. Notons également que c'était la première fois que je remplaçais seule dans une classe pour une durée relativement longue, ce qui a certainement eu un impact sur la relation avec les élèves et l'enseignement.

Cette recherche aurait, comme mentionné plus haut, probablement eu des résultats différents si elle avait été menée dans une autre classe. En effet, les prérequis, la disponibilité cognitive et la motivation des élèves dépendent de plein de facteurs indépendants de la séquence prévue. Pour obtenir des résultats plus probants et importants, une recherche complémentaire à plus large échelle pourrait être menée dans différentes classes du canton

(par exemple au Locle, à La Chaux-de-Fonds, à Neuchâtel, à Marin, à Lignières, au Val-de-Ruz, au Val-de-Travers, à Colombier et à Boudry) pour observer si le contexte socio-culturel et économique a une influence plus ou moins forte sur les résultats obtenus. Au-delà de ce facteur, l'âge des participants a certainement eu un impact sur les résultats également. De plus amples recherches pourraient être menées en 7^e-8^e et au cycle 3 pour observer l'évolution des réponses des élèves en fonction de leur âge.

Pour conclure sur une note plus personnelle, je dirais que le processus de cette recherche m'a permis de questionner mes propres représentations de la musique classique, de l'enseignement en éducation musicale, ainsi que de la manière d'amener des notions aux élèves. En ayant vécu de manière pratique et concrète les éléments théoriques qu'on nous enseigne à la HEP, comme le fait qu'en expérimentant les élèves apprennent plus volontiers et retiennent mieux, j'ai pu mieux comprendre et emmagasiner des éléments pour ma pratique d'éducation musicale future. En effet, les résultats ont bien montré que les activités où les élèves reproduisaient des éléments musicaux ou celle durant laquelle je leur ai présenté en direct un instrument de musique, les ont intéressés et leur ont permis d'acquérir des connaissances. Toutefois, les activités de création manquaient à cette recherche et je me réjouis de pouvoir les tester, de manière moins formelle et scientifique, dans mes classes futures pour voir si elles permettent également aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages et d'avoir une attitude favorable à la musique de manière générale. J'ose espérer que les apprentissages menés dans cette séquence ont tout de même semé quelques graines et que quand un jour ces élèves rencontreront la musique classique, dans un cadre scolaire ou non, ils se rappelleront de ces leçons de découverte.

Références bibliographiques

- Afsin, K. (2009). Taxonomie des objectifs pédagogiques des acquisitions musicales dans le processus d'écoute musicale. Dans K. Afsin (dir.), *Psychopédagogie de l'écoute musicale* (pp. 113-137). De Boeck supérieur.
- Artigue, M. (1989). Ingénierie didactique. *Publications de l'Institut de recherche mathématiques de Rennes*, 124-128.
- Bolduc, J. (2009). Musique et habiletés cognitives au préscolaire. *Recherche en éducation musicale*, (27), 1-16.
- Chartier D., & Lautrey J. (1992). Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 21(1), 27-46.
- Chatelain, S., Barman, K., & Moor, M. (2023, 27-30 juin). *Approches didactiques de la création en formation à l'enseignement de la musique* [Colloque]. 6^e Colloque international de l'ARCD, Genève.
- Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques (CDHEP). (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques*. CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP). (2010). *Capacités transversales*. Plan d'études romand. Consulté le 31 mars 2026 sur <https://portail.ciip.ch/per/transversal-capacities>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP). (2010). *Formation générale*. Plan d'études romand. Consulté le 31 mars 2026 sur <https://portail.ciip.ch/per/domains/6>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP). (2010). *Musique*. Plan d'études romand. Consulté le 31 mars 2026 sur <https://portail.ciip.ch/per/disciplines/12>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique. (2013). *Planète musique*. Helbling.
- Coulangeon, P. (2003). La stratification sociale des goûts musicaux – Le modèle de la légitimité culturelle en question. *Revue française de sociologie*, 44(1), 3-33.
- Dauphin, C. (2011). *Pourquoi enseigner la musique ?* Presses de l'Université de Montréal.
- De Vries, P. (2011). The First Year of Teaching in Primary School – Where Is the Place of Music? *International Journal of Education & the Arts*, 12(2), 2-25.
- DFAC (Service de l'enseignement obligatoire de langue française, Fribourg) & DEF (Service de l'enseignement, scolarité obligatoire, Valais). (2023). *Allegro* [Moyen d'enseignement]. Consulté le 31 mars 2026 sur <https://www.memu-allegro.ch/>
- Duvillard, J. (2013). Les conduites de perception : vers une démarche d'écoute active. *Actes du Colloque 2011 d'éducation musicale*. 17-28.

- Eduscol. (2016). *Ressources d'accompagnement des enseignements en éducation musicale aux cycles 2 et 3*. Ministère de l'éducation nationale. Consulté le 3 janvier 2026 sur <https://eduscol.education.fr/147/education-musicale-cycles-2-et-3>
- Gembris, H., & Schellberg, G. (2007). Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter. *Musikpsychologie Bd. 19*, 71-92.
- Giglio, M., Joliat, F., & Schertenleib, G. A. (2009). Vers un développement de nouvelles activités musicales à l'école. *Actes de la recherche HEP BEJUNE*, 7, 227-235.
- Jaccard, S. (2009). *Les enseignants généralistes de l'école primaire des représentations de compétences aux compétences réelles pour enseigner la musique*. Université de Laval.
- Jaccard, S. (2011). Impact de la formation à l'enseignement primaire sur les représentations de compétences des étudiants. Dans F. Joliat (dir.), *La formation des enseignants en musique* (pp. 141-157). L'Harmattan.
- Jahier, S. (2011). Les enseignants du primaire et l'éducation musicale. Dans J-L. Leroy & P. Terrien (dirs.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (pp. 115-124). L'Harmattan.
- Joliat, F. (2011). *La formation des enseignants en musique : état de la recherche et vision des formateurs*. L'Harmattan.
- Leroy, J.-L. (2011). *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale*. L'Harmattan
- Maizières, F. (2011). L'éducation musicale à l'école primaire quelles relations avec le rapport personnel à la musique de l'enseignant. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 44(1), 103-126.
- Maizières, F. (2014). L'écoute musicale à l'école primaire en France : les œuvres que les enseignants déclarent enseigner. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(3), 537-556.
- Mili, I., & Rickenmann, R. (2005). La réception des œuvres d'art : une nouvelle perspective didactique. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 431-452.
- Morel, S. L'école, la musique savante et les adolescents des classes populaires – Les dilemmes de l'action culturelle à l'école. *Diversité*, (173), 65-70.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*, (3).
- Musique classique. (2025, 10 juillet). Dans *Wikipédia*.
https://fr.wikipedia.org/wiki/Musique_classique

