



HAL
open science

Travailler la compétence émotionnelle par l'écoute musicale

Antonin Jean Victor, Guillaume Joubert

► **To cite this version:**

Antonin Jean Victor, Guillaume Joubert. Travailler la compétence émotionnelle par l'écoute musicale. Education. 2018. dumas-01840438

HAL Id: dumas-01840438

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01840438>

Submitted on 16 Jul 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Master MEEF

**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation -
mention Premier Degré »**

Travailler la compétence émotionnelle par l'écoute musicale

Mémoire présenté en vue de l'obtention du master

soutenu par

Antonin JEAN VICTOR

Guillaume JOUBERT

le 13 juin 2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Jean-Loup GAUTRET, directeur de mémoire

Vincent CHARBONNIER, membre de la commission

Table des matières

1. Introduction.....	3
2. Les émotions à l'école.....	5
2.1. <i>Un obstacle à l'apprentissage ?.....</i>	<i>5</i>
2.2. <i>Pourquoi donner une place aux émotions à l'école ?.....</i>	<i>7</i>
2.3. <i>Qu'est-ce que la compétence émotionnelle ?.....</i>	<i>8</i>
3. Émotions, musique et langage.....	10
4. Démarche de recueil de données.....	12
4.1 <i>Présentation du contexte.....</i>	<i>12</i>
4.2. <i>Choix des différentes modalités.....</i>	<i>13</i>
4.2.a. Choix des supports.....	13
4.2.b. Choix des langages intermédiaires.....	13
4.3 <i>Liste détaillée des séances effectuées.....</i>	<i>15</i>
4.3.a. Recueil de données principal.....	15
4.3.b. Recueil de données secondaire.....	21
4.3 <i>Tableau récapitulatif et groupements de séances.....</i>	<i>27</i>
5. Création des outils de l'analyse.....	28
6. Résultats de l'analyse.....	30
6.1 <i>Analyse globale.....</i>	<i>31</i>
6.1.a. Tableau récapitulatif.....	31
6.1.b Répartition des indicateurs de posture par élèves et par séances.....	31
6.1.c Remarques Générales.....	33
6.2 <i>Analyses comparatives.....</i>	<i>33</i>
6.2.a Comparaison de séances 5 et 10.....	34
6.2.b Comparaison des séances 6 et 7.....	41
6.2.c Comparaison des séances 6 et 9.....	45
6.3 <i>Analyses complémentaires.....</i>	<i>48</i>
7. Conclusion.....	50

8. Bibliographie.....	53
9. Annexes.....	55
<i>Annexe A : Séance 5.....</i>	<i>56</i>
<i>Annexe B : Séance 6.....</i>	<i>63</i>
<i>Annexe C : Séance 7.....</i>	<i>70</i>
<i>Annexe D : Séance 8.....</i>	<i>78</i>
<i>Annexe E : Séance 9.....</i>	<i>79</i>
<i>Annexe F : Séance 10.....</i>	<i>86</i>
<i>Annexe G : Séance 11.....</i>	<i>87</i>
Engagements de non-plagiat.....	89

1. Introduction

L' éducation musicale est souvent considérée par l'opinion publique comme un apprentissage occupant une place de second rang dans l'éducation, moins essentiel que le français et les mathématiques. Cette conception se retrouve au niveau institutionnel : selon les instructions officielles, les enseignements artistiques ne représentent que 2 heures hebdomadaires aux cycles 2 et 3, ce qui est l'un des volumes horaires les moins importants, que les arts visuels et la musique doivent se partager. Ceci se traduit au niveau de la formation des enseignants par un volume horaire également réduit (environ 6h par semestre la première année du master MEEF). De nombreux professeurs en début de carrière se retrouvent ainsi en difficulté face à l'enseignement de la musique, ayant peu eu l'occasion d'expérimenter des situations d'apprentissage lors de leur formation initiale.

C'est donc dans une volonté d'aller plus loin que ce que propose la base de notre formation de professeur des écoles et d'approfondir notre connaissance de la didactique de la musique que nous avons choisi de réaliser ce mémoire. L'enseignement de la musique nous semblait également porter tout particulièrement certaines valeurs occupant des places importantes dans nos projets personnels d'enseignement : l'ouverture à la diversité et à la différence (par l'exploration de nouveaux sons et d'univers musicaux variés) l'expression de soi (par la pratique de la musique et le développement des goûts musicaux), et le respect de l'opinion d'autrui (par la discussion et l'échange d'idées). Nous nous sommes donc intéressés aux activités d'écoute musicale, car elles nous semblaient propices à la transmission de ces trois compétences notamment grâce aux situations de classe qui amènent les élèves à produire du langage sur la musique entendue.

À l'école, on peut diviser les discours sur la musique en deux catégories : les discours *objectifs*, cherchant à décrire avec précision les sons entendus, dans le cadre de la compétence « *écouter, comparer* », et les discours *subjectifs*, cherchant à exprimer le ressenti d'un individu à l'écoute de sons, dans le cadre « *échanger, partager*¹ ». Le premier permet de travailler deux de nos priorités d'apprentissage (ouverture à la diversité, expression de soi), alors que le

1 M.E.N. (2015). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*. p. 43

deuxième permet de travailler les trois. Nous avons donc laissé de côté les discours de type descriptif et nous sommes orientés vers des activités visant à produire du langage sur le *ressenti* des élèves, sur leurs *émotions*.

Les émotions n'occupent qu'une place très réduite à l'école, même dans le cadre de l'éducation musicale (ce qui peut sembler paradoxal : les arts peuvent permettre à l'humain de ressentir des émotions nouvelles ou inconnues avec une force inégalée). Une séance où les élèves s'expriment verbalement peut également facilement dévier vers la *description* de la musique plutôt que sur le *ressenti*. Ce phénomène est souvent renforcé par les enseignants qui conformément aux instructions officielles doivent rendre accessible aux élèves un « *lexique élémentaire pour décrire la musique : timbre, hauteur, formes simples, intensité, tempo* »², ce qui les amène à mettre l'accent sur la description, l'identification et la discrimination des sons. Les élèves sont en permanence encouragés par l'école à produire du langage, mais surtout pour justifier et expliquer plutôt que pour exprimer des sentiments. Les élèves associent donc le travail scolaire à une réflexion logique, intellectuelle, et ont du mal à concevoir l'expression de leur sensibilité individuelle dans le cadre du travail scolaire. Ainsi, si on leur propose de produire du langage oral directement après une écoute musicale, il nous semble que leur intuition première sera d'analyser logiquement, intellectuellement ce qu'il viennent d'entendre plutôt que de parler de leur émotions.

Pendant, l'expression des émotions et du ressenti reste une des compétences du Socle Commun³: « *l'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis* » (domaine 3, la formation de la personne et du citoyen) ; « *Il exprime à l'oral ou à l'écrit ce qu'il ressent face à une œuvre littéraire ou artistique* » (domaine 5, les représentations du monde et l'activité humaine). Nous allons donc tout au long de ce mémoire chercher comment mettre en place des séances qui permettent aux élèves de se mettre dans cette posture inhabituelle pour eux et de comprendre comment utiliser le langage pour exprimer un ressenti personnel.

Exprimer, c'est utiliser un langage pour mettre en forme une pensée, un sentiment que l'on a en soi. C'est une forme de « traduction » de la pensée en langage. Mais quelque soit la forme choisie, aucun langage ne sera *exactement*

2 M.E.N. (2015). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*. p. 44

3 M.E.N. (2015). *Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture*. p. 5 et p. 7.

les sentiments ressentis ou les idées pensées par un individu. Y-a-t-il des formes de langage plus adaptées aux émotions et comment les adapter aux contexte scolaire ? Le langage choisi influence également nos représentations mentales. Aider les élèves à exprimer leurs émotions va donc leur permettre de construire leur propre système d'émotions. Existe-t-il une forme de langage qui permette aux élèves de développer plus facilement un fonctionnement émotionnel ?

Dans le cadre d'une écoute musicale, comment proposer une situation de classe réunissant les meilleures conditions pour permettre à l'élève d'exprimer ses émotions ?

Nous reviendrons sur le rôle qu'occupent actuellement les émotions à l'école, puis nous explorerons les liens qui unissent langage, musique et émotions avant de présenter notre démarche de recueil puis notre cadre d'analyse.

2. Les émotions à l'école

Qu'est-ce que l'émotion ? Tenter de définir un terme aussi vaste pose problème, notamment parce que les émotions sont surtout ressenties de manière interne par les individus et donc cachées aux autres. Il est donc difficile d'établir des critères universels s'appliquant à tous les individus. Pour ce mémoire nous retiendrons la définition proposée par Claudon et Weber : « l'émotion est un état de conscience complexe généralement brusque et momentané accompagné de signes physiologiques »⁴.

2.1. Un obstacle à l'apprentissage ?

Comme précisé dans l'introduction, les émotions sont souvent vues par les enseignants comme un obstacle pédagogique. Dans la théorie de Jérôme Bruner, au moins deux des six fonctions de l'étayage⁵ semblent avoir pour objectif de « contourner » les émotions ressenties par l'élève pour lui permettre d'apprendre :

4 Claudon, P., Weber, M. (2009). *L'émotion : Contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction*. Médecine & Hygiène, 21, p. 62.

5 Bruner, J. (2011). Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. Dans *Le développement de l'enfant : savoir dire, savoir faire*. (p. 261-280). Paris, France : Presses Universitaires de France.

le *contrôle de la frustration* (aider l'élève à ne pas abandonner suite à des difficultés) et *l' enrôlement* (susciter chez l'élève une motivation, possiblement par des moyens affectifs). Les émotions sont bien vues ici comme un obstacle aux apprentissages que l'élève ne peut franchir sans l'aide d'une interaction de tutelle. C'est cette notion d'obstacle qui conduit les enseignants à opposer émotions et apprentissages : on cherche à amener l'élève à se placer dans une posture de réflexion où il oublie momentanément ses émotions et se consacre pleinement à la compréhension d'un apprentissage. On retrouve cette notion dans la théorie du multi-agenda de Dominique Bucheton⁶ : parmi les cinq postures de l'élève, on en retrouve deux où l'élève se laisse « perturber » par ses émotions et ne peut rentrer dans l'activité : la posture du *refus* (l'élève refuse de faire par frustration, désespoir, appréhension, opposition à l'enseignant) et la posture *ludique-créative* (l'élève détourne l'activité proposée pour en tirer du plaisir, de la joie). Les postures restantes demandent à l'élève ne pas se laisser « déborder » par ses émotions pour pouvoir rentrer dans l'apprentissage (posture *première*), adopter le comportement scolaire attendu (posture *scolaire*) et saisir les enjeux et les objectifs de la situation d'apprentissage (posture *réflexive*).

Une autre raison pour laquelle les enseignants font peu appel aux émotions provient du cadre de l'institution scolaire même : le rôle de l'école est d'amener chaque élève à acquérir les compétences du socle commun. L'acquisition de ces compétences doit donc être évaluée en permanence par les enseignants. Il s'agit d'ailleurs d'une des cinq compétences principales du référentiel de compétences des professeurs de l'éducation nationale. Les enseignants sont donc incités à concevoir leurs séquences pédagogiques en visant des compétences dont la maîtrise est évaluable, mesurable. Même si la conception de l'éducation nationale a tendance à propos de l'évaluation à s'éloigner de l'évaluation normative (situer le niveau de l'élève par rapport à une norme), et à se rapprocher d'une évaluation positive (valoriser les progrès et les réussites de l'élève), plus l'élève avance dans son parcours de scolarité, plus il sera évalué par rapport à une norme (notamment le niveau moyen de ses pairs). Les compétences émotionnelles semblent difficilement évaluables avec les outils classiques d'évaluation scolaire, il n'est d'ailleurs pas rare que l'émotion vienne « gêner » les enseignants lors de l'évaluation d'autres compétences, notamment celles d'expression (Comment évaluer un texte écrit par un élève qui traite d'expériences émotionnelles

⁶ Bucheton, D. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. *Éducation et Didactique*, Vol. 3 – n°3.

personnelles qui lui sont très chères ? Comment évaluer un dessin fait par un élève qui met en scène des personnages pour lesquels il éprouve un attachement affectif réel ?). Ces difficultés n'incitent pas les enseignants à penser le développement émotionnel comme un domaine d'apprentissage ou l'école peut intervenir.

Les enseignants ont donc peu tendance à solliciter l'élève à adopter des postures où il doit exprimer ses émotions personnelles. Cette incitation, souvent non explicite, à placer sa concentration et sa réflexion avant son bien-être émotionnel, est souvent intégrée par les élèves tout au long de leur scolarité. Elle est intégrée comme faisant partie du « métier d'élève » et comme attente de l'enseignant et plus largement de l'institution scolaire. Dans leur éventail de postures, ils disposent donc rarement d'attitudes leur laissant la possibilité d'exprimer leur ressenti.

Dans les séances proposées, nous chercherons donc le meilleur moyen de parvenir à faire prendre à l'élève cette posture inhabituelle, inexistante dans la théorie de Bucheton, où il est à l'écoute de ses émotions et les exprime. Nous nommerons cette nouvelle posture « posture sensible ».

2.2. Pourquoi donner une place aux émotions à l'école ?

L'école pourrait gagner à accorder une plus grande place aux émotions en son sein. Premièrement en mettant en place des outils, des espaces, des moyens pour les élèves d'exprimer leurs émotions, et deuxièmement, en faisant de la compétence émotionnelle un domaine d'apprentissage dans lequel tout élève peut progresser pendant sa scolarité.

Permettre à l'élève d'exprimer ses émotions à l'école a plusieurs avantages. Cela permet d'augmenter le bien-être des élèves, donc d'influer directement sur le climat scolaire, et donc d'augmenter les chances de réussite scolaire pour tous. Cela permet également à des élèves en situation de souffrance d'exprimer leur ressenti, et aux enseignants d'identifier plus facilement ces élèves et les raisons de leur souffrance. En mettant explicitement en place des moyens d'exprimer ses émotions, l'école pourrait ainsi combattre l'idée répandue qu'exprimer ou écouter ses émotions c'est faire preuve de faiblesse. Encore aujourd'hui, il est courant de penser que la dépression, les troubles de l'humeur sont des « faiblesses mentales », et qu'il suffit « d'avoir de la volonté » ou de la « force de caractère »

pour se débarrasser de la dépression. Le documentaire *The Mask You Live In* (2015) de Jennifer Siebel Newsom montre comment, chez les hommes, montrer certaines émotions comme la tristesse, l'amour, est même un comportement qui est activement découragé socialement. Il est donc importants de donner à de jeunes enfants une chance d'exprimer leur émotions sans un jugement de valeur, une possibilité qui peut leur être fermée dans le cadre familial.

Permettre activement aux élèves de faire des progrès dans la compréhension et l'expression des émotions de soi et d'autrui permettrait également beaucoup d'améliorations. En développant l'empathie de chacun, la communication entre élèves pourrait être facilitée, ce qui aboutirait à une résolution des conflits plus efficace. Encore une fois, le bien-être des élèves serait amélioré et toute l'école bénéficierait d'un meilleur climat scolaire. L'une des missions de l'école est également d'amener les élèves à accepter et respecter la différence, l'autre. Plus que par une démarche intellectuelle, c'est d'abord par l'empathie que l'on peut se reconnaître dans l'autre, le comprendre, le considérer comme égal et autonome. En cherchant à améliorer la connaissance et l'expression des émotions chez l'élève, on cherche donc à défendre une vision inclusive de la société qui reconnaît et entend la souffrance de tous.

2.3. Qu'est-ce que la compétence émotionnelle ?

Pour permettre à l'enseignant de mettre en place des séances visant à développer l'expression ou la compréhension des émotions chez les élèves, il faut donc déterminer avec précision quelles sont ces compétences émotionnelles afin de pouvoir évaluer les progrès des élèves (et ainsi répondre aux instances institutionnelles) et pour affiner sa vision des enjeux d'apprentissages de telles séances.

Saarni (1997)⁷ divise la compétence émotionnelle en huit composantes :

1- La conscience de ses propres états émotifs.

Être conscient que l'on ressent des émotions différentes et qu'elles sont provoquées par des situations vécues.

⁷ Lafortune, L., Daniel, M.-F., Doudin, P.-A., Pons, F., Albanese, O. (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, p. 42.

2- L'habileté à reconnaître et à comprendre les émotions des autres.

Être en capacité de reconnaître que les événements vécus par autrui causent des émotions qui peuvent être différentes de celles éprouvées par soi-même pour les mêmes événements.

3- L'habileté à utiliser le vocabulaire lié aux émotions

Savoir communiquer l'émotion ressentie personnellement à autrui.

4- La capacité d'empathie

Être capable de ressentir avec autrui, comprendre les raisons qui l'amènent à ressentir une émotion donnée dans une situation donnée.

5- L'habileté à comprendre que l'état émotif interne ne correspond pas nécessairement à ce qui est exprimé.

Comprendre que l'autre n'exprime pas toujours ce qu'il ressent, il peut se taire, ou exprimer une émotion plus intense, moins intense, ou différente, car il anticipe une réaction de la part de son interlocuteur.

6- La capacité à gérer des émotions d'aversion ou de détresse en utilisant des stratégies d'autorégulation.

Être capable de gérer des émotions intenses en modifiant son comportement.

7- La conscience que la nature des relations ou que la communication dépend des émotions.

Comprendre que la manière dont les émotions sont communiquées dépend de la relation entre les interlocuteurs et vice-versa.

8- Capacité d'accepter ses expériences émotives et de développer un sentiment d'auto-efficacité.

Construire une théorie personnelle des émotions fonctionnelles dans l'environnement social fréquenté.

Ces huit composantes peuvent donc être une piste pour les enseignants dans la construction de leur séances visant à développer la compétences émotionnelle. Au cycle 1 et 2, on peut imaginer des tâches visant à travailler les composantes 1 à 4, visant à identifier chaque émotion chez soi et chez autrui ainsi que les comportements qu'elle provoque. Les composantes 5 à 8, qui demandant déjà une bonne expérience émotionnelle, pourront être abordées au cycles 3 et 4.

Cette définition de la compétence émotionnelle va nous permettre d'affiner notre définition de la posture sensible. Un élève se plaçant dans la posture sensible cherche à exprimer son ressenti personnel à l'aide d'un langage, on peut donc l'associer principalement aux composantes 1 et 3. Parler en terme de

posture d'élève c'est se focaliser peu sur les échanges sociaux entre élèves, les composantes 2 et 4 sont donc également des compétences que l'élève en posture sensible va utiliser, mais seulement si le cadre mis en place par l'enseignant lui permet un échange avec ses pairs.

3. Émotions, musique et langage

Chercher à mettre en place des séances visant à produire un discours subjectif exprimant son ressenti face à une œuvre musicale, c'est se confronter au problème de la distance entre la musique et la langue.