- Musique de la période classique. (2025, 13 juillet). Dans *Wikipédia*.
https://fr.wikipedia.org/wiki/Musique_de_la_p%C3%A9riode_classique
- Musique savante. (2025, 25 août). Dans *Wikipédia*.
https://fr.wikipedia.org/wiki/Musique_savante
- Ouarzeddine, A. (2019). Conceptions initiales des élèves et leur importance opérationnelle dans l'enseignement et l'apprentissage des sciences. *INRE Educ recherche*, 9(2), 25-32.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Pelaccia, T., & Paillé, P. (2010). Les approches qualitatives : une invitation à l'innovation et à la découverte dans le champ de la recherche en pédagogie des sciences de la santé. *Pédagogie Médicale*, 10(4), 293-304.
- Schertenleib, G. A., & Giglio, M. (2009). Approches culturelles dans l'éducation musicale en Suisse romande. *Actes de la Recherche HEP BEJUNE*, 7, 185-194.
- Suchaut, B. (2000). La musique à l'école primaire : étude des pratiques enseignantes. *Journal de Recherche en Education Musicale*, 1(2), 3-22.
- Terrien, P. (2005). L'écoute musicale au collège : un vecteur d'éducabilité. *Observatoire musical français – Conférences & Séminaires*.
- Terrien, P. (2006). *L'écoute musicale au collège : fondements anthropologiques et psychologiques*. L'Harmattan.
- Terrien, P. (2012). Transmettre un chant : de l'auralité à l'oralité. *Biennale de l'éducation*.
- Tripier-Mondancin, O., & Maizières, F. (2014). Répertoires vocaux enseignés de la maternelle à la fin du collège, en « éducation musicale » en France. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 15(1), 19–32.
- Tripier-Mondancin, O. (2015). Genres et compositeurs déclarés être écoutés en éducation musicale au collège, en France : enjeux didactiques et sociologiques. *Éducation et didactique*, 9(1), 81-106.
- Tripier-Mondancin O., Maizières F., & Tricot A. (2015). L'articulation théorie-pratique en éducation musicale – Apports de la psychologie cognitive. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, (56), 33-48.
- Universalis. (s.d.). Cognition. Dans *Universalis*. Consulté le 6 avril 2026 sur <https://www.universalis.fr/encyclopedie/cognition/>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck Université.
- Vilatte, J.-C. (2007, 2 février). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire* [Conférence]. Formation « Évaluation », Grisolles.

Annexes

Annexe 1 : Séquence

Mémoire de Bachelor

2025-2026

Amandine Scherrer

Séquence sur la musique classique

Degré :

6^e, adaptable aux autres degrés du cycle 2

Contexte :

Durant le cycle 1, les élèves ont déjà découvert certains instruments, leur famille, écouté des œuvres musicales de différents styles, époques et provenances. Ils ont chanté, reproduit des rythmes et des mélodies, utilisé quelques instruments et tout cela à des fréquences diverses en fonction des aptitudes et priorités de leurs enseignants respectifs.

Cette séquence sur la musique classique peut être réalisée à n'importe quel moment de l'année et ne nécessitent pas de prérequis particuliers. Cependant, un travail préalable sur les familles d'instruments, diverses écoutes d'œuvres et la pratique du chant peuvent rendre les apprentissages prévus plus aisés et potentiellement plus riches.

Le but de cette séquence est d'ouvrir les oreilles et l'esprit des élèves à la musique classique à travers plusieurs approches en leur montrant une petite partie de la diversité de ce style musical qui a traversé bien des années de l'Histoire. Ils seront amenés à écouter, à produire, à s'exprimer et à créer pour développer diverses compétences en acquérant quelques connaissances.

Comme prolongement, la séquence pourrait aller plus en détail sur l'opéra en étudiant ses thématiques, sur les instruments en en étudiant plusieurs, sur la création en réinvestissant les compétences pour créer une œuvre plus conséquente, etc.

PER :

A 21 Mu – Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion en s'appuyant sur les particularités du langage musical...

1...en inventant et produisant des ambiances sonores, librement ou à partir de consignes

2...en exploitant les sons et les rythmes

3...en exploitant les possibilités des différents supports, techniques, instruments et objets sonores

4...en recherchant un caractère à travers l'interprétation et l'invention d'une pièce vocale ou instrumentale ou d'une séquence sonore

- Création d'ambiances sonores à l'aide d'instruments variés (percussions et autres instruments disponibles en classe)
- Utilisation des possibilités des instruments (*nuances, timbre, tessiture, ...*)

A 22 Mu – Développer et enrichir ses perceptions sensorielles...

2...en prenant conscience et en exprimant des impressions ressenties

3...en comparant des œuvres

4...en écoutant et en reproduisant des sons, des mélodies, des rythmes

5...en découvrant des instruments de musique (*en particulier ceux exercés par les élèves eux-mêmes*)

6...en identifiant et en comparant les hauteurs, les rythmes, les durées, les timbres (objets sonores, voix, instruments)

- Développement de l'attention, de la curiosité au contact de divers environnements sonores et musicaux
- Écoute d'œuvres musicales variées et désignation des impressions ressenties par un vocabulaire musical précis (*forte, crescendo, accelerando, lent, vif, thème principal, reprises, ...*)
- Découverte, reconnaissance et différenciation des familles d'instruments (cordes, bois, cuivres, percussions) et d'instruments (*xylophone, triangle, guitare, violon, flûte, trompette, ...*)
- Désignation des différentes caractéristiques des œuvres écoutées
- Identification des caractéristiques suivantes : nuances (*piano, mezzo-forte, forte, ...*) ; tempos (*lent, rapide, en accélérant, ...*) ; hauteur (*aigu, grave*) ; timbres (*voix, cuivres, bois, cordes, percussions, ...*)

A 23 Mu – Expérimenter diverses techniques musicales...

2...en expérimentant et en utilisant divers instruments et objets sonores ou supports

3...en variant les usages de sa voix (pose de voix)

4...en utilisant divers codages musicaux en lecture et/ou en écriture

5...en reproduisant vocalement et/ou instrumentalement un motif musical pour développer le sens tonal et rythmique

- Utilisation des possibilités de la voix et pratiques d'activités vocales dans les chants et dans la pose de voix (*articulation, respiration, intonation, nuances, sons parlés et chantés, ...*)
- Reproduction d'un motif connu (rythmique et/ou mélodique) à l'aide d'un instrument (*percussion, flûte à bec, ...*) ou de la voix

A 24 Mu – S'imprégner de divers domaines et cultures artistiques...

1...en écoutant et en identifiant des œuvres de différentes périodes et provenances

2...en découvrant et en comparant différentes œuvres

- Écoute et identification d'œuvres musicales de diverses périodes, provenances et de styles différents (*orchestre, ensemble vocal, groupe instrumental, ...*)
- Description des éléments caractéristiques des œuvres abordées (*période, origine, sujet, instruments, ...*)

OSO :

À l'issue de la séquence d'enseignement, l'élève sera capable de ...

- Reproduire des motifs rythmiques et mélodiques à l'aide de percussions et de la voix
- Créer des motifs rythmiques et mélodiques à l'aide de percussions et de la voix
- Identifier et partager les impressions perçues lors d'une écoute d'œuvre musicale
- Repérer des éléments musicaux dans une œuvre (nuances, tempo, hauteur, tessiture, instruments, timbres, ...)
- Moduler sa voix pour imiter un style lyrique

- Décrire des œuvres musicales écoutées à l'aide de différentes caractéristiques repérées

Différenciation :

Plus les élèves sont grands et à l'aise en musique, plus on peut leur laisser de l'autonomie. Voici ce qui pourrait être adapté dans les différentes leçons :

1. Pour les élèves qui ont des difficultés d'écriture, possibilité de remplir le questionnaire sur une tablette ou en dictée à l'adulte.
2. Si les élèves ont de la peine à suivre les symboles avec leur doigt, projeter le musicogramme au tableau et demander à un élève à l'aise de suivre les signes. Pour la partie productive, les élèves peuvent choisir parmi un choix un extrait de musique et l'écouter avec un casque pour créer chacun un autre musicogramme.
3. Il est possible de faire noter les motifs aux élèves sur des partitions conventionnelles s'ils ont déjà travaillé avec. Pour les élèves en difficultés, les regrouper et leur faire jouer à tous le même motif pour qu'ils se sentent moins vulnérables dans l'instrumentarium.
4. À la place d'écouter des œuvres numériques, faire venir en classe un musicien qui joue d'un instrument présent dans un orchestre symphonique et peut jouer des pièces classiques et étudier son instrument.
5. Pour le moment de chant, distribuer les paroles avec ou sans les portées en fonction des prérequis des élèves en termes de lecture de partition.
6. Possibilité de retranscrire les créations en demandant à une IA de faire une partition à partir des enregistrements pour les élèves qui n'ont pas les compétences pour le faire seuls.
7. Pour les élèves qui ont des difficultés d'écriture, possibilité de remplir le questionnaire sur une tablette ou en dictée à l'adulte.

Évaluation :

Diagnostic : durant la première leçon, les élèves écoutent des musiques et remplissent un questionnaire (prétest) qui représente leurs connaissances et compétences d'écoute initiales.

Continue : tout au long des interventions, l'enseignant prend note des remarques, questions des élèves pour adapter son enseignement, les guider et leur donner des clés de compréhension pour apprendre. De plus, au milieu de la séquence, les élèves remplissent un questionnaire (mi-test) qui représente leur connaissances et compétences d'écoute à mi-parcours.

Appréciation : lors des moments de production des élèves, l'enseignant commente plutôt que note avec des points ce que produisent les élèves. Ainsi, il peut donner un retour formatif aux élèves.

Bilan : à l'issue de la séquence, les élèves remplissent un questionnaire (post-test) qui représente leurs connaissances et compétences d'écoute finales.

Adaptations pour cycle 1 :

Utiliser des musiques plus descriptives pour commencer -> Repérer les intentions et communiquer les émotions ressenties avant les timbres, tempi, etc.

Déroulement des leçons :**1. Chemin d'écoute**

- Les élèves reçoivent le pré-test et remplissent la première partie sans musique.
- Ensuite, l'enseignant lance deux extraits de musique que les élèves écoutent en silence en remplissant la partie 2 du questionnaire.
- Puis, les élèves écoutent deux autres extraits et en discutent par oral en plénum sans rien noter.
- Pour rendre les élèves actifs, ils choisissent une manière d'exprimer ce qu'ils entendent parmi les éléments suivants : papier et crayons de couleurs, leur corps, des percussions, leur voix. Quand ils ont choisi, l'enseignant fait écouter deux dernières musiques pour laisser les élèves s'exprimer librement sans déranger leurs camarades (aller en salle de gym ou de rythmique si possible ou alors dans la cour d'école pour avoir plus de place).
- Pour finir, les élèves remplissent la partie 3 du questionnaire sur leurs impressions et leur ressenti lors de la phase précédente d'expression.

Répertoire

- Pour le chemin d'écoute
 - o Campanella op.7 – Paganini (0'00''-0'24'')
 - o Sonate au clair de lune, 1^{er} et 3^e mouvements – Beethoven (0'00''-0'55'') ; (0'00''-0'22'')
- Pour le questionnaire :
 - o 9^e Symphonie « du nouveau monde », 4^e mouvement – Dvorak (0'00''-1'15'')
 - o Nessun Dorma, Turandot – Puccini (0'-00''-1'22'')
- Pour l'expression libre :
 - o Also Sprach Zarathustra – Strauss (0'18''-1'30'')
 - o L'air de la reine de la nuit, La flûte enchantée – Mozart (0'35''-1'12'')

2. Musicogrammes

- Présentation des objectifs de la séquence et de la forme de l'évaluation.
- Écouter une musique dansante (valse, menuet, polka), puis faire émerger comment est-ce qu'on pourrait la représenter sur une feuille (dessins, instruments, partitions, etc.)
- Distribuer un musicogramme sur papier et lancer l'extrait de musique correspondant. Les élèves tentent de suivre avec leur doigt les symboles représentés.
- Puis, un autre extrait de musique est écouté et les élèves inventent leur propre musicogramme sur une feuille blanche. Deux écoutes sont probablement nécessaires.
- Par table, les élèves s'échangent leur musicogramme et tentent de suivre celui de leur voisin lors d'une écoute supplémentaire.
- Répéter la phase de production une seconde fois.