Vladimir Jankélévitch estime que la musique ne peut pas être réduite à une forme de langage : « incapable, au sens propre de développer, la musique est en outre, malgré les apparences, incapable d'exprimer »⁸. Il y a donc une forme de distance entre langage verbal et musique : l'un cherche à développer des idées, dégager un sens, l'autre s'impose à l'oreille de celui qui l'écoute et ne possède de sens que celui que l'auditeur lui prête. Toute tentative de chercher un sens, une raison à la musique peut donc être perçue comme vaine et irréalisable. Cette distance entre langue et musique rend toute tentative de « description », ou « d'explication » d'un phénomène musical par des mots imprécise, incomplète, bancale. Mais pourtant l'humain qui veut communiquer avec ses pairs à propos de musique est forcé d'utiliser un langage pour se faire comprendre...produire un discours sur la musique, c'est se confronter à ce paradoxe : la nécessité d'utiliser un langage fondamentalement inadapté, tenter de mettre en mots ce qui est indicible en permanence.

Musique et émotion semblent partager un point commun : les émotions peuvent aussi souffrir de cette « distance » avec le langage, à un degré moindre : lorsque l'on éprouve des sentiments complexes, on se rend parfois compte qu'aucun mot de vocabulaire à notre disposition ne peut décrire le ressenti. Ces deux formes d'expression sont-elles donc plus compatibles entre elles qu'avec la langue ?

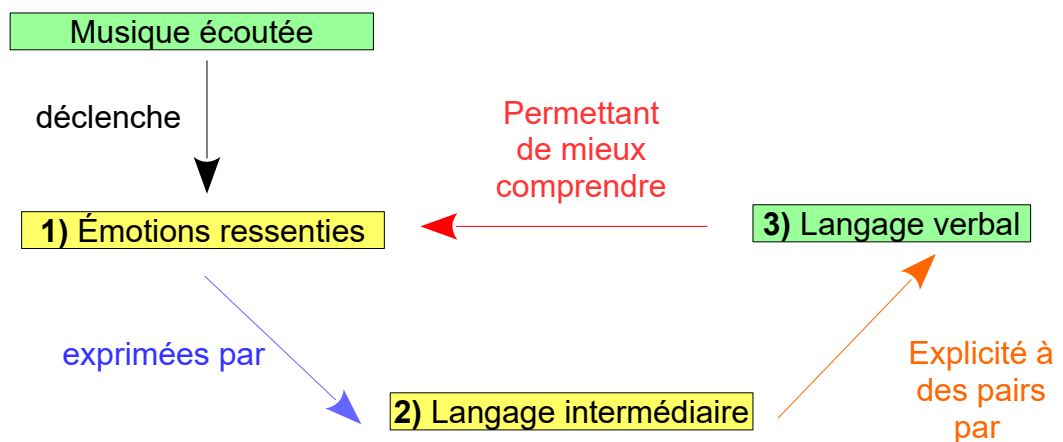
Selon Claudon et Weber, « il n'y a pas d'émotion qui se trace et reste dans le psychisme sans la présence d'un humain »⁹. L'émotion a donc une composante

⁸ Jankélévitch, V. (1983). *La musique et L'ineffable*. Paris, France : Éditions du Seuil, p.36.

⁹ Claudon, P., Weber, M. (2009). *Contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction*. *Médecine & Hygiène* 21, p. 95

sociale essentielle. Ce constat est également fait par Saarni : les composantes 2 ; 3 ; 4 ; 5 ; et 7 de sa définition de compétence émotionnelle ont des dimensions sociales, et ont souvent un objectif de communication lié au langage. Le langage lié aux émotions doit donc être sollicité autant que les simples réponses émotionnelles des élèves par le professeur qui veut chercher à développer la compétence émotionnelle chez ses élèves.

Les situations que nous allons devoir créer en classe devront donc permettre aux élèves de produire du discours sur les émotions qu'ils ressentent au contact de la musique. Cependant, la distance entre langage et musique soulignée précédemment risque d'être un frein pour les élèves. De plus, la langue en elle-même est également soumise à des problématiques au sein de l'école : il existe des différences entre le langage adopté par les enseignants, le langage des élèves, et également des différences de langage *entre* élèves. Les élèves sont inégaux face au langage : certains possèdent déjà le vocabulaire qui va leur permettre d'exprimer une large palette d'émotions nuancées, alors que certains seront déjà en difficulté pour désigner ce qu'ils ressentent. Nous allons donc tenter de proposer aux élèves d'autres moyens d'expressions que le langage oral ou écrit, qui ne sont pas soumises aux mêmes attentes rigides de la part de l'institution scolaire et qui semblent plus aptes à « traduire » la musique. Une fois cette première approche utilisée, nous pourrons ensuite produire du langage oral ou écrit, visant à donner aux élèves des outils pour désigner les émotions qu'ils auront ressenties puis exprimées d'une autre manière, en procédant par triangulation, explicitée par le schéma suivant :



Légende

Expériences individuelles
 Expériences sociales

Les langages intermédiaires utilisés seront des langages artistiques semblant partager une proximité naturelle avec le langage musical. En effet, les langages artistiques non verbaux ont tous la particularité de pouvoir susciter des émotions sans les formuler concrètement. Il n'est d'ailleurs pas rare de trouver des œuvres artistiques appartenant à des champs différents regroupées dans le même courant artistique. Nous allons donc utiliser les langages graphisme et corporels, qui ont souvent été rapprochés notamment par des travaux artistiques (les travaux de Kandinsky et le jazz, l'association du geste et de la musique par la danse).

4. Démarche de recueil de données

4.1 Présentation du contexte

Nous avons pu tester plusieurs séances dans nos classes respectives, et en recueillir des traces grâce à des copies de dessins, des enregistrements audio, des prises vidéos de la classe et des images. Antonin a mené trois séances pendant son stage massé de Master 2-E avec une classe de CE2 à l'école le Petit Prince de Boussay. Guillaume a pu mener une dizaine de séances dans sa classe du même niveau, à l'école la Profondine à Saint-Sébastien-sur-Loire durant son année de Master 2-PES. Dès septembre, des séances de musique appelées « *Que ressens-tu ?* » d'une durée de 25 minutes chacune, ont pu être organisées tous les mardis après-midi dans sa classe. Ces séances seront analysées en priorité, tandis que les trois séances effectuées à Boussay seront analysées de manière succincte (les élèves n'ayant pas eu la même familiarité avec l'exercice, les données recueillies étaient moins riches, mais peuvent permettre d'apporter un éclairage différent au corpus principal).

Les séances proposées de « *Que ressens-tu ?* » suivaient à peu près toutes le même déroulé : D'abord une phase d'écoute et d'expression individuelle à l'aide d'un langage intermédiaire puis une phase d'expression verbale en groupe classe. Le type de langage intermédiaire choisi varie en fonction des séances, avec 4 possibilités : dessin libre, dessin abstrait, expression corporelle, et choix d'images. Les consignes données par l'enseignant varient

donc avec le choix du langage intermédiaire. La phase de langage verbal se déroulait de la manière suivante : les élèves désirant s'exprimer lèvent la main, et prennent la parole quand l'enseignant les interroge (s'il s'agit d'une séance avec dessin, ils viennent au tableau en présentant leur production). Ces séances étaient relativement courtes (20-25 minutes) afin de ne pas ennuyer les élèves qui avaient/ont encore du mal à se sentir concernés par l'expression de leurs émotions.

4.2. Choix des différentes modalités

4.2.a. Choix des supports

Lors de la préparation de nos séances, il était important de prévoir à l'avance quelles allaient être les musiques que nous allions utiliser. Notre but de proposer une importante diversité dans les écoutes afin d'obtenir des réactions émotionnelles différentes d'une séance à l'autre. Nous avons cherché des œuvres différentes dans leurs sonorités, leurs styles, leur instrumentation, et leurs origine géographiques (ex : *Benny Hill & La valse sentimentale*). Mais nous avons également cherché de la diversité dans le type d'émotions que les œuvres semblaient provoquer : A partir de nos expériences ainsi que de nos hypothèses, il nous paraissait évident que le tempo, la mélodie, l'instrumentation, l'intensité et la popularité des morceaux choisis influaient sur les émotions et les ressentis des élèves. Un tempo plus rapide aura tendance à agiter les élèves alors qu'un tempo plus lent les reposera, une intensité importante donnera une impression de solennité tandis qu'une faible intensité donnera une impression plus légère, des tonalités mineures susciteront plutôt la tristesse et la mélancolie tandis que des tonalités majeures suggéreront des sentiments de joie et de bonheur, et enfin si les élèves associent des éléments culturels à un morceau, leur réaction sera influencée (ex : *musique associée à un film, à un événement sportif*). Nous devons donc jouer sur toutes ces variables pour obtenir une grande variété de réactions.

4.2.b. Choix des langages intermédiaires

Nous avons mis en place différents moyens pour permettre aux élèves d'exprimer leur ressenti. Au début de l'année scolaire, avant de construire notre approche par la démarche de triangulation expliquée dans la partie 3, nous avons laissé les élèves exprimer leur ressenti verbalement tout de suite après l'écoute de la musique. nous cherchions à voir si les élèves étaient capables de mettre des mots directement sur des sons et émotions. Mais ceci s'est révélé très difficile pour les élèves. En effet, exprimer ce que l'on ressent, faire part de ses émotions via le langage simple, est quelque chose qui est, au final, assez complexe en raison de son immédiateté, l'exercice étant déjà difficile pour des adultes, même pour des musiciens C'est donc après avoir fait le constat de ces difficultés, que nous nous sommes penchés sur la question d'un langage intermédiaire, c'est à dire qui interviendrait entre l'émotion interne à l'élève et l'émotion externalisée suite à la production de ce langage. Cette triangulation, comme elle a été expliquée dans notre partie théorique, permettrait donc aux élèves d'exprimer leurs émotions avec plus d'aisance. Le langage corporel, le dessin abstrait ou encore le dessin libre auraient chacun des vertus différentes quand au expression des ressentis des élèves. Chaque expression verbale réagirait selon les supports utilisés.

1- Le dessin abstrait, ou les élèves avaient pour consigne de dessiner tout en écoutant la musique mais avec la consigne spécifique de « *ne rien représenter* », parfois avec des limitation du nombre de couleurs. L'enseignant les incitait ainsi à jouer sur les couleurs et les formes. Nous voulions ainsi voir si les élèves étaient capables de produire du langage émotionnel en partant de graphismes simples. Nous anticipions une grande similitude entre les dessins des différents élèves et étions curieux de voir si les discours produits sur les dessins allaient être tout autant semblables.

2- Le dessin libre, où les élèves pouvaient laisser libre cours à leur ressenti/ et leur imagination. Nous avons choisi cette approche en raison de l'enrôlement qui serait facile pour la majorité des élèves, qui aiment souvent dessiner. Les élèves font ici appel à leur créativité, mais peuvent être limités par leur compétences en dessin, voire totalement bloqués.

3- L' expression corporelle, où les élèves pouvaient bouger tous leurs membres pendant que la musique était lancée. Nous voulions créer une situation où les élèves s'exprimaient verbalement suite à une écoute sans avoir un support

visuel. En effet, lors d'écoutes musicales, même passives, les élèves avaient tendance à bouger sur leur chaise selon le tempo, les instruments utilisés, la durée de la musique, le volume sonore...Il nous a alors paru intéressant d'utiliser cette approche qui leur semblait naturelle, la musique envoyant une certaine « énergie ».

4- Le choix d'images : Enfin, suite aux propositions de nos tuteurs, nous avons proposé aux élèves de donner leur ressenti en choisissant une image, parmi une sélection proposée par l'enseignant grâce au VPI. Par l'association du ressenti à des images, nous voulions analyser une approche où les élèves expriment leur ressenti non pas à partir de productions qui viennent d'eux, mais à partir d'images qui leur sont extérieures. Ce langage intermédiaire sollicite beaucoup moins la créativité que les autres. En effet, la suppression de l'aspect créatif lors de l'écoute musicale est-elle bénéfique pour tous les élèves ? Peut être avantage-t-elle les élèves en difficultés pour créer mais désavantage les esprits imaginatifs ?

Par ces cinq approches d'expression du ressenti, nous avons voulu croiser au maximum les résultats des élèves ainsi que recueillir le plus de données possibles, l'objectif de notre mémoire étant de chercher quel est le meilleur moyen d'obtenir les ressentis des élèves.

4.3 Liste détaillée des séances effectuées

Voici une description détaillée de chaque séance effectuée. Elles sont organisées en deux recueils : le recueil principal regroupe les séances effectuées par Guillaume dans l'école la Profondine pour lesquelles nous disposons de retranscriptions détaillées. Elle font toute partie d'une même séquence et suivent une logique de progression (*note : Les séances 3 et 4 de cette séquence ne figurent pas dans ce mémoire, car leurs objectifs étaient différents, purement langagiers, et seraient hors sujet dans le cadre de ce mémoire*) Le deuxième recueil regroupe les séances pour lesquelles nous disposons de recueils moins complets ainsi que les séances effectuées par Antonin dans l'école le Petit Prince.

4.3.a. Recueil de données principal

Séance n°5 (Odal / Expression corporelle) – voir Annexe A

Date de la séance : 28 novembre 2017

Durée de la séance et nombre d'élèves : Environ 20 minutes, 27 élèves.

Langage intermédiaire : expression corporelle.

Musique : « Odal » (5:29) de Wardruna, extrait de l'album « Runaljod - Ragnarock », 2016.

Choix de la musique : musique aux sonorités que les élèves n'ont sûrement jamais rencontrées, possiblement déconcertante (instruments traditionnels scandinaves anciens avec percussions proéminentes). Présence de chant dans une langue inconnue des élèves (vieux norrois). Volonté d'élargir le champ des expériences musicales de l'élève, et d'observer sa réaction face à l'inconnu.

Consignes données : « Cette fois-ci, pendant l'écoute musicale, vous êtes libre de bouger, danser en restant prêt de votre place. Votre corps doit se laisser guider par la musique, réagir en fonction de ce que vous entendez. » Les élèves peuvent aussi rester assis si ils le souhaitent.

Modalité d'écoute : Une seule écoute musicale collective, les élèves étant debout derrière ou à côté de leur chaise. Ils sont libre de se mouvoir comme ils le souhaitent en restant prêt de leur position initiale.

Expression verbale : Lors de l'écoute, elle se fait en direct par mon regard ainsi que la prise vidéo. Une fois l'écoute terminée, les élèves se rassient puis lèvent la main pour dire ce qu'ils ont ressenti. Les mots et les phrases sont inscrits au tableau par l'enseignant pendant qu'ils parlent.

Remarques supplémentaires : la séance a été plus difficile à mener que les autres à cause du fait que les élèves puissent bouger, danser, sauter, etc.. Mais le nombre de mains levées est plus important que le simple « post-verbal ».

Séance n°6 (Valse Sentimentale / Dessin abstrait) - voir Annexe B

Date de la séance : 12 décembre 2017

Durée de la séance et nombre d'élèves : Environ 20 minutes, 26 élèves.

Langage intermédiaire : dessin abstrait.

Musique : « Valse sentimentale » (4:45) de Tchaïkovski, extrait de « L'Opus 51 », No. 6, 1882.

Choix de la musique : musique douce, fluide et dansante. Nous avons choisi cette musique du fait qu'elle convoque des images culturelles liées à la danse. De plus, la musique ne semble pas avoir de connotation joyeuse ou triste.

Consignes données : « Cette fois-ci, vous aurez une seule et unique écoute et le droit à un seul crayon. Vous pouvez choisir une seule couleur parmi le noir, le bleu, le jaune, le vert ou le rouge. Je vous demande de ne rien représenter, mais de laisser votre crayon se laisser guider par la musique. Choisissez la couleur de votre choix selon ce que vous ressentez. »

Modalité d'écoute : Une seule écoute collective, les élèves dessinent pendant que la musique passe.

Expression verbale : Les élèves lèvent la mains pour venir dire ce qu'ils ont ressenti à partir de leur dessin abstrait en allant l'aimer au tableau. Ils passent par petits groupes de 4 et expliquent chacun leur tour ce qu'ils ont ressenti, pourquoi ont-ils choisi cette couleur et quelles ont été leurs gestes pour en arriver à ce dessin. Une prise vidéo a été faite lors de l'écoute et du dessin, puis un enregistrement audio a été lancé lors du post-verbal.

Remarques supplémentaires : Moins de mains se lèvent lorsqu'il s'agit des dessins abstraits plutôt que des dessins représentatifs. De plus, les élèves sont moins attachés à la description de leur dessin que pour ceux représentants des formes, des histoires, etc..

Séance n°7 (La Valse Sentimentale / Dessin libre) - voir Annexe C

Date de la séance : 19 décembre 2017

Durée de la séance et nombre d'élèves : Environ 25 minutes, 26 élèves.

Langage intermédiaire : dessin libre.

Musique : « Valse sentimentale » (4:45) de Tchaïkovski, extrait de « L'Opus 51 », N 6, 1882

Choix de la musique : musique douce, fluide et dansante. Nous avons choisi cette musique du fait qu'elle convoque des images culturelles liées à la danse. De plus, la musique ne semble pas avoir de connotation joyeuse ou triste. Quelles différences d'interprétation des élèves face à une musique pouvant susciter la joie comme la tristesse ?

Consignes données : l'enseignant : « Nous allons écouter la même musique que la semaine dernière. L'objectif est que vous disiez ce que vous avez ressenti à partir d'un dessin en utilisant les crayons de votre choix. Dessinez ce à quoi vous fait penser la musique, ce qu'elle vous fait ressentir. Vous aurez le droit à deux écoutes, prenez le temps. »

Modalité d'écoute : Deux écoutes collectives, les élèves dessinent pendant que la musique passe.

Expression verbale : Les élèves lèvent la main pour venir dire ce qu'ils ont ressenti à partir de leur dessin en allant l'aimer au tableau. Ils passent par petits groupes de 4 et expliquent chacun leur tour ce qu'ils ont dessiné et ressenti : Pourquoi ils ont dessiné ce qu'ils présentent. Ici, le recueil des données s'est fait par enregistrement audio lors du passage des élèves.

Remarques supplémentaires : Malgré le fait qu'ils pouvaient représenter diverses formes, certains élèves ont fait comme la semaine précédente en utilisant qu'une seule couleur avec des traits abstraits. Ici, la capture s'est faite par enregistrement audio lors du passage des élèves.

Séance n°9 (Benny Hill / Dessin abstrait) - voir Annexe E

Date de la séance : 23 janvier 2018

Durée de la séance et nombre d'élèves : Environ 25 minutes, 26 élèves.

Langage intermédiaire : dessin abstrait.

Musique : « *Benny Hill Theme* » (4:33) provenant de la série télévisée « *The Benny Hill Show* », 1969.