Répertoire

- Pour le musicogramme commun :
 - o Valse des fleurs, Casse-Noisette – Tchaïkovski (1'48''-2'20'')
- Pour les créations individuelles :
 - o Marche de Radetzky op.288 – Strauss (0'00''-0'22'')
 - o Valse du Danube bleu – Strauss (2'23''-2'38'') lent
 - o Champagner Polka op. 211 – Strauss (0'40''-1'01'')
 - o Valse des cygnes, Lac des cygnes – Tchaïkovski (0'11'-0'27'')
 - o Menuet pour Quintette à cordes op. 11 n°5 – Boccherini (0'56''-1'19'')

3. Instrumentarium

- Après les deux leçons précédentes lors desquelles les élèves ont été baignés dans un bain sonore de musique classique, ils vont maintenant produire de la musique en fonction de leurs habiletés respectives. Pour ce faire, une œuvre orchestrale de musique classique est écoutée en boucle et forme un fond sonore. Les élèves choisissent chacun une manière de représenter un rythme ou une mélodie entendue ou qui se marie bien avec la musique écoutée. Ils ont le choix entre différents instruments de percussions (conventionnels ou non), leur voix et différents instruments de musique présents (piano, xylophone, ukulélé, etc.).
- Chaque élève doit jouer ou chanter très doucement pour commencer afin de pouvoir entendre la musique de fond et réussir à maîtriser son motif rythmique ou mélodique avant de le jouer plus fort. L'enseignant passe dans les rangs pour diminuer la difficulté de certains motifs ou challenger certains élèves.
- Une fois que chacun est à l'aise, baisser le son de la musique et diriger les élèves pour qu'ils gardent tous le même tempo.
- Enregistrer le produit final pour le partager avec les parents.
- L'enseignant prend quelques notes sur les performances des élèves (rester dans le tempo, maîtriser son motif, bonne utilisation de l'instrument, écoute du groupe, etc.).

Répertoire

- Boléro – Ravel (0'00''-0'46'') -> (4'38''-5'20'')

4. Instruments

- Écouter une œuvre classique pour orchestre et identifier différents instruments entendus, puis remplir le mi-test en décrivant les éléments musicaux entendus. Trouver par oral des instruments qui n'existaient pas encore à l'époque ou qui ne font pas partie des orchestres symphoniques (synthétiseur, accordéon, cor des Alpes, harmonica, etc.).
- Les élèves choisissent un instrument et on le découvre (à l'aide du site « Découvrir la musique » ou de vidéos, d'extraits de musique, de livres).

- Écouter des mélodies jouées par l'instrument étudié et les reproduire avec la voix. Jouer avec les nuances et le timbre de la voix.
- Pour clore la leçon, les élèves remplissent une carte d'identité de l'instrument étudié.

Répertoire

- Pour l'écoute de départ :
 - o Variation de Purcell – Britten (en entier)
- Pour la découverte d'un instrument de l'orchestre :
 - o Découvrir les musiques proposées sur la page de l'instrument choisi sur le site www.decouvrirelamusique.ch.

5. Opéra

- Écouter un extrait d'un air d'opéra avec une voix masculine et une voix féminine. Les élèves notent leurs impressions et les éléments musicaux repérés (tempo, émotions du chanteur, paroles, timbre, etc.).
- Un deuxième extrait avec une voix masculine est visionné pour pouvoir observer les mimiques du soliste.
- Mise en commun des impressions et éléments musicaux retenus. Puis, les élèves comparent la voix lyrique avec la voix d'un chanteur/d'une chanteuse pop -> institutionnaliser les éléments caractéristiques (vibrato, bouche étroite, théâtralisation, etc.).
- Mise en voix.
- Chanter un extrait d'un air écouté à travers un apprentissage guidé mené par l'enseignant. Jouer avec la voix pour tenter de reproduire une voix lyrique.

Répertoire -> vidéos

- Duo :
 - o Papageno Papagena, La flûte enchantée – Mozart (0'10''-1'24'')
- Solo masculin :
 - o Toreador, Carmen – Bizet (1'21''-2'00'')
- Extrait à chanter :
 - o La donna è mobile, Rigoletto – Verdi (0'00''-0'50'')

6. Création

- Mise en voix.
- Répartition des élèves en 4 groupes (4-5 élèves par groupe). Au sein de ces groupes, les élèves se répartissent entre ceux qui vont créer un rythme et ceux qui vont créer une mélodie.
- Travail en duo/trio pour créer un motif rythmique ou mélodique.
- Mise en commun des moitiés de groupe -> adapter la mélodie au rythme ou inversement.
- Transcription du motif pour garder une trace écrite sous forme de musicogramme, de partition (conventionnelle ou non) ou d'enregistrement audio.
- Présentation des productions au reste de la classe.

- Enregistrer le produit final pour le partager avec les parents.
- L'enseignant prend quelques notes sur les performances des élèves (rester dans le tempo, maîtriser son motif, bonne utilisation de l'instrument, écoute du groupe, etc.).

7. Musiques actuelles et anciennes

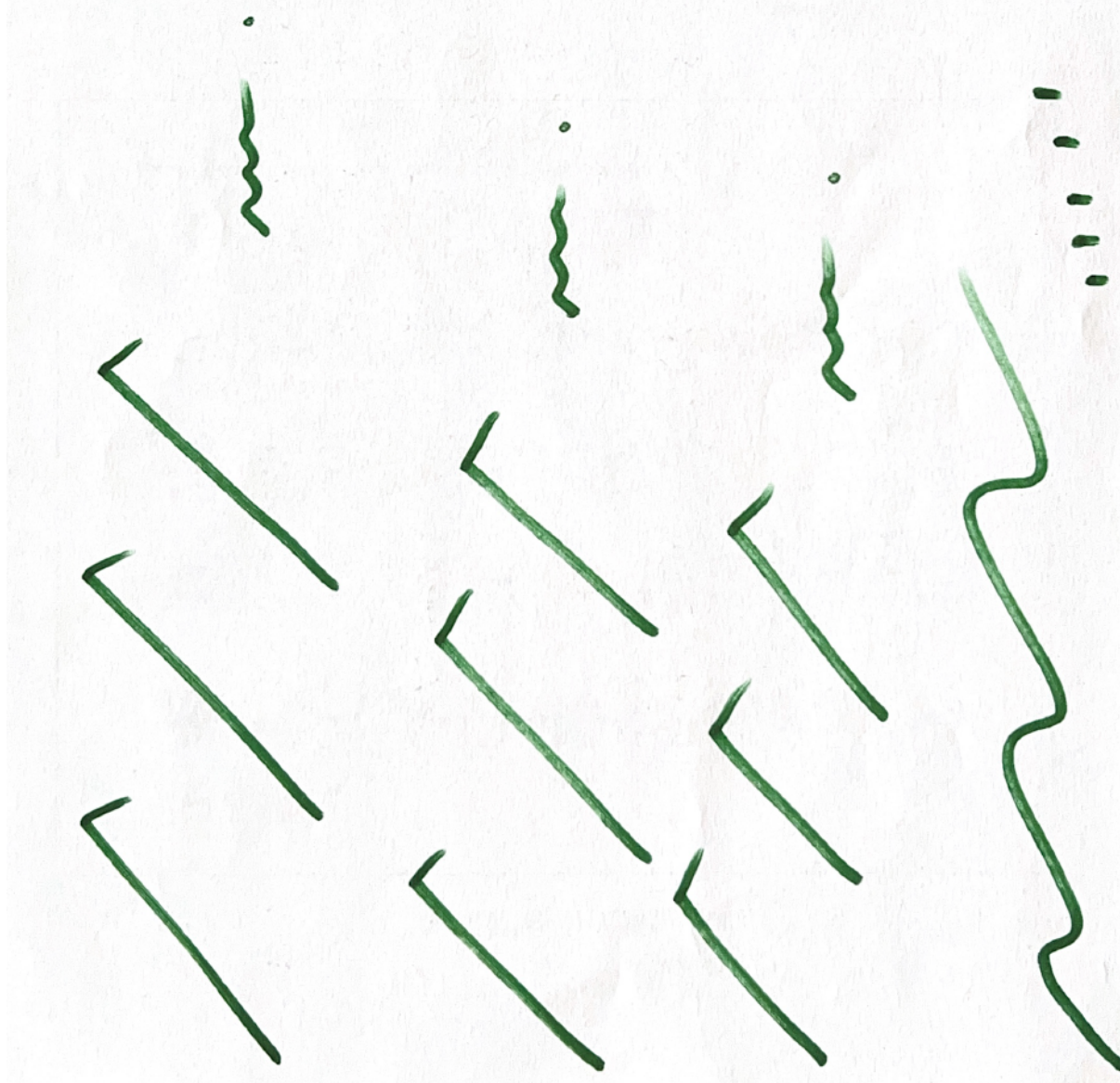
- Écoute d'extraits de musiques actuelles qui reprennent des motifs, rythmes ou mélodies d'œuvres de la musique classique et les comparer avec l'extrait « original ». Repérer les éléments musicaux qui restent les mêmes et ceux qui changent (tempo, timbre, tessiture, instruments, etc.).
- Discuter des moments où on entend de la musique classique dans notre quotidien (radio, films, concerts) et faire émerger la publicité. Montrer quelques exemples de spots publicitaires qui intègrent de la musique classique et discuter de pourquoi ce choix a été fait.
- Les élèves remplissent le post-test comme lors de la leçon 1 (écoute d'œuvres et expression sur des extraits).
- Puis, ils remplissent la dernière partie du questionnaire en silence.

Répertoire

- Pour la comparaison actuel/ancien :
 - o Concerto pour piano n°2, 2^e mouvement – Rachmaninoff (1'34''-1'57'')
 - o All by myself – Céline Dion (0'45''-1'08'')
 - o L'amour est un oiseau rebelle, Carmen – Bizet (0'00''-0'39'')
 - o Carmen – Stromae (0'00''-0'40'')
 - o Spot ALAX 1987 en italien
 - o Le clavier bien tempéré, prélude n°1 – Bach (0'37''-1'05'')
 - o Sur un prélude de Bach – Maurane (0'42''-1'10'')
 - o 9^e symphonie, dernier mouvement – Beethoven (Hymne de l'Europe) (1'09''-1'44'')
 - o Zadock the priest – Haendel (UEFA) (1'17''-1'54'')
 - o Sanctus De Angelis VI – Saint-Cyr (0'00''-0'38'') chant grégorien
 - o Ameno – ERA (0'00''-36'')
 - o Enae volare – Les visiteurs (0'00''-0'40'')
- Pour le questionnaire :
 - o 9^e Symphonie « du nouveau monde », 4^e mouvement – Dvorak (0'00''-1'15'')
 - o Nessun Dorma, Turandot – Puccini (0'-00''-1'22'')
- Pour l'expression libre :
 - o Also Sprach Zarathustra – Strauss (0'18''-1'30'')
 - o L'air de la reine de la nuit, La flûte enchantée – Mozart (0'35''-1'12'')

Annexe 2 : Partition musicogramme

Valse des fleurs - Tchaïkovski
L > 1'48" - 2'20"



Annexe 3 : Grille d'observation instrumentarium

Observation instrumentarium

Élèves + élément joué	Processus + aisance	Collaboration + écoute	Présentation + aisance

Annexe 4 : Fiche d'identité violon



LE VIOLON

Fiche d'identité



Famille	
Matières	
Comment on y joue ?	
Mon avis sur cet instrument	
Commentaires personnels	



La donna è mobile

Rigoletto

G. Verdi

Allegretto

Piano

Voice

8

La donna è mobile, Qual più-mal ver-to,

Pmo.

15

legato >

Voice

Mu-ta d'a - cen-to e di pen - sie-to Sempre un a - mabi-le, legg-gia-dito

Pmo.

22

pp

Voice

vi - so, In pianto o in ri-so, è men-zo - gne-to. La-don-na è

Pmo.

28

f

Voice

mobl qual più-ma al vento; mu-ta d'ac - cen-to e di pen -

Pmo.

34

stef, e di pen - stef,

Pmo.

Annexe 6 : Grille d'observation création

Observation création

Élèves + élément joué	Processus + originalité	Collaboration + écoute	Présentation + aisance

Musique classique

Prénom : _____

Pré-test

Partie 1

1. Est-ce que tu fais une activité avec de la musique en dehors de l'école ?

- ☐ Non
- ☐ Avant oui, mais j'ai arrêté
- ☐ Oui

2. Quelle activité musicale pratiquais-tu avant ?

Chant, instrument, danse, etc. : _____

3. Pourquoi as-tu arrêté ?

- ☐ Ça me prenait trop de temps.
- ☐ Mes parents ne voulaient pas que je continue.
- ☐ Je n'étais plus motivé(e).
- ☐ C'était trop dur.
- ☐ Autre : _____

4. Quelle activité musicale pratiques-tu ?

Chant, instrument, danse, etc. : _____

5. Depuis combien de temps en fais-tu ?

Depuis _____

6. Quel genre musical pratiques-tu la plupart du temps ?

- ☐ Musique classique
- ☐ Pop
- ☐ Rock
- ☐ Chanson de variété
- ☐ Jazz
- ☐ Musique traditionnelle
- ☐ Autre : _____

Si tu ne sais pas, note quelques noms de chansons/morceaux que tu as appris.

7. Pourquoi fais-tu de la musique ?

- ☐ Mes parents m'ont dit d'en faire.
- ☐ J'avais envie d'en faire.
- ☐ Un(e) ami(e) m'a convaincu(e).
- ☐ Pour me changer les idées.
- ☐ Autre : _____

8. À quelle fréquence écoutes-tu de la musique ?