Choix de la musique : œuvre au tempo rapide avec la mise en avant d'un instrument principal (saxophone). La musique est souvent ré-utilisée au sein de dessins animés et/ou pour des passages comiques à la télévision/au cinéma.

Consignes données : l'enseignant : « Aujourd'hui, nous ferons du dessin abstrait, vous aurez une seule et unique écoute et le droit à un seul crayon, comme nous l'avons déjà fait. Vous pouvez choisir une seule couleur parmi le noir, le bleu, le jaune, le vert ou le rouge. Je vous demande de ne rien représenter, mais de laisser votre crayon se laisser guider par la musique. Choisissez la couleur de votre choix selon ce que vous ressentez. »

Modalité d'écoute : Une seule écoute collective, les élèves étant assis sur leur chaise en étant actif, c'est à dire en dessinant pendant l'écoute musicale.

Expression verbale : Les élèves lèvent la main pour venir dire ce qu'ils ont ressenti à partir de leur dessin abstrait en allant l'aimer au tableau. Ils passent par petits groupes de 4 et expliquent chacun leur tour ce qu'ils ont ressenti, pourquoi ont-ils choisi cette couleur et quelles ont été leurs gestes pour en arriver à ce dessin. Une prise vidéo a été faite lors de l'écoute et du dessin, puis un enregistrement audio a été lancé lors du post-verbal.

Séance n°10 (Odal / Dessin libre) - voir Annexe F

Date de la séance : 13 mars 2018

Durée de la séance et nombre d'élèves : Environ 25 minutes, 26 élèves.

Langage intermédiaire : dessin libre.

Musique : « *Odal* » (5:29) de Wardruna, extrait de l'album « *Runaljod - Ragnarock* », 2016.

Choix de la musique : musique aux sonorités que les élèves n'ont sûrement jamais rencontrées, possiblement déconcertante (instruments traditionnels scandinaves anciens avec percussions proéminentes). Présence de chant dans une langue inconnue des élèves (vieux norrois). Volonté d'élargir le champ des expériences musicales de l'élève, et d'observer sa réaction face à l'inconnu.

Consignes données : « Nous avons déjà écouté cette musique il y a quelques mois, cette fois-ci, vous devez dessiner ce que vous voulez avec les couleurs de votre choix pendant l'écoute musicale. Je passerai la musique 2 fois afin que vous aillez le temps de dessiner, donc prenez le temps d'écouter et de dessiner ce à quoi vous fait penser cette musique. »

Modalité d'écoute : Deux écoutes musicales collectives, les élèves dessinent sur une feuille blanche de format A4 ce que leur fait ressentir la musique. Ils écoutent donc pendant qu'ils dessinent.

Expression verbale : Les élèves lèvent la mains pour venir dire ce qu'ils ont ressenti à partir de leur dessin en allant l'aimer au tableau. Ils passent par petits groupes de 4 et expliquent chacun leur tour ce qu'ils ont dessiné et ressenti : Pourquoi ils ont dessiné ce qu'ils présentent. Leurs dires ont été enregistrés à l'aide d'un micro.

Remarques supplémentaires : Certains élèves, même si ils ont le choix, décident de faire des dessins abstraits avec une seule couleur. D'autres prennent le temps d'écouter la musique avant de se lancer, tandis que d'autres se lancent presque de suite dans l'application.

Remarques supplémentaires : La vidéo permet ici d'analyser le geste plutôt que le résultat final. En effet, les dessins abstraits se ressemblent beaucoup les uns les autres, à la différence des dessins représentatifs ou le résultats final importe plus que le geste.

Séance n°11 (My name is Lincoln / Choix d'Images) - voir Annexe G

Date de la séance : 6 février 2018

Durée de la séance et nombre d'élèves : Environ 25 minutes, 26 élèves.

Langage intermédiaire : choix d'images

Musique : « My name is Lincoln » (3:42) de Steve Jablonsky, extrait du film « The Island », 2005.

Choix de la musique (et de images) : musique de film récente, qui ressemble à certaines sonorités déjà rencontrées avec les élèves (Comme l'œuvre « *The merchant prince* »). Les images ont été choisies de sorte à ce que le maximum d'émotions possibles puissent être perçues dans chacune d'entre elles.

Consignes données : « Aujourd'hui, nous allons faire un « *Que-ressens-tu ?* » d'une nouvelle façon. Je vais vous passer une musique, mais nous n'allons ni dessiner ni nous exprimer avec le corps. L'objectif, va être d'associer votre ressenti à une des cinq images que je vais vous présenter pendant l'écoute. Il faudra alors ensuite me dire pourquoi vous avez ressenti cela et pourquoi vous avez choisi cette image. »

Modalité d'écoute : Une seule écoute collective, les élèves sont assis sur la chaise et regardent les cinq images affichées au VPI pendant l'écoute.

Expression verbale : Les élèves lèvent la main pour aller prêt du tableau. L'enseignant en appelle quatre à chaque fois, puis leur demande d'exprimer leur ressenti ainsi que leur choix d'image au reste de la classe. Les réponses sont enregistrées par enregistrement audio.

Remarques supplémentaires : Ce nouvel exercice est donc intervenu après que les élèves aient été très habitués à ce rituel de « *Que ressens-tu ?* », il était donc intéressant d'analyser les résultats de ce recueil de données du fait de sa nouveauté et donc de son intérêt ou non pour recueillir des ressentis d'élèves.

4.3.b. Recueil de données secondaire

Séance n°1 – Harry Potter / Verbal

Date de la séance : 4 septembre 2017, toute première séance de « *Que ressens-tu ?* »

Durée de la séance et nombre d'élèves : Environ 30 minutes, le temps d'expliquer en quoi allait consister ce rituel de « *Que ressens-tu ?* » tout au long de l'année scolaire. La classe était composée de ses 27 élèves.

Langage intermédiaire : pas de langage intermédiaire pour cette séance, verbal uniquement.

Musique : « *Prologue* » (2:12) de John Williams, extrait de la bande originale du film « Harry Potter à l'école des sorciers », 2001.

Choix de la musique : musique à rapprocher du genre onirique, merveilleux, avec une connotation gothique, sombre, facile à percevoir par les élèves (volonté de l'enseignant d'observer les moyens mis en place par les élèves pour retranscrire cette connotation) Instrumentation : orchestre symphonique, forte présence de cuivres, intensité sonore croissante. Culturellement, la musique est connue de presque tous les élèves au sein de la Pop culture.

Consignes Données: « Vous devez, après écoute, répondre à la question suivante : « *Que ressens-tu ?*. Installez vous de façon à bien écouter la musique puis répondre à la question. »

Modalité d'écoute : une seule écoute musicale collective, assis sur sa chaise dans une position agréable à chacun.

Expression verbale : par main levée, en utilisant seulement le langage verbal pour répondre à la question. L'enseignant écrit les phrases et les mots de chaque élève prenant la parole au tableau pendant cette phase pour le recueil.

Remarques supplémentaires : Lors de cette séance, les résultats n'étaient pas ceux attendus par l'enseignant. En effet, les élèves avaient tendance à décrire la musique que ce soit pour les sons entendus ou leur intensité. Ils faisaient aussi

des hypothèses sur les instruments utilisés. L'expression des émotions et du ressenti seulement par le verbal bloquait donc une très grande majorité des élèves. Il fallait donc rebondir sur un outil, un intermédiaire en plus pour peut-être faciliter cela. La séance, qui habituellement durera 20 à 25 minutes, était cette fois-ci plus longue, le temps de revenir sur l'activité à la fin de la séance. Les élèves ont défini ce qu'était pour eux le ressenti, ce que sont les émotions, et ce qu'est l'imagination. Ensuite, l'enseignant a expliqué aux élèves que les écoutes allaient parfois être différentes d'une simple écoute « passive » d'un morceau.

Séance n°2 – Le Galop Infernal / Verbal

Date de la séance : 13 septembre 2017.

Durée de la séance et nombre d'élèves : Environ 20 minutes, 27 élèves.

Langage intermédiaire : pas de langage intermédiaire pour cette séance, verbal uniquement.

Musique : « *Le galop infernal* » (2:10) de Jacques Offenbach, extrait de l'opéra « Orphée aux Enfers », acte II scène 2, 1858.

Choix de la musique : Le tempo est très rapide, la musique accélère de plus en plus au cours de la chanson. On retrouve cette œuvre musicale dans de nombreux films, séries, dessin animés pour donner un côté comique à certaines situations. Comment les élèves vont-ils exprimer cet aspect burlesque à l'aide des moyens proposés ?

Consignes Données : « Comme la semaine dernière, vous devez répondre à la question « *Que ressens-tu ?* » après avoir écouté le morceau. »

Modalité d'écoute : une seule écoute musicale collective, assis sur sa chaise dans une position agréable à chacun,.

Expression verbale : par main levée, en utilisant seulement le langage verbal pour répondre à la question. L'enseignant écrit les phrases et les mots de chaque élève prenant la parole au tableau pendant cette phase pour le recueil.

Remarques supplémentaires : Lors de cette écoute musicale, il a été plus

compliqué pour certains élèves de « rester en place » sur sa chaise, sûrement du fait de la rapidité de la musique. Plusieurs d'entre eux se sont mis à bouger leurs jambes et bras. L'idée de mettre en place de l'expression corporelle pour faire de l'écoute une écoute active commençait alors à émerger. De plus, suite à la séance de la semaine passée, un nouvel outil a été mis en place dans la classe « *Mes mots, mon ressenti* », afin d'aider les élèves à exprimer leurs émotions avec du vocabulaire apporté par l'enseignant. Des lignes avaient alors été ajoutées afin de compléter cette trace écrite avec du nouveau lexique. Cependant, mêmes conclusions que la séance sur « *Harry Potter* », les élèves avaient du mal à discerner l'objectif de ce rituel musical « *Que ressens-tu ?* ». Ces deux séances ne figurent pas dans nos annexes mais se trouvent tout de même dans ce mémoire, car elles nous ont permis de progresser dans notre démarche de recueil et de construire nos modalités.

Séance n°8 (The Merchant Prince / Expression corporelle) - voir Annexe D

Date de la séance : 16 janvier 2018

Durée de la séance et nombre d'élèves : Environ 20 minutes, 26 élèves

Langage intermédiaire : expression corporelle

Musique : « *The Merchant Prince* » (2:26) de Thomas Bergersen, extrait de l'album *Illusion*, 2011.

Choix de la musique : Musique aux sonorités plus récentes, avec des chœurs allant crescendo, donnant un côté « épique » à l'œuvre. Musique s'inscrivant dans un genre associé au cinéma, au spectacle. Les élèves ont beaucoup de chances d'avoir déjà rencontré ces sonorités. Quel va être leur perception de cet aspect triomphant, héroïque ?

Consignes données : enseignant : « Aujourd'hui, pour le nouveau « *Que ressens-tu ?* », vous allez devoir écouter la musique tout en faisant de l'expression corporelle. Vous l'avez déjà fait avant les vacances de Noël. Laissez-vous guider par la musique, selon ce que vous entendez, puis vous pourrez lever la main pour nous dire ce que vous avez ressenti pendant l'écoute. »

Modalité d'écoute : Une seule écoute musicale collective, les élèves étant debout derrière ou à côté de leur chaise. Ils sont libre de se mouvoir comme ils le souhaitent en restant prêt de leur position initiale.

Expression verbale : Lors de l'écoute, elle se fait en direct par le regard de l'enseignant ainsi que la prise vidéo. Une fois l'écoute terminée, les élèves se rassient puis lèvent la main pour dire ce qu'ils ont ressenti. Les mots et les phrases sont inscrits au tableau par l'enseignant pendant qu'ils parlent.

Remarques supplémentaires : Pas de remarques particulière, les élèves ont su quoi faire étant donné qu'ils ont déjà rencontré ces modalités d'écoute et d'actions.

Séance supplémentaire A (Elm / Dessin Libre)

Date de la séance : 24/11/2017, dans une classe différente.

Durée de la séance et nombre d'élèves : 30 minutes, 22 élèves.

Langage intermédiaire : dessin libre

Musique : Elm (5:28), de *Clever Girl*, extrait de *No Drum and Bass in the Jazz Room* (2014).

Choix de la musique : Morceau de Rock/Jazz instrumental calme, tempo moyen, sonorités douces et apaisantes, montée en intensité du morceau, puis retour au calme pour le final. Morceau choisi pour l'impression d'espace qui s'en dégage (donnée par la réverbération du son des instruments), facilitant la création d'images mentales de type « paysage ».

Consignes données : « Essayez de dessiner 'ce que vous ressentez' quand vous écoutez la musique. A quelles formes, à quelles couleurs cela vous fait-il penser ? » Matériel ; feuille A4 : crayons feutres.

Modalité d'écoute : Une première écoute, en fermant les yeux, sans dessiner. Puis après la passation des consignes, écoute en continu tout en dessinant.

Expression verbale : Toutes les productions d'élève sont affichées au tableau. Un

élève qui veut s'exprimer doit choisir un dessin autre que le sien et poser une question ou dire pourquoi il l'a choisi. On essaye ainsi d'amener les élèves à comprendre la démarche d'autrui et à expliquer la leur. On cherche également à faire remarquer à la classe si des tendances semblent émerger parmi toutes les productions.

Séance supplémentaire B (Duel of the Fates / Dessin libre)

Date de la séance : 01/12/2017 dans une classe différente.

Durée de la séance et nombre d'élèves : 25 minutes, 23 élèves.

Langage intermédiaire : dessin libre

Musique : Duel of the Fates (4:14), de John Williams, extrait de la bande originale du film « STAR WARS Episode I : La Menace Fantôme » (1999)

Choix de la musique : Choix d'une musique symphonique présente dans un film populaire dans le but de vérifier si les images convoquées par les élèves sont en lien avec le film, ou bien le dépassent.

Consignes données : « Essayez de montrer sur la feuille ce que vous voyez dans votre tête quand vous écoutez la musique » Matériel ; feuille A4 : crayons feutres.

Modalité d'écoute : Une première écoute, en fermant les yeux, sans dessiner. Puis après la passation des consignes, écoute en continu tout en dessinant.

Expression verbale : Toutes les productions d'élève sont affichées au tableau. Un élève qui veut s'exprimer doit choisir un dessin autre que le sien et poser une question ou dire pourquoi il l'a choisi. On essaye ainsi d'amener les élèves à comprendre la démarche d'autrui et à expliquer la leur. On cherche également à faire remarquer à la classe si des tendances semblent émerger parmi toutes les productions.

Séances supplémentaires C1 et C2 (Oxygen / Dessin abstrait)

Date de la séance : 25/01/2018 et 02/02/2018, dans une classe différente.

Durée de la séance et nombre d'élèves : 2 séances de 25 minutes en deux demi-groupes de 11 et 12 élèves.

Langage intermédiaire : dessin abstrait

Musique : *Oxygen part I* (7:40), de Jean-Michel Jarre, extrait de l'album « *Oxygen* » (1976)

Choix de la musique : Choix d'une musique instrumentale minimaliste, plutôt froide, volonté de voir si les élèves perçoivent cette atmosphère et utilisent des couleurs ou des formes en conséquences.

Consignes données : « *écoutez et dessinez ce que vous ressentez. Attention, vous ne pouvez faire que des lignes ou des formes géométriques* » Matériel ; feuille A4 : crayons de couleur

Modalité d'écoute : écoute du morceau en continue et dessins simultanés.

Expression verbale : Toutes les productions d'élève sont placées sur une table. Chacun prend la parole pour expliquer la démarche de son propre dessin au reste de la classe.

4.3 Tableau récapitulatif et groupements de séances.

Du fait du nombre important d'approches et de supports, il nous a fallu choisir des groupements d'analyse afin de répondre au mieux à nos questionnements sur le sujet. Nous les avons regroupés de la sorte selon plusieurs critères, c'est-à-dire : le groupement de deux séances selon les mêmes modalités mais avec des œuvres musicales différentes, le groupement de deux séances selon la même œuvre écoutée mais avec des modalités différentes ou encore la comparaison de plusieurs séances entre elles selon les récurrences des critères d'analyse, que nous vous présenterons dans la prochaine partie.

En est donc ressorti plusieurs groupements, permettant de comparer les approches, les résultats et les analyses de chaque situation pour la première

partie de notre analyse. Voici donc un descriptif général des séances de « *Que ressens-tu ?* » qui ont été étudiées dans la classe de Guillaume.

Séance *	Date de(s) séance(s)	Support musical	Modalité
1*** 2***	- 04 Septembre 2017 - 13 Septembre 2017	- « <i>Prologue</i> » - Harry Potter - « <i>Le galop infernal</i> » - Jacques Offenbach	- Verbal - Verbal
5 10	- 28 Novembre 2017 - 13 Mars 2018	- « <i>Odal</i> » - Wardruna - « <i>Odal</i> » - Wardruna	- Expression corporelle - Dessin libre
6 7	- 12 Décembre 2017 - 19 Décembre 2017	- « <i>Valse sentimentale</i> » - « <i>Valse sentimentale</i> »	- Dessin abstrait - Dessin libre
8**	- 16 Janvier 2018	- « <i>The Merchant Prince</i> » - Thomas Bergersen	- Expression corporelle
9	- 23 Janvier 2018	- « <i>Thème principal</i> » - Benny Hill	- Dessin abstrait
11	- 06 Février 2018	- « <i>My name is Lincoln</i> » - Steve Jablonsky	- Association à des images

* : *Chaque numéro correspond à l'ordre chronologique des séances.*

** : *Cette séance n'a pas bénéficié du même mode de recueil de données que les autres et sera analysée plus succinctement.*

*** : *Ces séances étant hors-sujet elles ne seront pas analysées dans ce mémoire*

5. Création des outils de l'analyse

Notre analyse a pour but de déterminer si les élèves se placent ou non dans une posture sensible, et dans quelles conditions. Pour ce faire, nous avons établi un certain nombre de critères observables donnant une indication sur le degré de maîtrise de l'élève de cette nouvelle posture. Nous avons d'abord choisi d'analyser le langage verbal produit par les élèves pendant les phases d'expression du ressenti en fin des séances.

Observable	Degré de maîtrise
1- L'élève utilise une expression commençant par « Je » exprimant un état émotionnel personnel. <i>Ex : « J'ai ressenti de la tristesse ».</i>	Degré 1 – L'élève est dans une posture sensible
2- L'élève utilise une expression qualifiant émotionnellement la musique écoutée. <i>Ex : « La musique faisait peur ; C'était joyeux ».</i>	Degré 2 – L'élève exprime des émotions perçues, sans les associer fortement à son expression personnelle.
3- L'élève utilise des mots appartenant au champ lexical de l'émotion ou émotionnellement chargés. <i>Ex : « Le bonhomme il est content ; C'était la guerre ».</i>	Degré 3 – L'élève utilise inconsciemment un langage portant des connotations émotionnelles.
4- L'élève ne parvient pas à justifier son activité de langage intermédiaire. <i>Ex « Je ne sais pas trop pourquoi j'ai dessiné ça. J'ai dessiné un cheval et puis c'est tout ».</i>	Degré 4 – L'élève ne parvient pas à rentrer dans une posture sensible.