- ☐ Chaque jour
- ☐ Quelques fois par semaine
- ☐ Rarement

9. Qu'est-ce que tu aimes écouter comme types de musique ?

- ☐ Musique classique
- ☐ Pop
- ☐ Variété française
- ☐ Variété internationale
- ☐ Rap
- ☐ Jazz
- ☐ Rock
- ☐ Musique traditionnelle
- ☐ Autre : _____

10. Qu'est-ce que tu n'aimes pas écouter comme types de musique ?

- ☐ Musique classique
- ☐ Pop
- ☐ Variété française
- ☐ Variété internationale
- ☐ Rap
- ☐ Jazz
- ☐ Rock
- ☐ Musique traditionnelle
- ☐ Autre : _____

11. Qu'est-ce que c'est la musique classique pour toi en quelques mots (tu peux noter des noms de musiciens ou des titres d'œuvres si ça t'aide) ?

Partie 2

1. Décris l'extrait de la musique que tu entends.

Instruments : _____

Émotions, impressions que je perçois : _____

Autres informations : _____

2. Décris l'extrait de la musique que tu entends.

Instruments : _____

Émotions, impressions que je perçois : _____

Autres informations : _____

Partie 3

1. Comment t'es-tu senti(e) en t'exprimant sur les deux extraits entendus ?

- ☐ À l'aise
- ☐ Un peu gêné(e)
- ☐ Très gêné(e)
- ☐ Perdu(e)

2. Explique en quelques mots pourquoi.

Parce que _____

Annexe 8 : Mi-test

Musique classique

Prénom : _____

Mi-test

Partie 1

Décris l'extrait de la musique que tu entends.

Instruments : _____

Émotions, impressions que je perçois : _____

Autres informations : _____

Partie 2

Qu'est-ce que c'est la musique classique pour toi en quelques mots (tu peux noter des noms de musiciens ou des titres d'œuvres si ça t'aide) ?

Annexe 9 : Post-test

Musique classique

Prénom : _____

Post-test

Partie 1

1. Décris l'extrait de la musique que tu entends.

Instruments : _____

Émotions, impressions que je perçois : _____

Autres informations : _____

2. Décris l'extrait de la musique que tu entends.

Instruments : _____

Émotions, impressions que je perçois : _____

Autres informations : _____

3. Comment t'es-tu senti(e) en t'exprimant sur les deux extraits entendus ?

- ☐ À l'aise
- ☐ Un peu gêné(e)
- ☐ Très gêné(e)
- ☐ Perdu(e)

4. Explique en quelques mots pourquoi.

Parce que _____

Partie 2

1. Quelles activités t'ont plu ?

- ☐ Les moments d'écoute
- ☐ Les musicogrammes
- ☐ L'instrumentarium où on a accompagné une musique
- ☐ La découverte d'un instrument de l'orchestre
- ☐ L'opéra
- ☐ Créer une musique en groupe
- ☐ Comparer les musiques actuelles et les anciennes

2. Explique en quelques mots pourquoi.

Parce que _____

3. Quelles activités t'ont moins plu ?

- ☐ Les moments d'écoute
- ☐ Les musicogrammes
- ☐ L'instrumentarium où on a accompagné une musique
- ☐ La découverte d'un instrument de l'orchestre
- ☐ L'opéra
- ☐ Créer une musique en groupe
- ☐ Comparer les musiques actuelles et les anciennes

4. Explique en quelques mots pourquoi.

Parce que _____

5. Qu'est-ce que c'est la musique classique pour toi en quelques mots (tu peux noter des noms de musiciens ou des titres d'œuvres si ça t'aide) ?

Grille de progression des apprentissages
La musique classique

Critères	Indicateurs	Observé	Peu observé	Pas encore observé	Remarques
Connaissances musicales	Progression entre le pré-test, le mi-test et le post-test : les réponses sont plus étoffées et utilisent un vocabulaire précis				
Écoute musicale	Progression entre le pré-test, le mi-test et le post-test : les éléments musicaux entendus sont décrits plus précisément				
	Progression entre le pré-test, le mi-test et le post-test : les émotions et impressions décrites sont plus précises				
	Processus : collaboration au sein du groupe et évolution entre la préparation et la présentation				
Instrumentarium	Production : aisance durant la présentation et capacité à s'écouter les uns les autres pour jouer ensemble				

Commentaires : _____

Annexe 11 : Réponses des élèves aux questionnaires

Pré-test

Numéro d'identification anonyme	Pré-test q1 : Est-ce que tu fais une activité avec de la musique en dehors de l'école ?	Q2 : Quelle activité musicale pratiquais-tu avant ?	
	19 Non		
	18 Non		
	17 Non		
	16 Avant oui, mais j'ai arrêté	Piano	
	15 Oui		
	14 Non		
	13 Avant oui, mais j'ai arrêté	chant et instrument	
	12 Oui		
	11 Non		
	10 Oui		
	9 Non		
	8 Non		
	7 Oui		
	6 Avant oui, mais j'ai arrêté	de la batterie	
	5 Non		
	4 Oui		
	1 Oui		
	2 Non		
	3 Non		
	21 Non		
	20 Non		
Q3 : Pourquoi as-tu arrêté ?	Q4 : Quelle activité musicale pratiques-tu ?	Q5 : Depuis combien de temps en fais-tu ?	Q6 : Quel genre musical pratiques-tu la plupart du temps ?
piano cassé + trop cher			
	guitare électrique	2 ans	Rock;Chanson de variété;Blues
Ça me prenait trop de temps.	piano	3 ans	Pop;Rap
	flute	une semaine	
	danse, piano	danse 6 ans et piano 3 ans	Pop
	chant	4 ans	Musique classique;Pop;Rock;Chanson de variété;Jazz;normal
Je n'étais plus motivé(e).			
	gitarre	5 ans	rap
	piano		

Q6 : Si tu ne sais pas, note quelques noms de chansons/morceaux que tu as appris.	Q7 : Pourquoi fais-tu de la musique ?	Q8 : À quelle fréquence écoutes-tu de la musique ?
		Rarement
		Quelques fois par semaine
		Chaque jour
		Rarement
Anny mcdonald "this is the life"	J'avais envie d'en faire.;Pour me changer les idées.	Quelques fois par semaine
		Quelques fois par semaine
	J'avais envie d'en faire.	Chaque jour
	J'avais envie d'en faire.	Quelques fois par semaine
		Quelques fois par semaine
	mon papa fesai du tronbonne à coulise	Chaque jour
		Chaque jour
		Chaque jour
passee tont chemin lynda, bad boy		Chaque jour
		Chaque jour
		Quelques fois par semaine
		Quelques fois par semaine
	J'avais envie d'en faire.	Quelques fois par semaine
		Chaque jour
		Quelques fois par semaine
		Quelques fois par semaine
		Quelques fois par semaine
Q9 : Qu'est-ce que tu aimes écouter comme types de musique ?	Q10 : Qu'est-ce que tu n'aimes pas écouter comme types de musique ?	
Variété française;Rap;Musique traditionnelle;-	Musique classique;Pop;Variété internationale;Jazz;Rock	
Rap;-	Musique classique;Pop;Variété française;Variété internationale;Jazz;Rock;Musique traditionnelle;-	
Rap;Rock	Musique classique;Pop;Variété française;Variété internationale;Jazz;Musique traditionnelle	
Musique classique;Pop;Jazz	Musique traditionnelle	
Variété internationale;Rock;Blues	Pop;Variété française;Rap;Jazz;Musique traditionnelle	
KPOP	Musique traditionnelle	
Pop;Rap	-	
Jazz;Heilung	Pop;Variété française;Variété internationale;Musique traditionnelle	
Musique traditionnelle	Pop;Jazz;Rock	
Musique classique;Pop;Variété française;Variété internationale;Rap;Rock	Jazz	
Rap	Musique classique;Pop;Variété française;Variété internationale;Jazz;Rock;Musique traditionnelle	
Pop;Variété internationale;Rap;Rock;Musique traditionnelle	Musique classique;Jazz	
Musique classique;Pop;Variété française;Variété internationale;Rap;Jazz;Rock;Musique traditionnelle;normal	-	
Variété française;Rap	Musique classique	
Pop;Rap;Rock	Musique classique;Variété française;Variété internationale;Jazz;Musique traditionnelle	
Rap	Musique classique;Pop;Variété française;Variété internationale;Jazz;Rock;Musique traditionnelle	
Pop	-	
Pop;Musique traditionnelle	Rock	
Rap	Jazz	
Rap	Musique classique;Pop;Variété française;Variété internationale;Jazz;Rock;Musique traditionnelle	
Rap;jul, nagasaki	Musique classique;Pop;Variété française;Variété internationale;Jazz;Musique traditionnelle	

Q11 : Qu'est-ce que c'est la musique classique pour toi en quelques mots (tu peux noter des noms de musiciens ou de titres d'oeuvres si ça t'aide) ?		
je sais pas		
je sais pas		
picareta, je comprend pas		
musiques au piano		
vivaldie, Bethoven		
rigolo		
vieille		
C'est rien		
comportement, parisienne		
mosar		
c'est nul		
C'est de la musique douce et calme		
Piano		
je sais pas		
je sais pas		
Je sais pas		
je sais pas		
musique calme pour distraire les gens quand ils sont tristes ou stressés		
Une musique où on chante souvent		
-		
je ne sais pas		
Q12 : Décris l'extrait de la musique que tu entends.	Q13 : Décris l'extrait de la musique que tu entends.	Q14 : Comment t'es-tu senti(e) en t'exprimant sur les deux extraits entendus ?
rigolér	c'est nul	À l'aise
piano, trampoline ; rien	voix, ri	Un peu gêné(e)
rigole	rigole	Un peu gêné(e)
piano, trompette ; vigueur	voix, violon ; rien	Perdu(e)
violon, violoncelle, saxophone ; colère ; j'aim beaucoup	la voix ; amoure	Un peu gêné(e)
trompette ; triste	rigoloe	Un peu gêné(e)
tronpette ; triste	vionlon ; pas contentent	Un peu gêné(e)
piano tronpet ; rien ; plus nul que rien	vois ah ah ah ; térer ; un mec sou sa douche	Perdu(e)
violon, trompette, piano ; Bien	violon, piano, voit ; très rigolo	À l'aise
piano, tronpette ; cool	violon, piano, arpe, mesier ; cool	À l'aise
trompet, piano ; rien	voi ; rien	Perdu(e)
piano ; rir	rir maximal	À l'aise
piano, tronpete ; on direr tralalere tralala	un mesieue, piano, violon, tronpete ; tro abuser	Perdu(e)
-	-	Un peu gêné(e)
trompete, piano ; présion	voix, piano ; jai rigoler	À l'aise
piano, battrie, tambour ; rien	rire maximal	À l'aise
piano electrics ; -	ya celcan cit parles, la gitare ; -	À l'aise
Piano, trompette ; rigolo	Piano, violon ; trop rigolo	Perdu(e)
piano ; -	-	À l'aise
-	-	Très gêné(e)
-	-	Perdu(e)

Q14' : Explique en quelques mots pourquoi.
j'ai déjà écouté
sa ma surpris
-
-
je sais pas
-
-
C'es tro nul !
j'adore la musique
j'aime la musique
c'ect troe nul
c'était rigolo
cest pas bien je vait mourir
-
-
C'étais rigolo
-
c'est trop nulle chef
parce que c'est rigolote
-
sais tai du ninporteuoie

Mi-test

Mi-test Q15 : Décris l'extrait de la musique que tu entends.	Q16 : Qu'est-ce que c'est la musique classique pour toi en quelques mots ?
piano tenbour ; drole clach royal	je sais pas
piano, violon ; clash royal	music normal
Saquesophone, piano, trompet, bateri, sambale ; clash royal	c'est une music clach royal
piano, bas, saxophone, sambale ; clash roial	se une musice clash royal
Flute, simbale, saxophone, trompette, violon ; Noël ; très expresif	opera, music sans parole
flute, violon, guitare, batri ; elle et goli	rigolo, speciale
flûte, tanbour ; bruiian	calme
piano, cinbal, flute ; rien ; orcestre	manu chao, strés aout, marche ente
violon, Flûte, saxophone, trompette ; pirate des caraibe	de la musique sans parole
batrie, flute, sacsofone, tronpette, violon ; contan, pirat caraibe	opéra, musique sans parole
batri, flut, tronpet, piano, maracas, sacsofon, sinbale, silofan ; debre de fil	se enuiian
flute, batrie, trompête, piano, tambourin, simbale, saxophone, xilophone ; intensiter	il y a pas beaucoup de voix
batrie, flute, tronpete ; je s'ais pas	C'est une music son parole.
flute, violon, batterie, guitare ; -	je sais pas
trompete, tambure, flute, sylofone ; intense	je sais pas
batrie, flûte, trompette, piano, tembourant, samballe ; intensiter	Il y a pas beaucoup de parole
pianon, le guitare ; rien	les pianon
baterie, flûte, tombure ; -	C'est un peux du balé
violon, tanbour ; musique clach royal	je sais pas
piano, violon, saxophone ; clash royal	je sais pas
violon, tenboure ; clach royal	je sais pas