Nous avons déterminé en premier le critère 1, qui nous paraissait être une preuve manifeste que l'élève qui l'utilise est rentré dans la posture sensible : il utilise le langage pour exprimer une émotion personnelle. En observant les retranscriptions des paroles d'élèves, nous nous sommes rendus compte que de nombreux élèves semblaient être partiellement dans la posture sensible : il exprimaient des émotions, sans dire ce qu'il ressentaient personnellement ou parfois sans utiliser le vocabulaire des émotions. Nous avons donc établi deux critères intermédiaires : le critère 2, où l'élève parvient à « décrire émotionnellement » ce qu'il a écouté, mais sans se l'approprié comme un ressenti personnel. Le critère 3 désigne les élèves qui expriment des émotions par le langage, d'une manière a priori inconsciente. Ce critère incluait à la base uniquement les élèves qui utilisaient le champ lexical de l'émotion, mais ceci nous a finalement paru insuffisant : certaines paroles d'élèves semblaient exprimer beaucoup d'émotions sans toutefois utiliser un vocabulaire lié aux émotions. Nous avons donc élargi ce critère en incluant les « *termes chargés émotionnellement* ». Cette dénomination est évidemment subjective, mais beaucoup d'élèves utilisaient

des mots désignant des événements associés à des émotions puissantes (*ex : la mort, la guerre, les catastrophes naturelles, une fête...*), et ils nous semblaient important de ne pas exclure de notre analyse cette forme d'expression moins formelle mais réelle. Enfin, certains élèves prenaient la parole mais étaient dans l'incapacité d'explicitier leur choix lors de l'activité précédente, ce qui nous a fait prendre conscience de la nécessité d'un critère 4 désignant ce type d'élève.

Nous avons très vite constaté que beaucoup d'élèves utilisaient une forme de narration ou de récit dans leurs expressions verbales. Afin de mesurer l'importance de ce phénomène et de tenter d'établir une corrélation avec l'adoption ou non de la posture sensible, nous avons également relevé le nombre d'élèves utilisant ce type d'expression dans les séances analysées.

Nous avons tenté d'intégrer dans ces observables des éléments de la compétence émotionnelle conçue par Saarni, mentionnée dans la partie 2.3, mais ils nous est apparu que nos séances ne suscitaient pas l'échanges entre élèves et pouvaient donc difficilement développer les composantes 2 (compréhension de l'expression des émotions d'autrui) et 4 (empathie). Nos séances permettent plutôt de développer les composantes 1 (la conscience de ses propres états émotionnels) et 3 (le vocabulaire lié aux émotions). Notre posture sensible est donc plutôt une manière de mesurer la manière dont les élèves se situent par rapport à ces deux composantes, mais pas d'évaluer entièrement la compétence émotionnelle.

A l'aide de ces critères, nous avons choisi d'analyser les séances 5, 6, 7, 9, 10, 11 car il s'agissait des recueils pour lesquels nous disposions des retranscriptions d'activités verbales de l'élève les plus importantes. Nous excluons la séance 8 car nous n'avons recueilli qu'une trace écrite collective de la séance. Nous excluons de cette analyse les séances 1 et 2, pourtant centrées sur l'expression verbale car les réactions des élèves obtenues nous ont permis de voir très vite que sans passer par un langage intermédiaire, une activité de langage verbal ne permettait pas aux élèves de se placer dans une posture sensible.

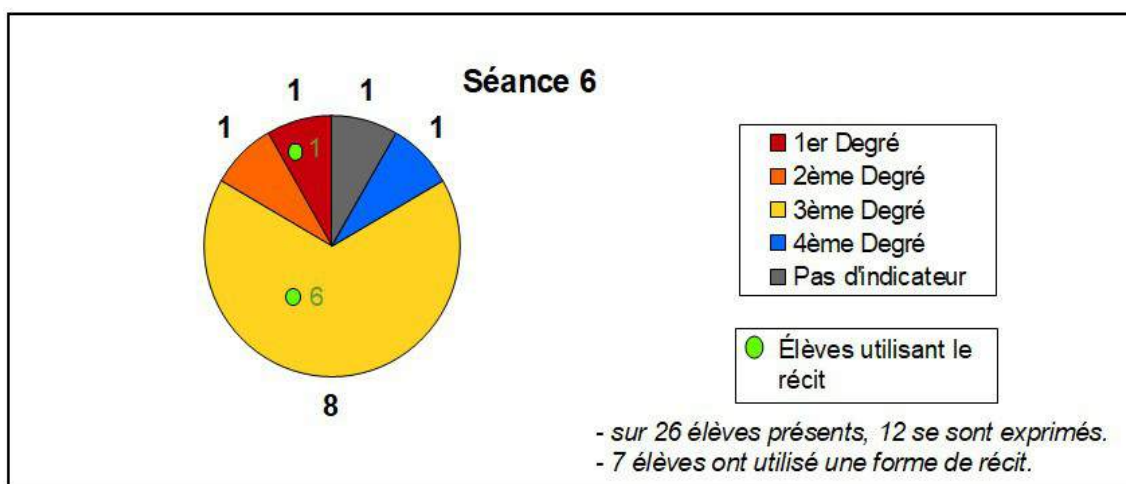
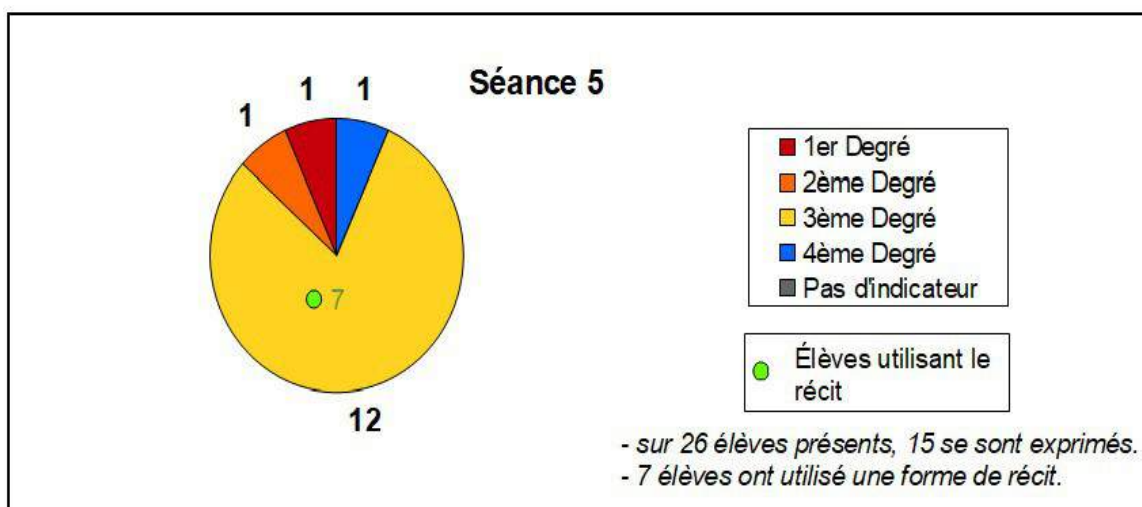
6. Résultats de l'analyse

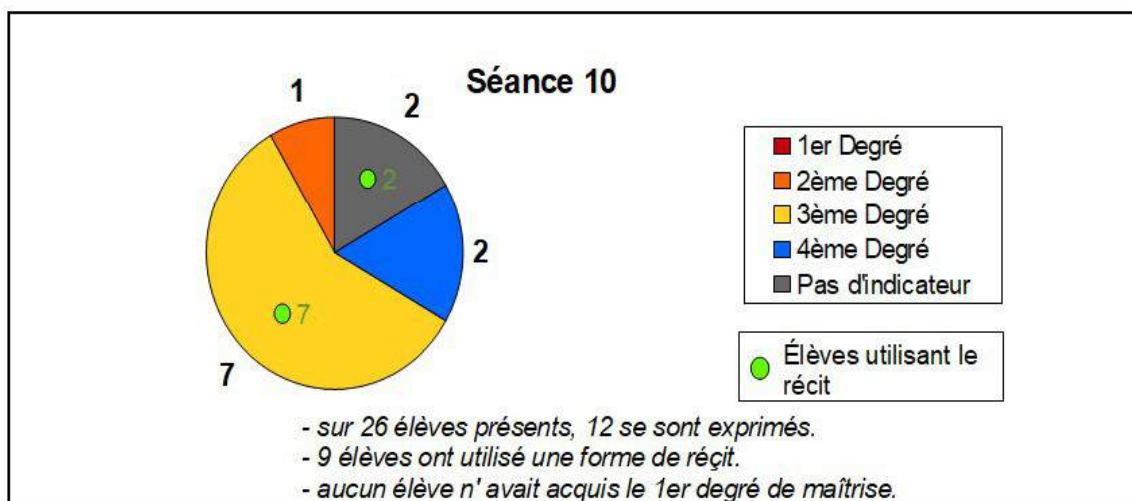
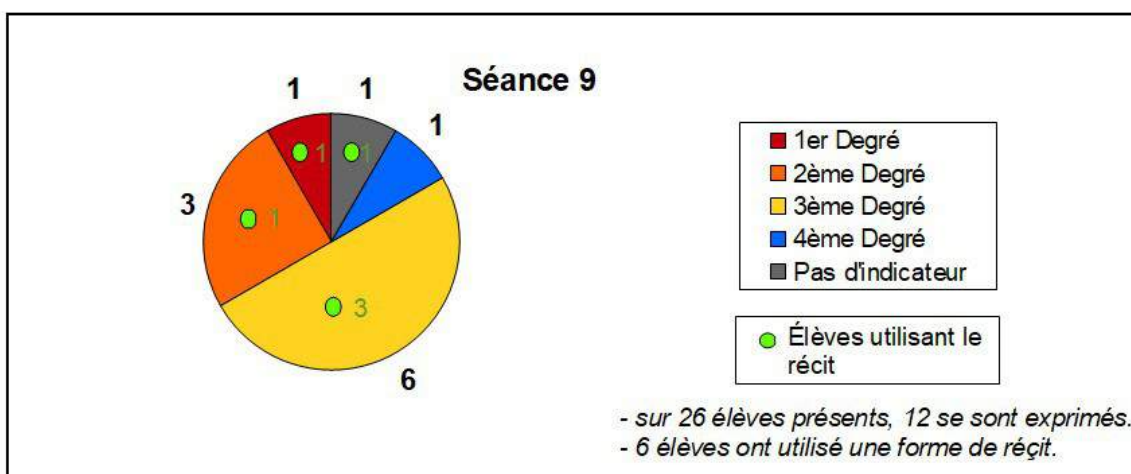
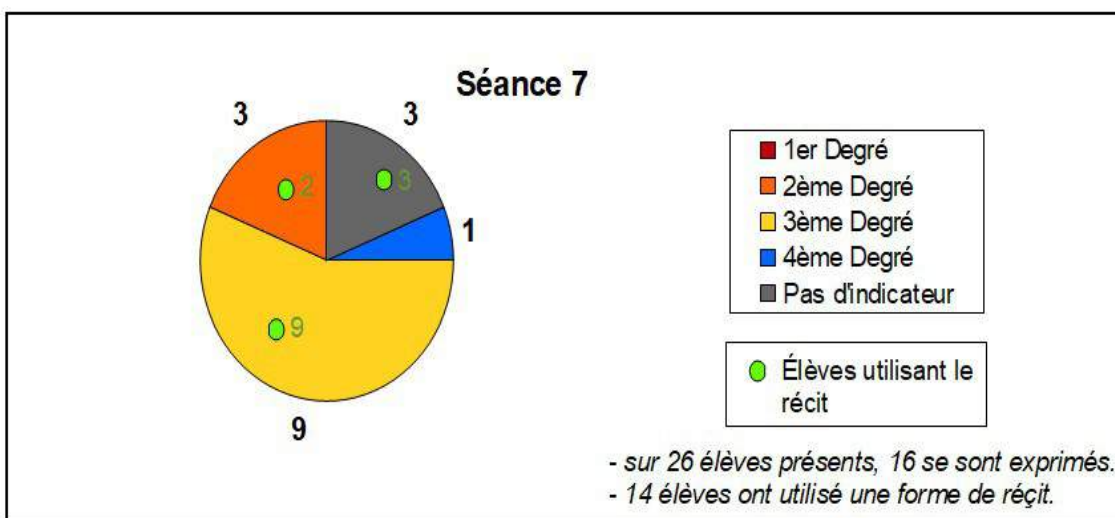
6.1 Analyse globale

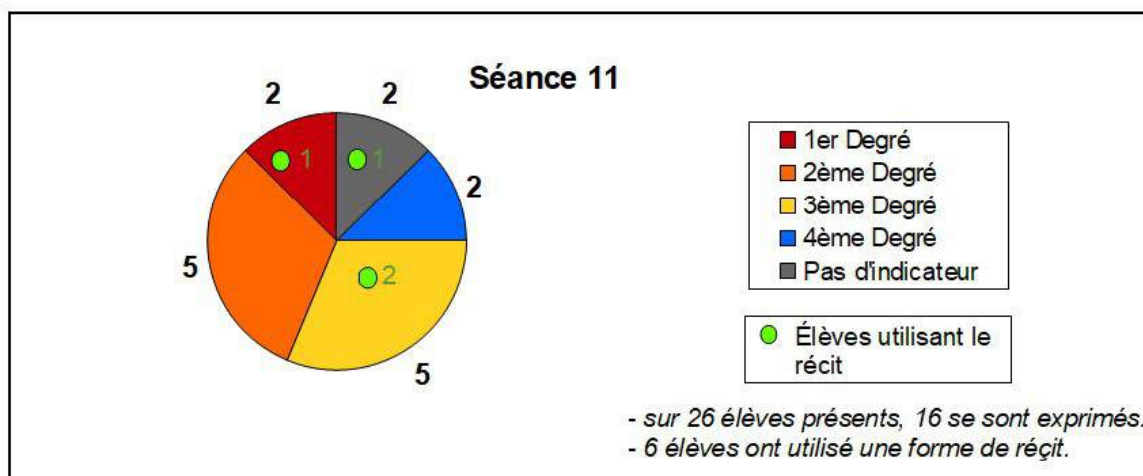
6.1.a. Tableau récapitulatif

	Séance 5	Séance 6	Séance 7	Séance 9	Séance 10	Séance 11
Nb d'élèves au Degré 1	1	1	0	1	0	2
Nb d'élèves au Degré 2	1	1	3	3	1	5
Nb d'élèves au Degré 3	12	8	9	6	7	5
Nb d'élèves au Degré 4	1	1	1	1	2	2
Nb d'élèves utilisant le récit	7	7	14	6	9	4
Nb d'élèves s'étant exprimés	15	12	16	12	12	16

6.1.b Répartition des indicateurs de posture par élèves et par séances







6.1.c Remarques Générales

On peut constater certaines tendances générales : Les élèves qui utilisent le récit sont majoritairement au degré 3 de maîtrise de la posture sensible. Les séances qui semblent le plus efficaces pour placer l'élève dans une posture sensible semblent donc être les séances 9 et 11 (respectivement 4 et 7 élèves aux deux premiers degrés), tandis que les moins efficaces semblent être les séances 7 et 10 (aucun élève au degré 1). On peut remarquer que les deux séances les moins efficaces utilisaient toutes les deux la même modalité, celle du dessin libre. On peut remarquer également que les séances 9 et 11 sont celles qui comportent le moins d'élèves faisant appel au récit, et que les séances 7 et 10 sont celles qui comportent le plus d'élèves faisant appel au récit.

La narration semble donc être plutôt un obstacle à l'expression des émotions pour les élèves. Le choix du dessin libre semble également être la moins efficace des options. La plupart des séances présentent une répartition des élèves semblables avec une majorité au degré 3, hormis la séance 11 qui comporte autant d'élèves au degré 2 qu'au degré 3. Cette séance est également la seule à proposer son type de modalité : le choix d'images. Ce type de modalité, faisant appel à moins de créativité que les autres, amène globalement les élèves à réagir différemment. Y-a-t-il donc une corrélation entre créativité et posture sensible ?

Ces analyses sont bien sûr à nuancer, les élèves s'exprimant sur la base du volontariat, les paroles recueillies ne représentent souvent qu'une partie de la classe.

6.2 Analyses comparatives

Afin d'aller plus loin que l'analyse quantitative proposée ci-dessus, nous allons désormais comparer certaines séances entre elles, partageant des modalités communes, en utilisant les regroupements présentés dans le tableau au point 4.3. Par chacune de ces analyses nous comparerons tout d'abord les phases de langage verbal, puis les phase de langage intermédiaire.

6.2.a Comparaison de séances 5 et 10

Phase d'expression verbale

Dans un premier temps, nous allons analyser ces deux séances utilisant la même musique : « *Odal* ». Cette œuvre, aux sonorités déconcertantes pour les élèves, a été choisie pour l'expression corporelle en début d'année scolaire (séance 5) puis pour le dessin libre en milieu d'année (séance 10), afin de croiser des modalités différentes. La question qui se posait était alors de savoir si les résultats de ces deux recueils allaient être semblables étant donné que la piste musicale écoutée était la même, malgré des approches du ressenti différentes. Le recueil des données se sont toutes les deux faite par enregistrement audio, donc retranscription, ainsi que par une prise vidéo lors de l'expression corporelle.

Les résultats suite aux analyses des retranscriptions nous montre que les élèves étaient davantage dans une posture sensible dans la séance 5 plutôt que le séance 10. En effet, nous pouvons voir qu'une majorité d'élèves ont fait appel à leur posture sensible lors de la séance d'expression corporelle par rapport à la séance de dessin libre (14 contre 8). Même si les deux séances ne comptent pas le même nombre d'élèves interrogés, proportionnellement, les résultats sont plus élevés sur ce point pour la séance 5. Dans cette dernière, une élève fait même appel à une posture sensible totale tout en l'associant à la description d'un son :

Jenilyn : « *J'ai ressenti de la colère parce que la musique était très grave.* »,

Si on observe la retranscription de plus près, on se rend compte que les élèves au degré 3 ont tendance à utiliser de nombreux marqueurs pour une seule prise de paroles, ce qui n'est pas le cas dans la séance 10 :

Lina : « Bah moi ça m'a fait penser à un enterrement, hum ça veut dire que la chanson était un peu grave. C'est un enterrement vu qu'on reconnaît les chansons où on entend des voix avec des chants comme pour les morts ou pour leur grand-père. »

Nous avons ensuite remarqué que la séance 10 suscitait davantage de *descriptions* des dessins des élèves plutôt que l'appel à une posture sensible. En voici deux exemples, le premier étant une élève ayant produit un dessin en fonction d'un film visionné à la même période ainsi que selon des instruments de musique entendu et la deuxième élève se centrant elle aussi sur la description pure de la musique, sans faire appel à la posture sensible :

Alicia : « Alors moi ça m'a fait penser à un passage souterrain [...]. Ici c'est là où il y avait des esprits. Puis là j'avais envie de mettre le nom d'un film donc j'ai mis « Thor Ragnarök » et ici j'ai dessiné des tambours car j'ai entendu des tambours. »,

Jenilyn : « Moi en fait mon dessin il représente une chorale et ce qu'ils chantent. Ici il y a des chanteurs et une chorale avec des gens qui chantent en canon. Il y a des tambours des tam-tams des batteries car j'ai entendu des instruments à percussions. »

D'ailleurs, cette même et dernière élève est celle qui a convoqué des émotions (de degré 1 avec le « Je ») lors de l'écoute avec de l'expression corporelle. Au cours de l'année, nous avons constaté que celle-ci restait toujours dans le descriptif sans faire appel à une posture sensible lorsque la consigne était de produire un dessin libre, en représentant les instruments de musique entendus.