Post-test

Post-test Q17 : Décris l'extrait de la musique que tu entends.	Q18 : Décris l'extrait de la musique que tu entends.	Q19 : Comment t'es-tu senti(e) en t'exprimant sur les deux extraits entendus?
trompète ; peur drole	voix ; bisar	Perdu(e)
violon, piano, "coran", tuba ; rien ; de plus en plus vite	voix ; rien ; aigu	Un peu gêné(e)
piano, trompette ; rien	trompette ; rien	Très gêné(e)
trompet ; triste	voi, violon ; raje	À l'aise
trompette, tamboure ; strese	voix, violon ; triste	Un peu gêné(e)
violons, tronpette, batri ; sait spaisialle	violon ; sait spaisialle	Un peu gêné(e)
violon, batri, tropete ; heureseuse	violon ; triset	Un peu gêné(e)
Piano ; je ne resantai rien de spesial	voix ; rien	Perdu(e)
violon, trompette ; méchant	voie, violon ; sérieux	Un peu gêné(e)
piano, tronbone, tronpette, (batri), tanbour ; joie	chant, violen ; triste	Un peu gêné(e)
tompét, tanbour, violon ; aventur	voix, piano, flute ; cool	À l'aise
saxofone, trompette ; joie	la voix ; entre la joie et la tristesse	À l'aise
violons ; sa vas	voix, violon ; sa vas	Perdu(e)
violon, sacsofone, trompette ; je sais pas	voix, violon, piano ; je sais pas	Perdu(e)
violon, trompette, tambour ; strés, pretion, pérdue	voix, violon ; perdu	Perdu(e)
trompette, harpe (piano) ; l'impression que j'ai déjà entendue	la voix, flute ; rigolo	À l'aise
le peanon ; cet te ampeus besare	le pianon	À l'aise
trompette, piano ; c'est cool	Piano, violon, voix ; j'aime pas trop	Un peu gêné(e)
violont, piano ; ses nul	voix ; ses nul	Perdu(e)
je sais pas	voix ; -	Perdu(e)
temboure ; nul	piano ; nul	Perdu(e)
Q19' : Explique en quelques mots pourquoi.	Q20 : Quelles activités t'ont plu?	
-	Les moments d'écoute	
j'ai vu les autres faire des autre mouvement que moi	Les moments d'écoute;Les musicogrammes;L'instrumentarium;La découverte du violon;L'opéra;Comparer les musiques actuelles et les anciennes	
j'aime pas mexprimes avec plein de gens	L'opéra	
67 dance	L'instrumentarium	
je ne sais pas	Les moments d'écoute;L'instrumentarium;La découverte du violon;L'opéra;Comparer les musiques actuelles et les anciennes	
sait spaisialle	Les moments d'écoute	
c'est en peu trop fort	Les moments d'écoute;La découverte du violon	
je ne conpren pas	Les moments d'écoute	
ons fesai de grand mouvement	Les moments d'écoute	
il y a des garçon, et j'ai la bitude d'une salle de danse	Les moments d'écoute;Les musicogrammes;L'instrumentarium;La découverte du violon;L'opéra;Comparer les musiques actuelles et les anciennes	
ses cool	L'instrumentarium	
c'était rigolo	Les moments d'écoute;L'instrumentarium;La découverte du violon;Aucune	
je sa vais pas trot coit fair	Les moments d'écoute	
je sais pas	La découverte du violon	
-	Les moments d'écoute;Les musicogrammes;L'instrumentarium;Comparer les musiques actuelles et les anciennes	
-	Les moments d'écoute;L'instrumentarium;La découverte du violon	
-	Comparer les musiques actuelles et les anciennes	
je sais pas	La découverte du violon	
je ne ses pas	Aucune	
je savais pas quoi faire	L'instrumentarium	
c'est du ninportequoi	Aucune	

Q20' : Explique en quelques mots pourquoi.
C'est drôle
j'ai bien aimé et ça m'a permis d'apprendre des choses nouvelles
je aime l'opera
a cause des baguettes
j'ai beaucoup aimé
ça fait du bien d'écouter de la musique
je aime écouter de la musique et les instruments
je ne travaille pas
on écoutait plein de musique
tout
je voulais de Jean-Jacques Golman mes setters en même temps cool ; pour les instrumentaux setters cool
c'était bien et rigolo
j'aime tout ce que c'est les moments d'écoute
je sais pas
sé bien
les violons s'aident bien et les moments d'écoute j'ai rigoler
set mon préféré
j'ai découvert comment fonctionne le violon est j'ai trouvé trop cool
j'aime rien
C'étais drôle.
-

Q21 : Quelles activités t'ont moins plu ?	
L'opéra	
Aucune	
Comparer les musiques actuelles et les anciennes	
Les moments d'écoute;Les musicogrammes;La découverte du violon;L'opéra;Comparer les musiques actuelles et les anciennes	
Les musicogrammes	
L'instrumentarium;L'opéra	
L'opéra	
L'opéra	
L'opéra	
Aucune	
L'opéra	
Les musicogrammes;L'opéra	
Comparer les musiques actuelles et les anciennes	
Les musicogrammes;L'opéra	
La découverte du violon;L'opéra	
L'opéra	
Les musicogrammes	
Les musicogrammes	
Les moments d'écoute;Les musicogrammes;L'instrumentarium;La découverte du violon;L'opéra;Comparer les musiques actuelles et les anciennes	
Les moments d'écoute;Les musicogrammes;La découverte du violon;L'opéra;Comparer les musiques actuelles et les anciennes	
Les moments d'écoute;Les musicogrammes;L'instrumentarium;La découverte du violon;L'opéra;Comparer les musiques actuelles et les anciennes	
Q21' : Explique en quelques mots pourquoi.	Q22 : Qu'est-ce que c'est la musique classique pour toi en quelques mots ?
c'est NUL	je sais pas
j'aime bien	que c'est pas la même chose la musique classique et l'opéra
je déteste comparer les music	la music clasique c'est des music normal pour moi
je ne mai pas	sa ser a rien
ce n'étais pas écouter de la music	betoven, vivaldie, des orquestre, de la music en group.
sait bisare	sait spaisalle et parce que sait bisare
je aime pas quand on ouvre grand la bouche c'est trop fort	moi j'aime bien c'est caleme
je ne compren pas se qu'il on dis	je ne sai pas comen dire ; manu chao, la marche des ents
la voie elle va très haut et j'aime pas quand ça va trop haut	C'est la voie qui va très haut
-	de la musique sans parole que des instrument
je trouver complicer	ses cool
c'était long et difficile	Il y a souvent pas de parole beaucoup de instrument et c'est plutôt de la musik calme
C'est mieu les muzic maintenant	la music classique c'est des music callme
je sais pas	je sais pas
gété trop gêné	je ne sai pas.
C'est dur	c'est une mélodie. Il y a l'opéra avec une voix grave où une voix égüe
ils et tre tre tre besare	Il y a du piano et de la trompette.
j'ai pas trop aimer parce que des fois j'étais en retard est j'ariver pas à suivre	Parce que c'est calme est ses troquil.
Elles sont tous nul	j'an coner pas
C'est nul et sa sers à rien.	je sais pas
c'est aital nul	la musique vielle