Avec ces résultats, il semblerait que nous ayons certaines tendances et hypothèses à émettre quand à la modalité favorisant la posture sensible parmi celles-ci. Sous de nombreux points, la séance avec de l'expression corporelle soulève plus de ressentis que la séance 10. En ce qui concerne cette dernière, le dessin serait en quelque sorte un frein à l'expression de ses émotions car les élèves se concentreraient davantage sur le langage intermédiaire plutôt que leur

ressenti interne et donc le langage verbal. En effet, le fait que les élèves dessinent pendant l'écoute musicale risquerait d'en perturber certains, qui ne feraient plus attention aux émotions ressenties mais attention à leur production.

L'avantage de l'expression corporelle, est que les élèves n'ont plus ce support visuel. Au moment de s'exprimer verbalement, ils n'ont pas de support sur lequel s'appuyer, ce qui les amène à se remémorer les émotions ressenties pendant l'écoute plutôt de décrire le dessin fait pendant l'écoute. Le fait d'écouter la musique et laisser son corps « bouger » en fonction de celle-ci, ne conditionnerait pas l'élève dans une tâche qui demande plus de concentration comme le dessin, d'où une aisance d'être dans une posture émotionnelle.

Pour finir, nous voyons sur les graphiques présent ci-dessus que les élèves ont une tendance à entrer dans le récit lors de la séance sur le dessin libre. En effet, c'est à partir de leurs dessins que les élèves raconteraient des histoires sans faire appel à un des 3 premiers degrés de notre cadre d'analyse, c'est-à-dire sans faire appel à un ressenti émotionnel.

Phase de langage intermédiaire

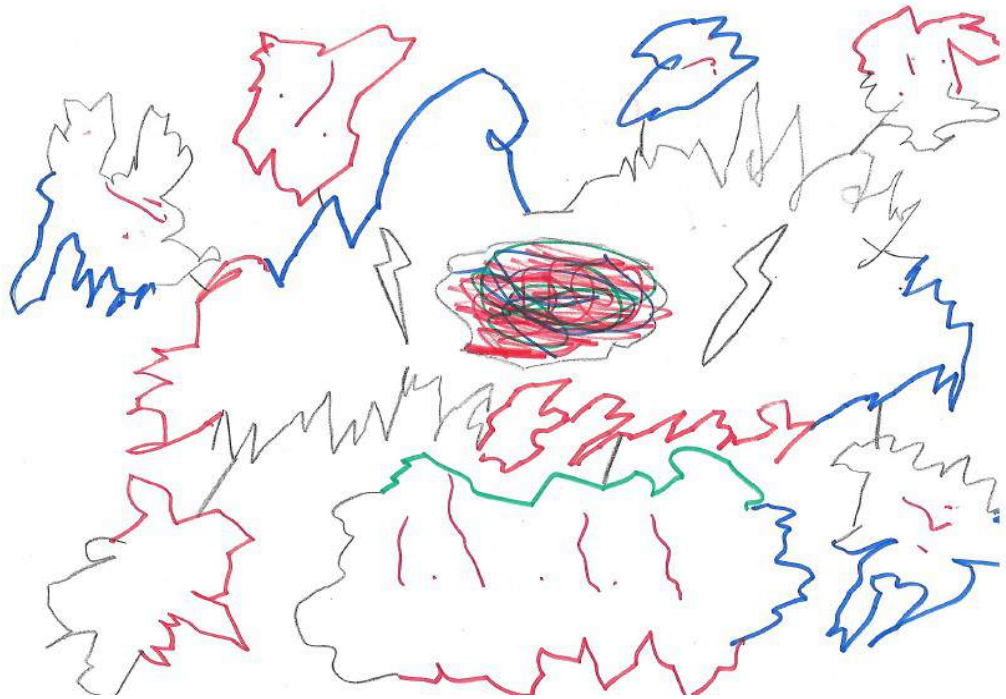
Avant de pouvoir analyser le langage verbal, il nous a fallu mettre en place des modalités de langage intermédiaire pour les élèves lors des écoutes musicales. Pour ce qui est de la séance 10, les dessins sont difficilement analysables car il nous donne difficilement des réponses sur les choix de ce dernier et ses ressentis suite à l'écoute de la musique. Cependant, nous avons constaté que les élèves se référaient vraiment à leur dessin lors du langage verbal. Que ce soit les élèves qui se situent dans une posture sensible, ou les élèves qui se situent plutôt dans une description de l'œuvre, il y a un véritable lien entre le dessin et le verbal. Nous avons donc regardé chaque dessin et les avons liés aux retranscriptions afin de voir si cela était avéré. Et en effet, tous les éléments oraux se retrouvaient facilement dans chaque dessin. Mais comme dit ci-dessus, beaucoup d'élève sont donc tombés dans le récit/la narration d'une histoire, celle racontée par leur dessin. Ils essaieraient alors de construire a posteriori un sens rationnel à leur production et non pas une interprétation émotionnelle.



Fanny : « Moi j'ai pensé aux vikings (1) qui étaient sur la mer (2) et ils étaient dans une tempête (3?) et il y en a un qui est tout en haut, il dit « Terre à l'horizon » (4) et les autres font « Ouais cool ! (5) ».

Nous pouvons voir qu'ici, Fanny décrit parfaitement son dessin en convoquant une certaine narration, sans se placer dans une posture sensible. Elle nous explique ce qu'elle a dessiné mais ne nous dit pas ce qu'elle a ressenti et les raisons pour lesquelles elle a représenté cela. Quand on compare les retranscriptions de cette séance avec les dessins des élèves, on constate que ce schéma se répète très souvent, avec une description de la production. Il semblerait que le fait que les élèves aient un support visuel pour le langage verbal les empêche d'exprimer leur ressenti, contrairement à l'expression corporelle, qui fait appel à des souvenirs. Le visuel serait-il donc un frein à l'expression de son ressenti ?

Avec cette question, il nous a paru important d'analyser ensuite les quelques dessins correspondant à des dires d'élèves placés dans une posture sensible.



Amaury : « Bah moi ça m'a fait pensé à la tristesse et la colère.. Le noir c'est parce que c'est la vraie colère ! »

Ici, Amaury fait appel à ses émotions avec un dessin abstrait. Il se place alors dans le degré 3 de la posture sensible en associant la couleur noir à la colère. Le fait que son dessin ne représente pas de formes particulières l'a peut être aidé à exprimer plus aisément un ressenti et éviterait qu'il se place dans un posture descriptive ? L'analyse comparative de dessins abstraits et représentatifs sera alors effectuée après celle-ci.

En ce qui concerne l'expression corporelle, nous nous sommes mis d'accord pour trouver des éléments analysables lors du visionnage de la vidéo. Nous avons donc fait attention aux expressions faciales des élèves, à leurs mouvements corporels (grande amplitude, yeux fermés, etc..), le mimétisme, le fait d'adapter son geste aux sons entendus mais aussi à l'absence de mouvement. Tout ces paramètres observés ont ensuite alors été mis en lien avec les retranscriptions orales.

La musique donne de l'énergie à celles et ceux qui l'écoute, elle donne envie de danser, de sauter, de bouger, etc.. et c'est pourquoi nous nous sommes

attardés dans un premier temps sur l'amplitude donnée au buste, aux bras et aux jambes des élèves. Nombreux sont les élèves qui font intervenir leurs bras dans les cinq premières secondes de la musique. Ces 12 élèves miment le fait de taper sur un objet, de haut en bas, et adaptent leurs gestes aux sons entendus comme pour frapper un instrument à percussion, ce qui se vérifie dans leurs dires lors du langage verbal.

Simon : « *Moi j'ai entendu des tam-tams. [...] Ça faisait une musique trop drôle.* »

Simon était l'un des premiers à mobiliser tout son corps, et particulièrement ses bras pour frapper vers le bas et ce, avec un grand sourire. En effet, nous avons aussi constaté que les expressions faciales des élèves allaient souvent de paire avec leur ressenti interne et leur expression de leurs émotions lors de leur expression. Ici, Simon se place dans la posture sensible avec le degré 2 de notre analyse, convoquant l'émotion de la joie qui se lisait déjà sur son visage avant de la partager avec le reste de la classe.

Cependant, si nous restons sur cette analyse faciale des élèves, il est intéressant de constater que la musique est ressentie différemment selon chaque individu, dès lors de l'expression corporelle. Philomène, lors de l'écoute, est le total opposé de Simon : elle ne mobilise son corps qu'au bout de 2min47 d'écoute avec des gestes très fluides mais s'exprime avec son visage très rapidement. Nous pouvons voir qu'elle fronce ses sourcils, regarde un peu partout et observe les autres élèves qui, pour la majorité, ris et saute partout. Son visage reste figé sur une expression « négative », sur des émotions opposées à la joie. S'en suit alors un langage verbal lié à cette attitude :

Philomène : « *Moi ça m'a fait penser à quelque chose de très sombre et en même temps très lointain parce qu'avec les tambours et une sorte de langue, ça m'a fait penser à une langue morte où ils parlaient de choses horribles.* »

Là aussi, l'expression corporelle a permis à l'élève d'avoir un temps d'introspection sur son ressenti, avant de le partager avec ses camarades. On peut donc affirmer que pour cette élève, l'expression corporelle est une modalité qui lui a permis de développer la composante 1 de la compétence émotionnelle (avoir conscience de ses états émotifs).

Il y a aussi, chez certains élèves, un mimétisme fort du fait que l'écoute musicale soit collective. Là aussi, corporel et verbal sont liés, certains élèves mimant leurs camarades avant de les paraphraser lors du second temps de la séance. C'est par exemple le cas d'Ilyas, un élève qui, au cours de l'année, a toujours eu beaucoup de mal à faire ressurgir ses émotions, quelque soient les modalités.

Ilyas : « *Moi j'avais pensé que c'était un troupeau d'éléphants qui courraient.* »

Cette phrase et ces éléments ont été répétés par plusieurs élèves. Nous en concluons qu'il paraphrasait plutôt qu'il ne faisait ressurgir ses émotions, ce qui se vérifie lors du visionnage vidéo. Cet élève attend d'observer tout le monde, et reproduit les moindres faits et gestes de ces derniers, que ce soit pour les bras, les jambes ou le buste.

Après cette comparaison de deux séances, il semblerait que la modalité qui permette aux élèves de se placer plus aisément dans une posture sensible est celle de l'expression corporelle. Cette modalité avait été réutilisée lors de l'écoute musicale de l'œuvre de Thomas Bergersen qui, là aussi, avait engagé une grande majorité d'élèves dans l'expression des émotions. Nous retrouvons sur la trace écrite au tableau deux occurrences de la tristesse et une expression de la peur, mais aussi plusieurs termes chargés en émotion et faisant référence au degré 3 de l'analyse : « *Guerre* », « *fantôme* », etc.. ». Le dessin libre, quand à lui, à l'air d'inciter les élèves à décrire et/ou parler de leur production graphique plutôt que de se centrer sur leurs émotions. C'est pourquoi Antonin a essayé, lors des séances A ; B et C, de mettre en place plus d'échanges entre élèves autour des dessins. Les élèves choisissaient le dessin d'un autre camarade et pouvaient le lui poser une question sur ses choix. Il y avait donc une certaine décentration plus forte dans ce contexte que le simple fait d'expliquer son dessin au reste de la classe. Cependant, les résultats ressemblaient fortement à ceux de la classe de Guillaume, les élèves décrivant plus leur dessin plutôt que d'exprimer leurs émotions.

6.2.b Comparaison des séances 6 et 7.

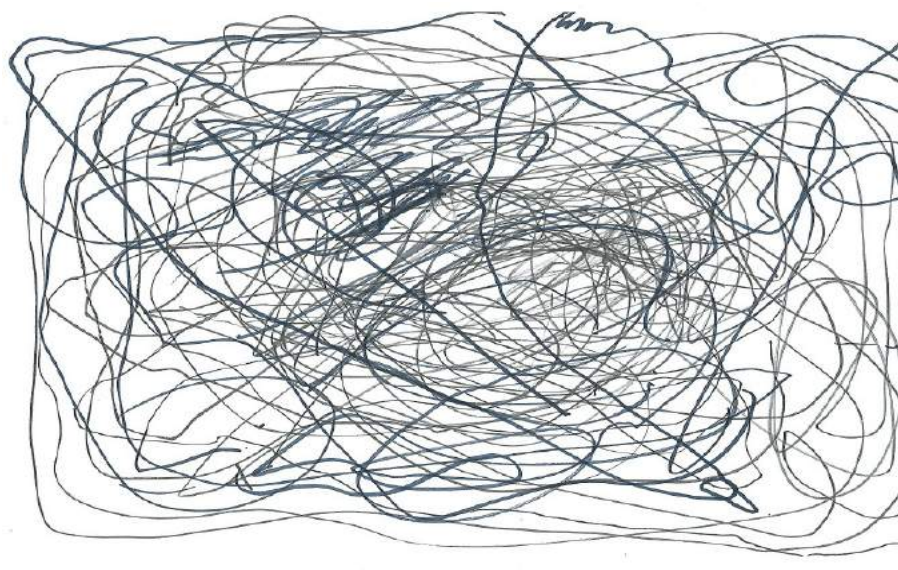
Phase d'expression verbale

Dans cette deuxième analyse, les deux séances (séance 6 et séance 7) recueillies ont pour support musical la même œuvre : la « *Valse sentimentale* » de Tchaïkovski. Comme il l'a été mentionné plus haut dans ce mémoire, les dessins abstraits et les dessins représentatifs posent question tant au niveau du résultat final qu'au niveau de l'exécution de la production lors de l'écoute musicale. Nous venons de voir avec les séances 5 et 10 que les élèves avaient une tendance à se raccrocher à leur dessin lors de la prise de parole, ce qui les mène à décrire leur production plutôt que d'être dans une posture sensible, ou du moins une posture qui s'en rapproche. Cependant, il se pourrait que les dessins abstraits aident les élèves à se décentrer de la pure description, étant donné que les traits de crayon ne représentent pas de formes descriptibles connues des élèves.

Si nous analysons les résultats de notre analyse globale à partir de l'analyse des retranscriptions, nous pouvons voir que les chiffres sont sensiblement les mêmes à première vue. Mais il faut prendre en compte le fait que 16 élèves ont été interrogés dans la séance 7 (dessins libres) contre 12 pour la séance 6 (dessins abstraits).

Nous pouvons de suite voir qu'il y a une majorité d'élèves qui se placent dans une posture sensible dans la séance de dessins abstraits avec 10 élèves sur 12 contre 12 élèves sur 16 pour la séance de dessins libres, soit 84% d'élèves interrogés pour la séance 6 contre 75% pour la séance 7. Cela confirmerait-il notre hypothèse précédente avec les dessins de Fanny et Amaury lors de l'écoute d'« *Odal* » ? En tout cas, la séance 7, tout comme la séance 10 pour « *Odal* », ne comporte aucun élève au degré 1, c'est-à-dire dans une posture sensible totale, contrairement à la séance par dessin abstrait. En voici un exemple :

Isaure : « *Moi j'ai ressenti la joie et en fait c'est une personne avec sa femme qui font un long voyage et le tour du monde. [...] »*



Ensuite, un autre rapprochement peut être fait entre cette séance 7 et la séance 10 de l'analyse comparative précédente. Toutes deux possèdent un grand nombre d'élèves qui se placent dans le récit suite à un dessin représentatif, les émotions n'étant parfois jamais présentes dans leur langage verbal. Par exemple, l'élève citée ci-dessus, Isaure, capable d'adopter la posture sensible en séance 6, n'est restée que dans la description pour la séance 7 :



Isaure : « Et bah moi ça m'a fait penser à une scène de théâtre du Moyen-Âge avec la musique dans une salle de bal. Ici il y a la reine et ici le roi (1), et là les deux héros qui parlent (2). Ah et ici c'est celui qui pose la question : « Accordez-vous cette danse ? » et la dame répond « Bien sûr ! ».

Son discours est par ailleurs appuyé par les mots « *ici* » et « *là* », qui nous montre bien qu'elle reste attachée à son dessin plutôt qu'à ses émotions perçues (ou non) lors de l'écoute musicale. De plus, nous remarquons qu'il y a des marqueurs spatio-temporels avec « *une salle de bal* » et « *Moyen-Âge* », qui sont des éléments du récit. On peut également remarquer le dessin d'un instrument de musique **(3)**, élément fréquent dans les dessins représentatifs des élèves. Ici, il semblerait qu'Isaure ait représenté un orchestre avec son chef. Elle est loin d'être la seule à faire cela, plusieurs de ses camarades procédant de la même manière pour la production manuelle avant d'énoncer les instruments entendus lors du langage verbal. Dans toutes les séances de dessins libres, la description a donc une place très importante chez les élèves.

Par contre, lorsque nous lisons les retranscriptions d'élèves de la séance 6, nous constatons que peu d'élèves décrivent leur production. En effet, les dessins abstraits ont pour particularité de se ressembler en raison de la contrainte suivante : « *Vous ne devez représenter que des formes, vous pouvez laisser votre crayon se faire guider par la musique.* ». Contrairement au dessin libre où les élèves ont le choix du matériel et des formes, ici, les élèves n'ont le droit qu'à 5 couleurs et ne peuvent représenter de formes connues. Il est intéressant de constater que c'est une fois une contrainte a été imposée aux élèves, que ces derniers expriment plus aisément leurs ressentis au reste de la classe, et donc de se placer dans une posture sensible de degré 1, 2 ou 3.

Phase de Langage Intermédiaire

Pour la séance 7, on peut remarquer sur plusieurs dessins d'élève la présence d'instrument de musique, amener l'élève à rester dans la description lors de la phase verbale. Ces élèves se contentent donc de représenter ce qu'ils entendent.



Alicia : « Moi j'ai dessiné une fille qui voulait faire du violoncelle (1) et l'autre fille elle lui demande : « Tu fais quoi ? » et j'ai pas eu le temps d'écrire mais elle lui dit qu'elle veut faire du violoncelle. »



Julien : « Moi j'ai dessiné un monsieur qui voulait maîtriser la violoncelle (1) et euh.. voilà. J'ai pas eu le temps de finir ! »

Ces dessins « descriptifs » sont peut-être dus à la formulation de la consigne par l'enseignant qui utilise le mot « dessinez », souvent synonyme pour les élèves de « représenter ». Ceci s'est vérifié lors des séances supplémentaires

A et B, ou ce mot a également été utilisé par l'enseignant et ou plus de 50% des productions d'élèves comportaient un instrument de musique.

Lors de l'écoute collective de la séance 7, nous avons constaté que les visages étaient « figés », sans expressions faciales notoires. Les élèves sont concentrés sur leur production, les seuls gestes visibles sont ceux de leur poignet traçant les traits de crayon. En revanche, lors de l'écoute collective de la séance 6 (dessins abstraits) nous avons remarqué que la gestuelle des élèves se rapprochait davantage de la gestuelle de l'expression corporelle. En effet, plusieurs d'entre eux avaient une réelle expression de tristesse sur leur visage, certains avaient les yeux fermés pour laisser leur crayon se déplacer sur la feuille et d'autres restaient concentrés sur leur production. Il nous paraît alors évident que la mobilisation du corps lors de l'écoute musicale est importante afin que les élèves puissent se placer dans une posture sensible. Le fait qu'ils soient concentrés sur une production représentative et qu'ils soient statiques sur leur chaise, bloquerait ces ressentis lors de l'écoute musicale contrairement au dessin abstrait, qui leur permet de se mouvoir plus aisément en réaction à l'œuvre écoutée.

Une fois encore, la modalité du dessin libre entraverait la posture sensible des élèves et la modalité du dessin abstrait, elle, serait donc plus judicieuse. Mais l'hypothèse que nous proposons précédemment, c'est-à-dire que le dessin abstrait permettrait aux élèves de se mouvoir plus facilement et donc leur permettrait de ressentir plus facilement des émotions est-elle avérée ? Essayons de déceler cela dans une dernière étude comparative aux mêmes modalités.

6.2.c Comparaison des séances 6 et 9

Phase d'expression verbale

Les séances 6 et 9 utilisent le même langage intermédiaire, et des consignes similaires : dessin abstrait avec une limitation à un seul crayon. La différence entre les deux œuvres proposées est toutefois assez large : Benny Hill (séance 9) dégage un sentiment d'excitation joyeuse, tandis que la valse sentimentale (séance 6) dégage des sentiments plus variés et subtils, proches de la mélancolie. Comment ces différences influencent-elles les réactions des élèves ? Les résultats obtenus par l'analyse globale nous permettent de noter une

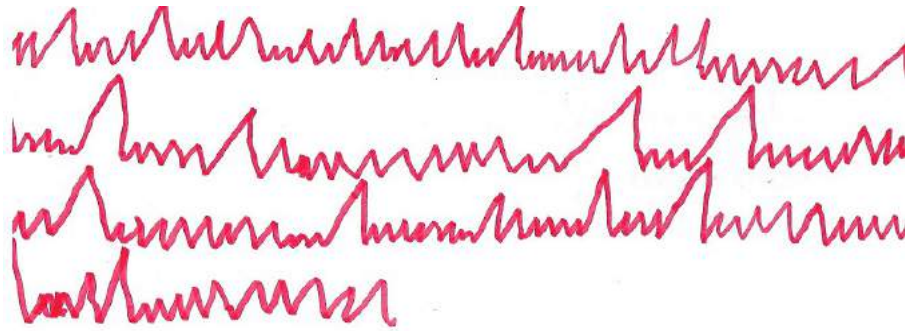
différence entre les deux : il y a une plus grande proportion d'élèves au degré 2 pour la séance 9. En regardant de plus près la retranscription on peut trouver d'autres différences : lors de la séance 6, 4 élèves utilisent le champ lexical des instruments de musique dans leur prise de parole, ce qu'aucun élève n'a fait lors de la séance 9. Ceci peut s'expliquer par la nature de la musique choisie : « valse sentimentale » dégage des émotions beaucoup moins faciles à identifier que *Benny Hill*, ce qui conduit les élèves à plutôt se rabattre sur des données qu'ils peuvent comprendre et exprimer : les instruments entendus. Le générique de *Benny Hill* comporte aussi des instruments faciles à identifier pour les élèves, pourtant aucun n'en fait mention, car la tonalité joyeuse de la musique est immédiatement discernable. On constate également un phénomène de mimétisme important dans la séance 9, inexistant dans la séance 6 : le mot « fête » est répété par 7 élèves différents.

Une musique exprimant des émotions simples semble donc plus facile à interpréter pour les élèves, mais une musique provoquant plusieurs émotions donnerait lieu à une plus grande différence d'interprétation, pouvant déboucher sur un débat entre élèves intéressant. La première permettrait plutôt de travailler la composante 1 de la compétence émotionnelle (la conscience de ses propres états émotionnels), tandis que la seconde permettrait de travailler la composante 2 (l'habileté à reconnaître les émotions d'autrui).

Phase de langage intermédiaire

La plupart des productions d'élèves réalisées durant la phase de dessin abstrait se ressemblent beaucoup : un enchevêtrement de lignes, de forme plutôt ronde ou ovale, partant du centre de la feuille et s'étendant vers les bords. Cette tendance est valable pour les deux séances. Certains élèves s'écartent de cette tendance, mais ceci ne semble pas influencer la posture sensible.

Noann (séance 6) : Là c'est quand la musique était forte et là c'est quand la musique était toute petite.. Enfin aiguë.



Ici, on constate que même dans le dessin l'élève est dans une démarche de description : il s'agit ici de représenter la musique et ses oscillations. Mais ce n'est pas toujours le cas avec les élèves qui se démarquent de la tendance générale :

Philomène (séance 9) : Bah moi ça m'a fait penser à la joie, à la fête.. Du coup ils font une grande colonie.. (*Interrompue plusieurs fois par ses camarades*). A la bonne humeur et ils font une grande fête !



Ici, l'élève est plus proche de la posture sensible, et n'est ni dans la

description de la musique, ni de son dessin, mais on peut voir qu'elle s'est imaginée une forme de récit : «*Ils font une grande colonie*» montre qu'elle met en scène des personnages dans son intervention verbale. Son dessin vise-t-il donc à tout de même représenter des personnages ? Il est difficile de le dire.

Il est difficile de tirer des conclusions à partir des dessins abstraits finis, il faut également s'intéresser au contexte dans lequel ils ont été faits. Nous allons donc nous intéresser aux mouvements et expressions des élèves effectués pendant qu'ils dessinent.

La vidéo nous permet tout d'abord de constater que pour la plupart des élèves le choix de la couleur utilisé est fait avant de commencer l'écoute, ceci n'est donc pas un choix réfléchi pour la plupart des élèves. Les mouvements effectués par les élèves lors de la séance 6 ont tendance à être lents. Les élèves bougent presque uniquement leurs bras, tandis que lors de la séance 9, leurs mouvements sont plus rapides et ils ont tendance à bouger tout le corps. On constate également une différence au niveau de la prise du crayon : lors de la séance 6, les élèves ont tendance à s'en servir plutôt comme un pinceau, en le laissant courir sur la feuille, tandis que lors de la séance 9 leur prise est plus forte. Le nombre d'élèves restant statiques est plus élevé lors de la séance 6, mais on peut attribuer cela au fait que cette séance est une des premières à utiliser le dessin abstrait, tandis que les élèves ont plus d'expérience avec cet exercice en séance 9 et sont donc plus à l'aise.

La comparaison entre ces deux séances semble nous montrer que l'écoute d'œuvres cherchant à transmettre des émotions simples, ou qui se concentrent sur une seule émotion connue des élèves, leur permettent d'entrer plus facilement dans une posture sensible qu'une œuvre mélangeant plusieurs émotions. On peut également se rendre compte que l'analyse du dessin seul ne permet pas de se rendre compte de l'activité de l'élève : le langage corporel est utilisé sans indication de l'enseignant lors des activités de dessin abstrait.

6.3 Analyses complémentaires

Cette partie vise à analyser les séances restantes : la séance 11 qui est la seule à utiliser son type de langage intermédiaire, la séance 8 pour laquelle nous disposons d'un recueil différent, et enfin les séances A, B, C, organisées dans une école différente.

La séance 11 est la plus efficace en terme de posture sensible : c'est la qu'on repère le plus grand nombre d'élèves au degré 1 et au degré 2. Pourtant nos impressions initiales étaient que cette modalité n'avait pas été très productive et que peu d'élèves exprimaient réellement leur ressenti. Cette première impression était peut-être due au faible nombre d'élèves utilisant le récit, un indicateur initialement estimé comme positif. L'exercice s'est en effet révélé plus facile pour les élèves : ici l'élève cherche plutôt à trouver des points communs entre un visuel et une écoute, à l'aide de son ressenti personnel. Il y fait donc appel « sans s'en rendre compte ». Contrairement aux autres séances, celle-ci ne fait pas appel à des compétences de créativité, mais uniquement à la compétence émotionnelle. Ceci vient renforcer notre idée que la créativité tend à empêcher l'élève de se placer dans une posture émotionnelle.

La séance 8 nous apporte des éléments de compréhension supplémentaires sur l'approche corporelle. Bien qu'il n'y ait pas eu d'enregistrement vocal ni de prise vidéo, les résultats écrits au tableau nous montrent que le récit a toujours sa place dans la parole des élèves, bien que moins présent par rapport aux séances de dessins libres. Les élèves ont pu s'exprimer avec leur corps lors de l'écoute collective, certains s'engageant toujours aussi rapidement dans l'activité, et d'autres restant inactifs. Cependant, l'œuvre musicale choisie, « The Merchant Prince », véhicule des émotions plus diversifiées qu'« Odal » qui, elle, transmettait une sensation principale. Ce support a donc, selon nous, apporter plus de variables dans les mouvements des élèves. En effet, peu d'entre eux faisaient les mêmes gestes, ce qui a eu une influence sur les ressentis. On y trouve quelques mots appartenant au champ lexical de l'émotion, mais aussi des éléments de narrations divers et variés, sans tendances particulières. Cela vient conforter l'analyse des séances 6 et 9, dans le sens où les musiques avec une émotion dominante et facilement identifiable permettrait aux élèves d'adopter la posture sensible.

Les séances supplémentaires A, B, et C peuvent également nous apporter certaines informations : on remarque que l'utilisation d'une œuvre musicale associée à un objet culturel populaire (*Star Wars* pour la séance B), influence grandement les productions d'élèves (plus d'un tiers des dessins représentaient des éléments liés au films). On peut également observer dans ces séances un phénomène de mimétisme important : de nombreux dessins d'élèves reprennent des éléments identiques à celui de leur voisin de classe (environ un quart des élèves pour la séance A). Le contexte social influence donc la manière dont les

élèves réagissent face à une œuvre.

Nous nous sommes également intéressés aux récurrences dans les dessins d'élèves d'une séance à l'autre. Les résultats obtenus montrent qu'en comparant les séances A et B, plus de 60% des élèves réutilisent au moins un élément de leur dessin précédent. Le dessin libre leur a donc bien permis d'exprimer des idées *personnelles*, mais elles semblent être finalement peu influencées par la musique entendue. Ceci s'est vérifié lors des phases de langage où les élèves commençaient souvent par décrire leur dessin. Mais avec l'aide des questions plus orientées de l'enseignant, la plupart des élèves ont ensuite été capables d'exprimer une forme de ressenti.

La séance C était une séance utilisant le dessin abstrait, ce qui s'est révélée difficile à appréhender pour les élèves : en effet, un peu moins de la moitié des élèves n'ont pas respecté la consignes et ont utilisé un ou plusieurs éléments figuratif dans leur dessin. Les phases de langage étaient également centrées sur la description des dessins, avant les questions plus orientées de l'enseignant.

Lors de ces séances, l'enseignant a tenté de mettre en place plus d'interactions entre élèves, ce qui a donné lieu à des échanges intéressants, où certains élèves manifestaient de l'incompréhension face à des dessins réalisés par leurs camarades, qui tentaient ensuite de les justifier. Organiser cette forme de débat nous paraît être un moyen de travailler les composantes 2 (l'habileté à reconnaître les émotions d'autrui) et 4 (l'empathie) de la compétence émotionnelle.

7. Conclusion

Pour réaliser ce mémoire, nous avons dû concevoir des séances avec des modalités différentes. De nombreuses possibilités de variables s'offraient à nous et nous n'avons pu en sélectionner que quelques-unes. Nous avons créé un modèle de séance type (la triangulation) et joué presque exclusivement sur deux variables : le langage intermédiaire utilisé et le choix de la musique à écouter. Nous aurions pu jouer davantage sur d'autres variables notamment sur l'aspect social et organiser des séances avec des groupes d'élèves plus réduits que ce soit pendant les phases d'écoutes ou pendant les phases de langage verbal. Il aurait été ainsi plus facile de mettre en place de réels échanges entre élèves.

Cet aspect a d'ailleurs été peu travaillé à la fois dans la conception de nos

séances et dans notre cadre d'analyse : les phases de langage verbal se limitaient souvent à des interventions d'élèves dirigées par l'enseignant sans réelles interactions, et notre concept de posture sensible ne prend pas en compte cette dimension sociale de l'émotion. Notre objectif de travailler la compétence émotionnelle n'est donc que partiellement atteint puisque, parmi les composantes accessibles à des élèves de cycle 2 (composantes 1 à 4), nous nous sommes focalisés sur les composantes 1 (la conscience de ses propres états émotifs) et 3 (l'habilité à utiliser le vocabulaire lié aux émotions). Les composantes 2 (l'habilité à reconnaître et à comprendre les émotions des autres) et 4 (la capacité d'empathie) auraient pu faire l'objet d'une recherche plus poussée à la fois dans la conception des séances ainsi que dans l'analyse.

Nous nous sommes également rendus compte trop tard de la pertinence de certaines séances comme la séance 11, qui nous avait semblé à première vue peu productive mais qui s'est finalement révélée être intéressante lors de l'analyse. En effet, le nombre de séances créées en vu d'un recueil de données pour ce mémoire était très important et nous avons dû en exclure certaines de l'analyse principale, ce qui nous a posé problème. Il était difficile de se rendre compte de l'intérêt de certaines modalités de séances avant de passer à l'analyse.

Néanmoins, il nous semble que notre travail nous a permis d'avoir mis en évidence certains phénomènes. Certaines modalités se sont avérées être plus efficaces suite à notre analyse. En ce qui concerne les langages intermédiaires, le langage corporel est celui qui permet le plus aux élèves de se placer dans une posture sensible. Même quand le langage intermédiaire choisi par l'enseignant n'était pas ce langage, les élèves y avaient recours : lors des phases de dessins (en particulier lors des phases de dessins abstraits) où ils laissaient leurs corps se mouvoir avec la musique. Nous pouvons raisonnablement émettre l'hypothèse que les élèves n'étaient pas conscients, à ce moment là, d'exprimer leurs émotions par le langage corporel. Nous ne pouvons donc pas parler de posture sensible. Cependant, il s'agit tout de même d'une forme d'expression des émotions et il revient à l'enseignant de faire prendre conscience à l'élève qu'il est actuellement en train de travailler la compétence émotionnelle.

Le fait le plus surprenant constaté grâce à notre analyse est que créativité et posture sensible ne semblent pas être compatibles. En effet, l'analyse a montré maintes fois que les élèves utilisant le récit, la narration, avaient du mal à rentrer dans une posture sensible totale. La majorité des élèves faisant appel à cette

narration pratiquaient une certaine forme d'expression sensible (notamment en utilisant du vocabulaire lié aux émotions) mais sans être pleinement conscients d'exprimer leur propre ressenti. Des activités de narration pourraient donc être une étape de transition entre posture scolaire et posture sensible. Mais les séances comportant le plus d'élèves ayant adopté la posture sensible restent celles avec le moins d'élèves qui pratiquaient une forme de récit (la réciproque est également vraie). Cela s'observe aussi dans les langages intermédiaires : le dessin libre (qui avait tendance à amener l'élève à « raconter » son dessin, à lui trouver un sens, plutôt qu'explorer ses émotions) s'est montré moins efficace que le dessin abstrait (devant l'impossibilité de trouver un sens logique à leur dessin, les élèves mobilisaient d'autres solutions basées sur le ressenti et l'émotion).

Mais certains éléments de notre analyse nous amène à nuancer ces conclusions. Les séances réalisées dans une autre école (séances A,B,C) nous montre, que toutes les classes se comportent différemment : le langage abstrait a été beaucoup moins efficace que lors des séances pour l'analyse principale. Même si nous pouvons parler de tendances, les langages intermédiaires qui permettent facilement d'entrer dans une posture sensible sont différents pour chaque individu. Il serait intéressant de poursuivre ces recherches avec des publics plus variés (zones plus rurales, élèves de cycle 1 et cycle 3, classes double-niveaux...) afin de vérifier ces tendances.

8. Bibliographie

Livres

- Bourdieu P., Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France : Les éditions de minuit.
- Bruner, J. (2011). Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. Dans *Le développement de l'enfant : savoir dire, savoir faire*. (p. 261-280). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Jankélévitch, V. (1983). *La musique et L'ineffable*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- Lafortune, L., Daniel, M.-F., Doudin, P.-A., Pons, F., Albanese, O. (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Doudin, P.-A., Pons, F., Hancock, D. (2004). *Les émotions à l'école*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lamorthe, I. (1995). *Enseigner la musique à l'école*. Paris, France : Hachette Éducation.
- Perrenoud, P. (2010). *Métier d'élève et sens du travail scolaire (7ème éd.)*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF Éditeur.
- Terrien, P. (2015). *Réflexions didactiques sur l'enseignement musical*. Sampzon, France : Éditions Delatour France.

Film

- Jennifer Siebel Newsom (réalisatrice, productrice). (2015). *The Mask You Live In [V.O.D.]* - Etats-Unis : The Representation Project.

Articles

- Bucheton, D. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. *Éducation et Didactique*, Vol. 3 – n°3, 29-48. Repéré à : <http://educationdidactique.revues.org/543>.
- Claudon, P., Weber, M. (2009). *L'émotion : Contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction*. *Médecine & Hygiène*, 21, p. 61-99. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-devenir-2009-1-page-61.htm>.

Instructions Officielles du Ministère de l'Éducation Nationale

- M.E.N. (2015). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*. Dans *Bulletin Officiel spécial n° 11 du 26/11/2015*, Annexe 1. Repéré à : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400.
- M.E.N. (2015). *Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture*. Dans *Bulletin Officiel n°17 du 23/04/2015*, Encart. Repéré à : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32094.

9. Annexes

- **Annexe A** : Recueil de données de la séance 5, transcription de paroles d'élèves et dessins.

- **Annexe B** : Recueil de données de la séance 6, transcription de paroles d'élèves et dessins.

- **Annexe C** : Recueil de données de la séance 7, transcription de paroles d'élèves et dessins.

- **Annexe D** : Recueil de données de la séance 8, trace écrite collective.

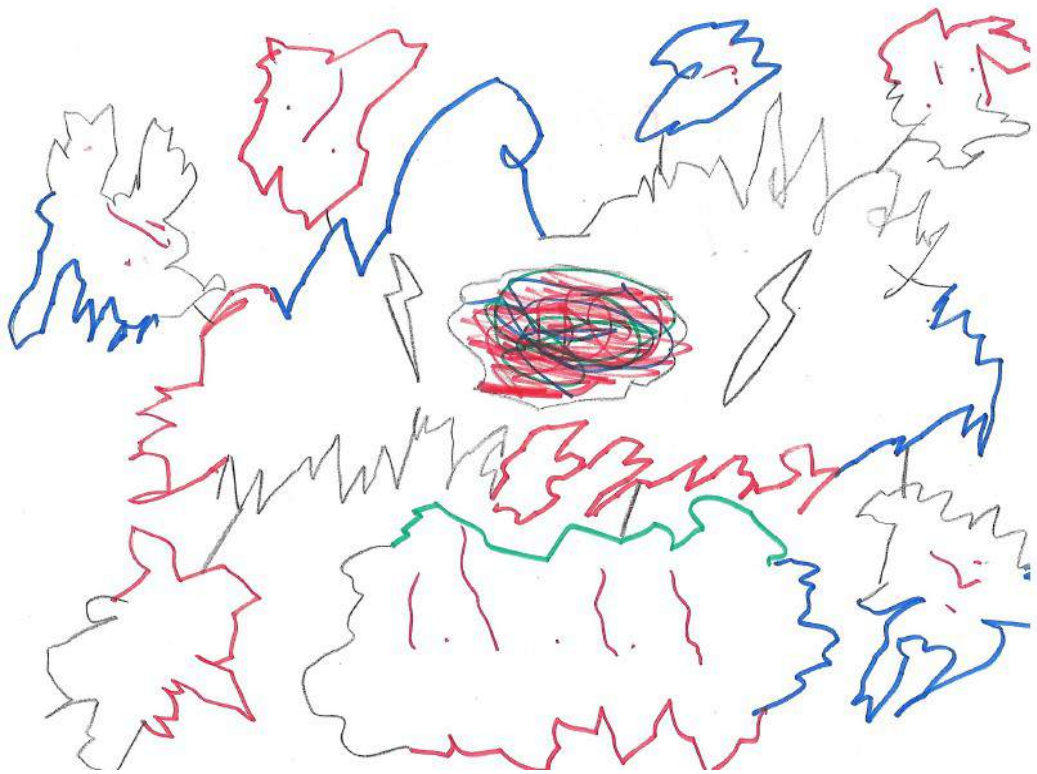
- **Annexe E** : Recueil de données de la séance 9, transcription de paroles d'élèves et dessins

- **Annexe F** : Recueil de données de la séance 10, transcription de paroles d'élève.

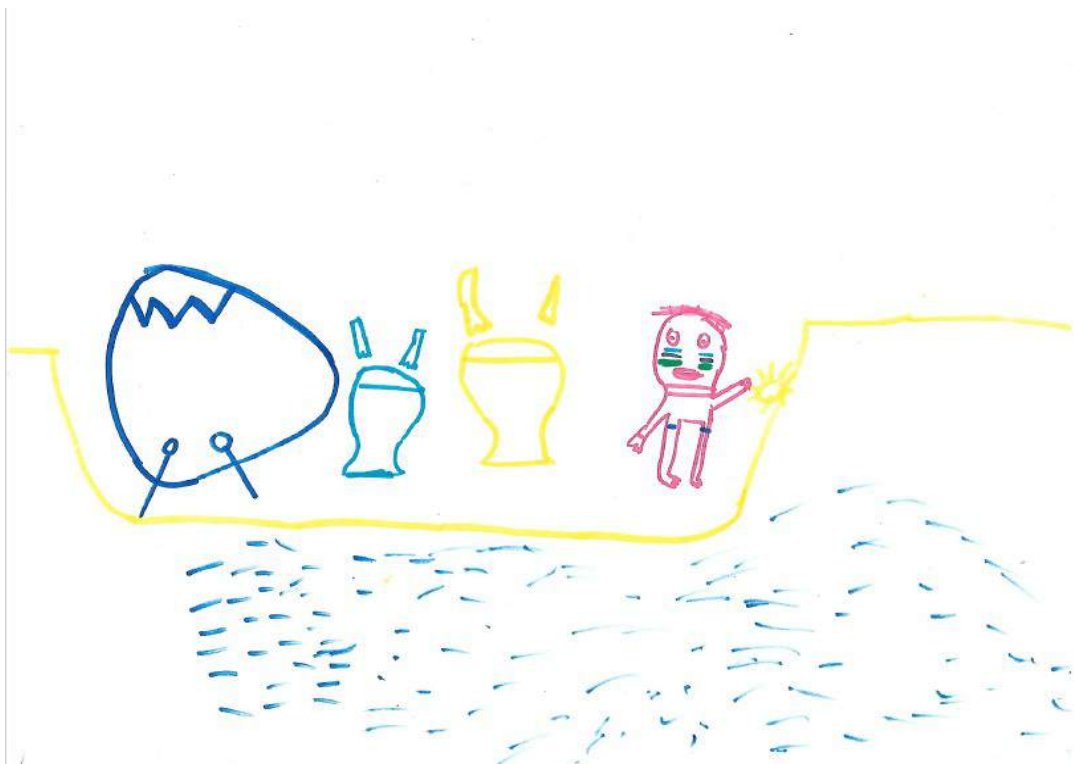
- **Annexe G** : Recueil de données de la séance 11, transcription de paroles d'élèves et images proposées.

Annexe A : Séance 5

A1 : Dessins d'élèves.



Amaury



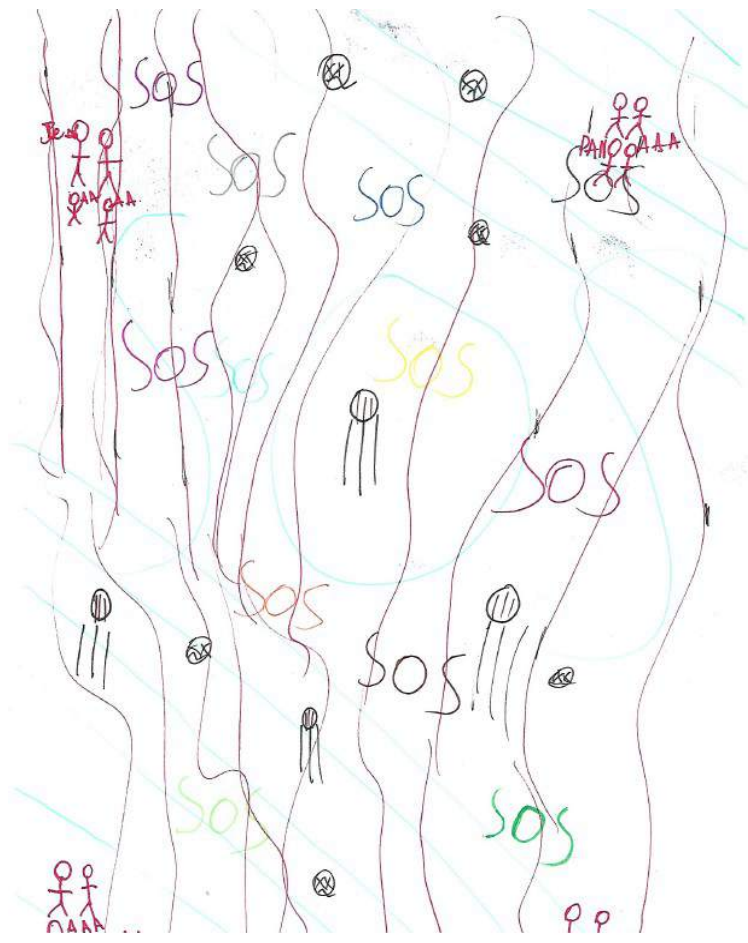
Simon



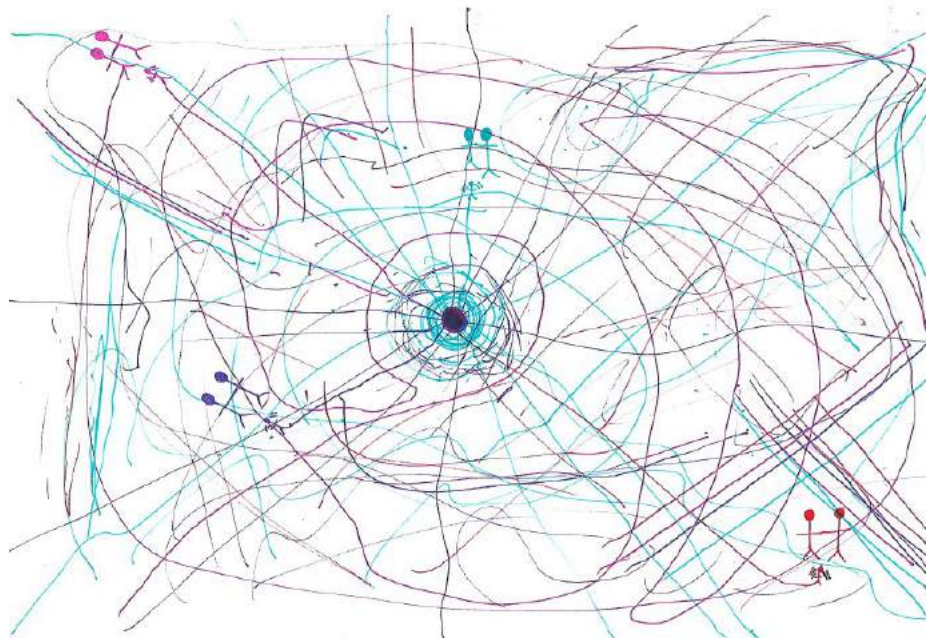
Fanny



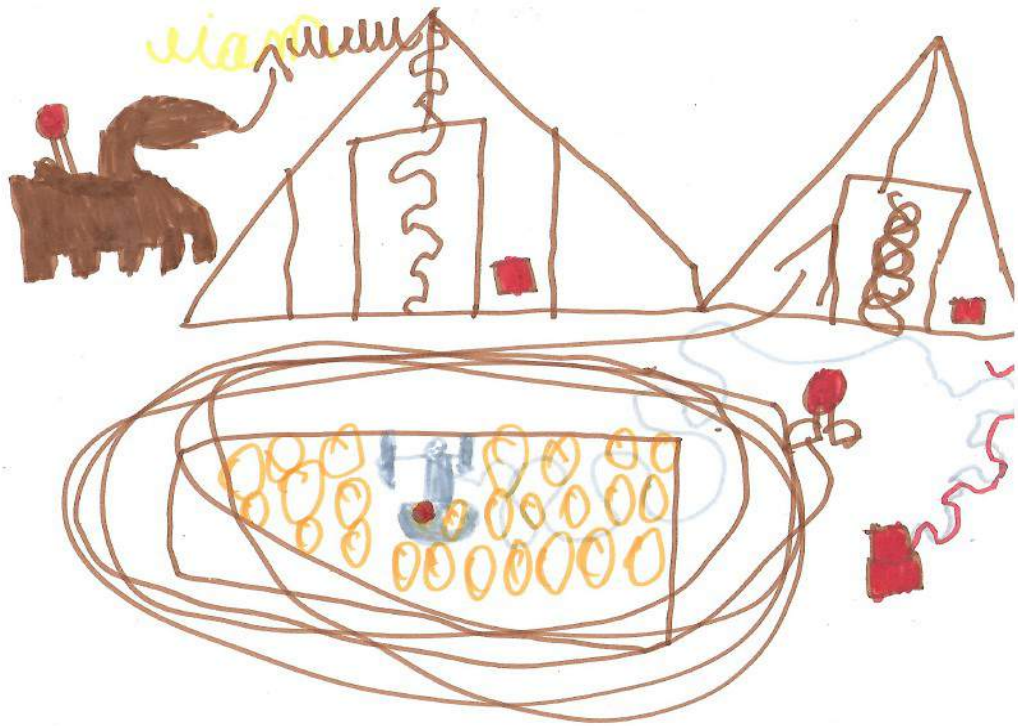
Enora



Lina



Isaure



Liam



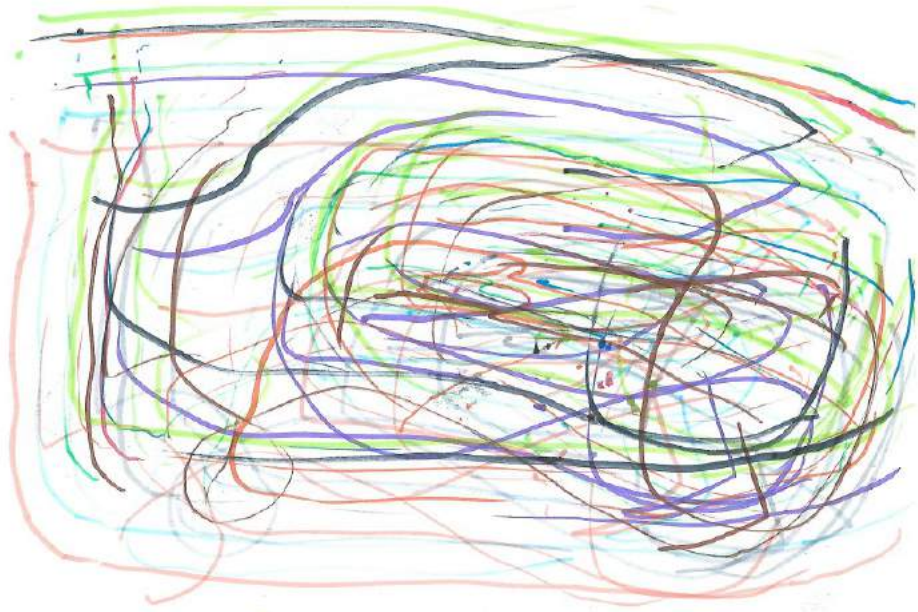
Jenilyn



Nolan



Alicia



Liam

A2 : Retranscription de paroles d'élèves.

- **Ayoub** : J'ai ressenti l'aventure ! [...]

- **Simon** : Moi j'ai entendu des tam-tams. [...] Ça faisait une musique trop drôle. Ça faisait un peu comme des terroristes qui faisaient comme ça (main sur la tête, comme un militaire).

- **Loan** : Moi ça m'a fait penser à la guerre, quand ils marchaient ça faisait comme en troupeau pour aller attaquer.

- **Jenilyn** : J'ai ressenti de la colère parce que la musique était très grave

- **Nolan** : Bah moi j'pensais que c'était des militaires qui gardaient un château, et que les autres militaires attaquaient un château, et ceux qui étaient à l'intérieur du château, ils tapaient sur des tambours avec des baguettes. En gros c'était un bruit grave, ceux qui allaient attaquer le château c'était comme un troupeau.

- **Lina** : Bah moi ça m'a fait penser à un enterrement, euh ça veut dire que la chanson était un peu grave. C'est un enterrement vu qu'on reconnaît les chansons où on entend des voix avec des chants comme pour les morts ou pour leur grand-père.

- **Isaure** : Moi je pensais que c'était des soldats qui marchaient à côté de leurs prisonniers et qui les apportaient à leur chef.

- **Isaac** : Moi j'ai pensé que euh, c'était des militaires qui emportaient des personnes dans un champ et qui tiraient sur eux. En fait, par exemple ils séparent les hommes et les femmes, les petits vont avec les femmes dans des bus et les hommes dans les voitures de militaires, ils se rangent devant un pré et ils se font tirer dessus.

- **Philomène** : Moi ça m'a fait penser à quelque chose de très sombre et en même temps très lointain parce qu'avec les tambours et une sorte de langue, ça m'a fait penser à une langue morte où ils parlaient de choses horribles.

- **Enzo** : J'ai ressenti et pensé à un gros troupeau de mammoths qui faisait beaucoup de bruit et qu'ils allaient attaquer l'école.

- **Ilyas** : Moi j'avais pensé que c'était un troupeau d'éléphant qui courraient.

- **Hugo** : Moi j'ai trouvé que ça ressemblait beaucoup à la guerre parce que j'étais tout le temps comme ça (*reproduit ce qu'il a fait en expression corporelle*).

- **Enora** : Moi j'ai ressenti un voyage en mer, parce que j'avais pensé qu'il y avait une tempête et que souvent pendant les voyages à la mer il y a des tempêtes.

- **Shen** : La guerre, la colère et... voilà.

- **Amaury** : Ça m'a fait penser à un cambriolage, où ils prenaient les sous, ils prenaient les gens et leurs mitraillettes et voilà.

Annexe B : Séance 6

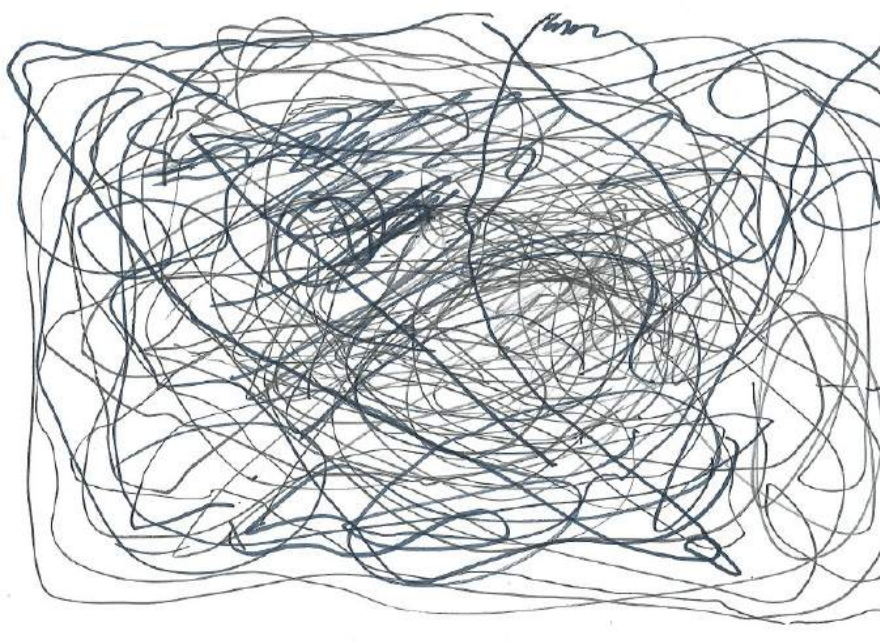
B1 : dessins d'élèves.



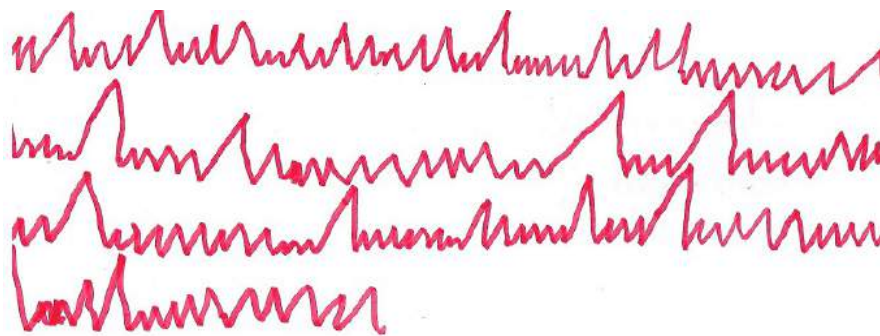
Isaac



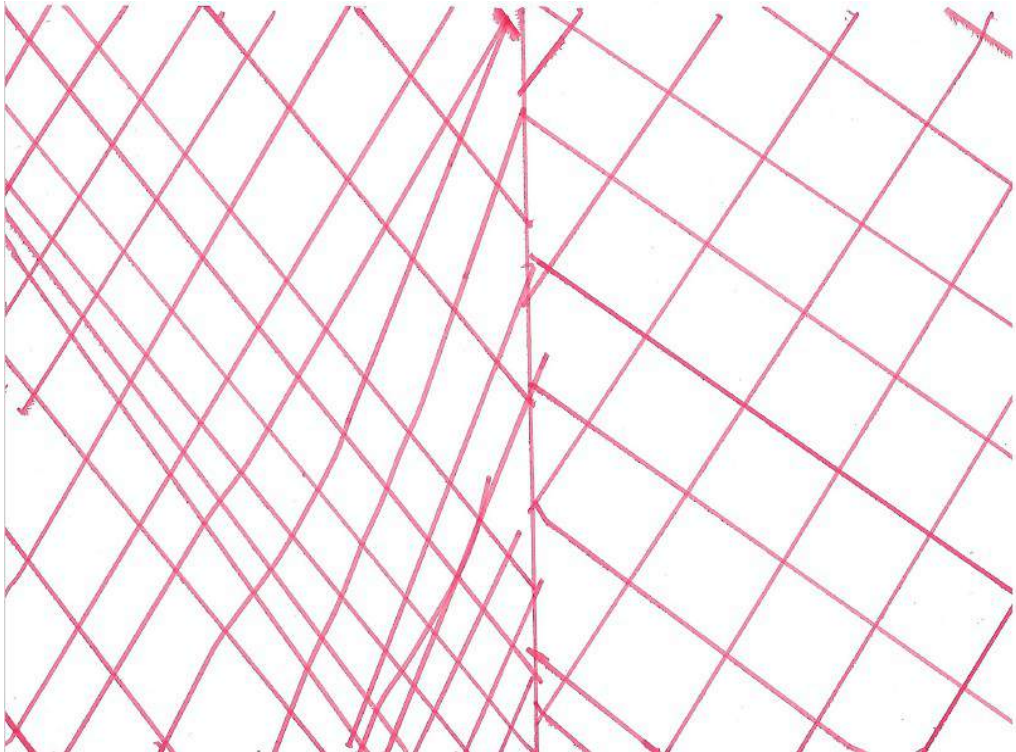
Liam



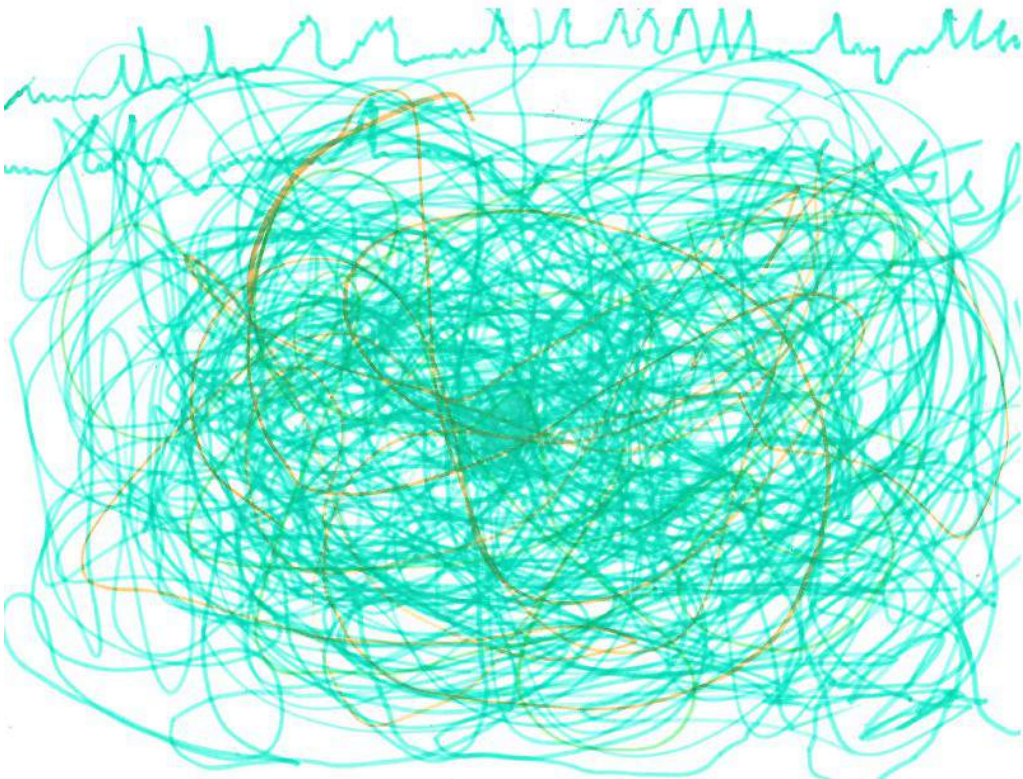
Isaure



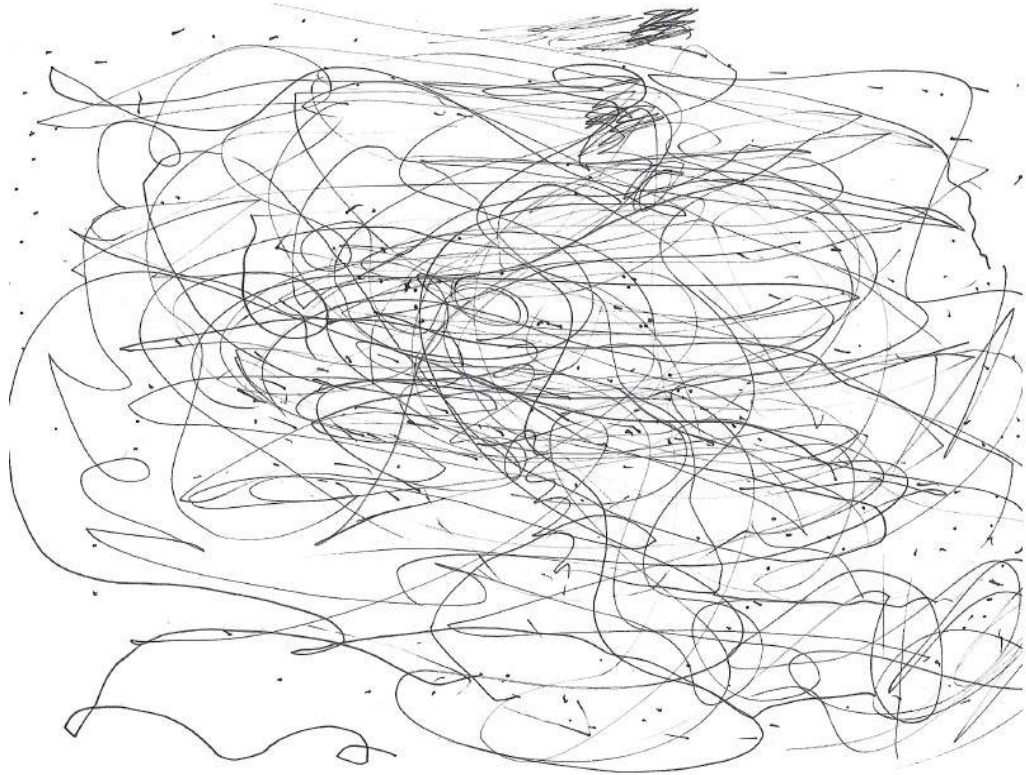
Noann



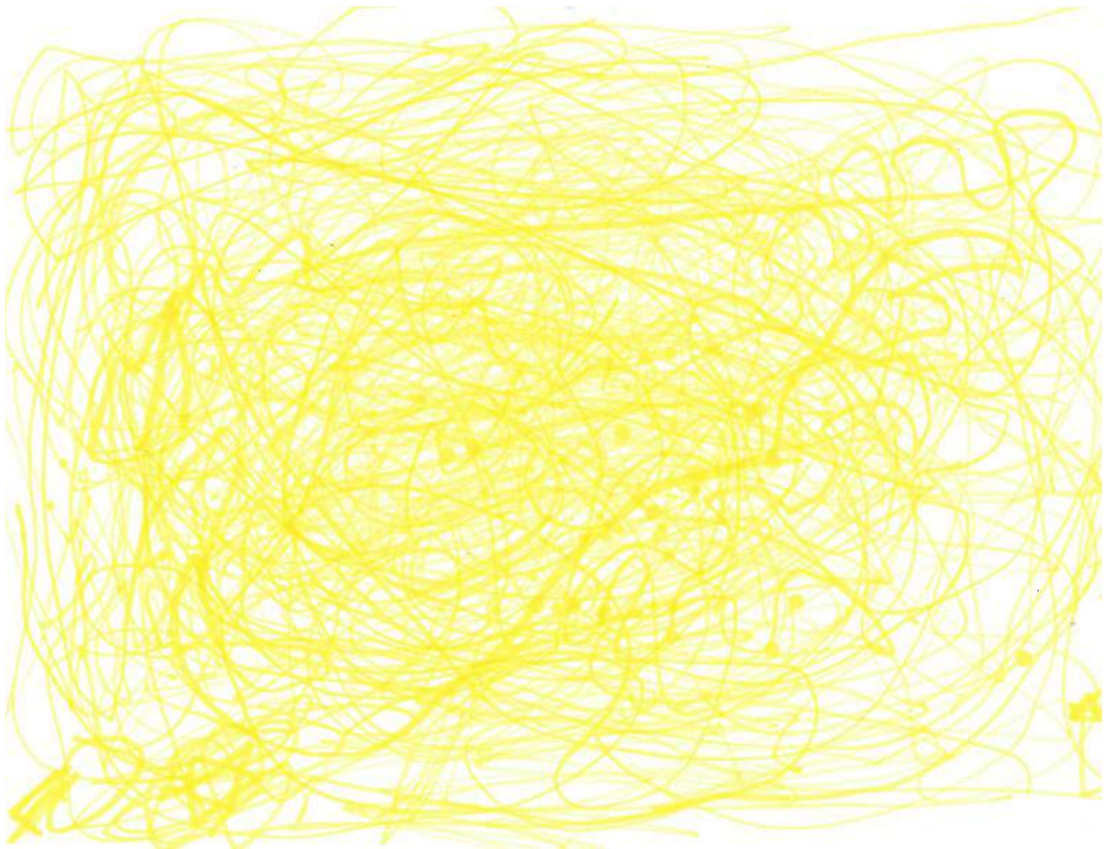
Ilyas



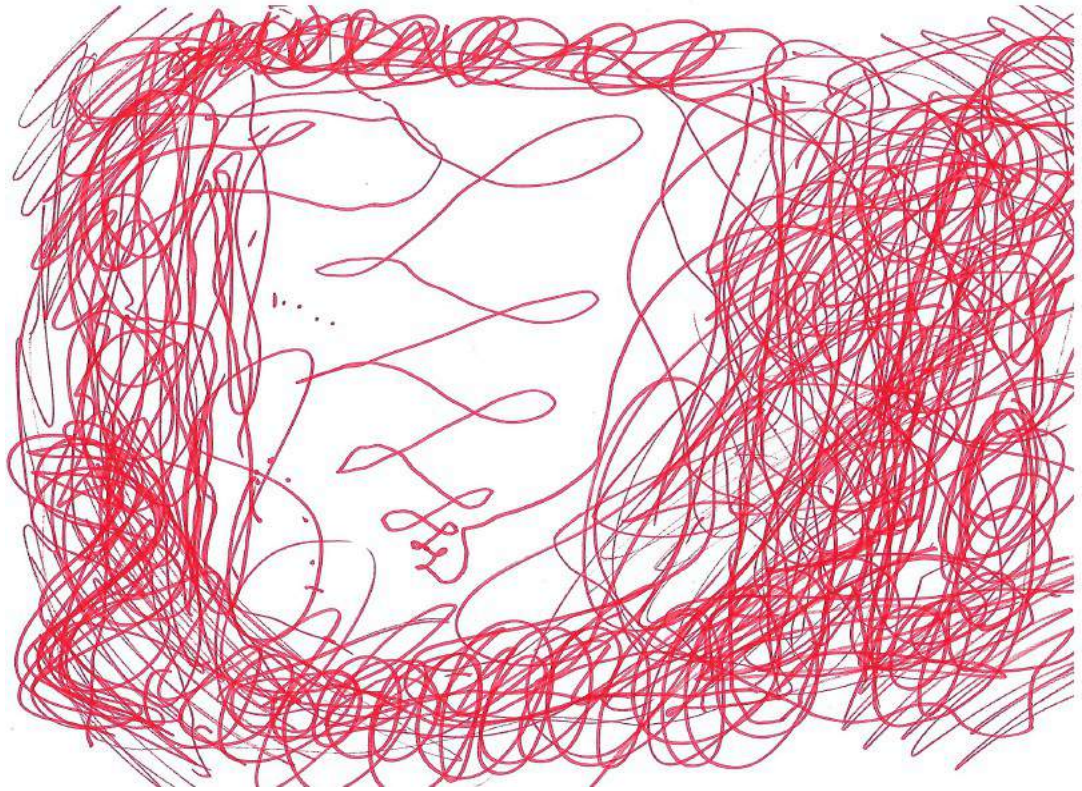
Inès



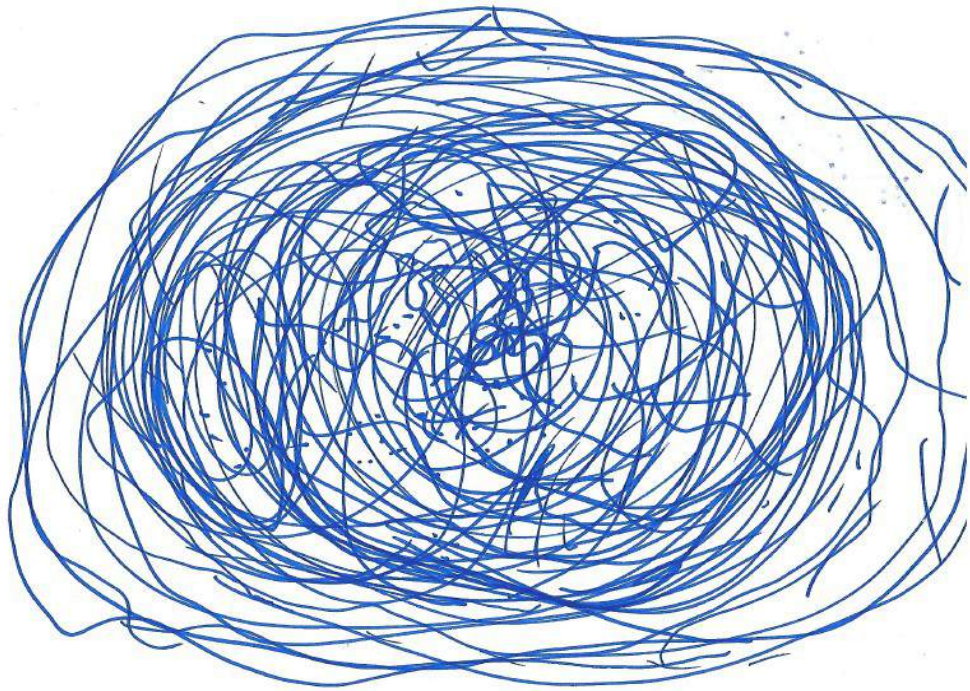
Jenilyn



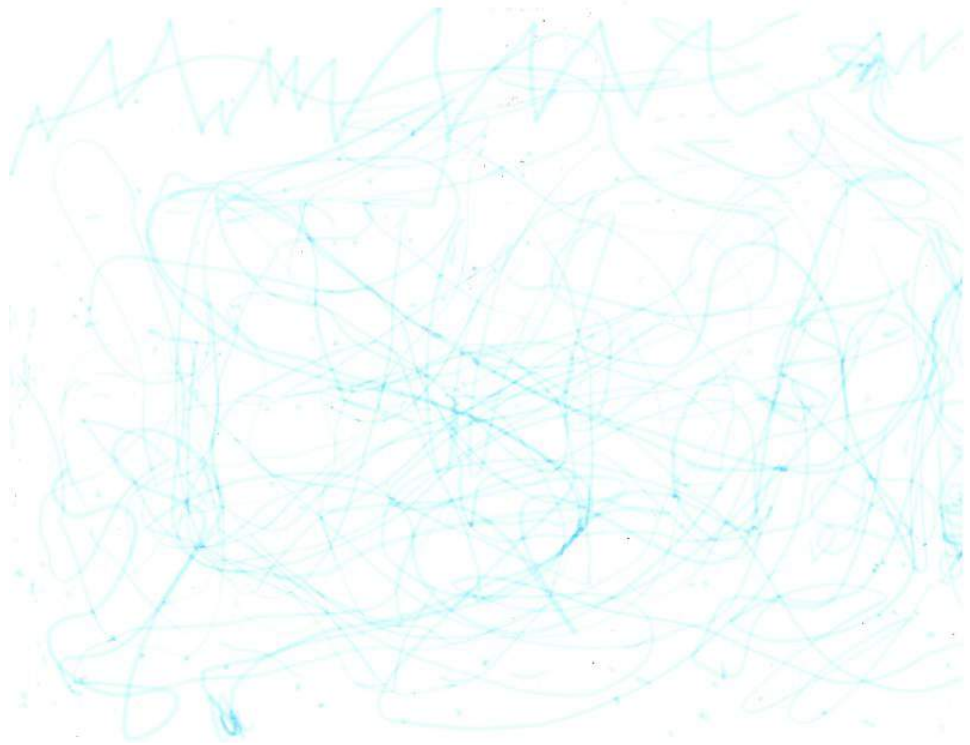
Nolan



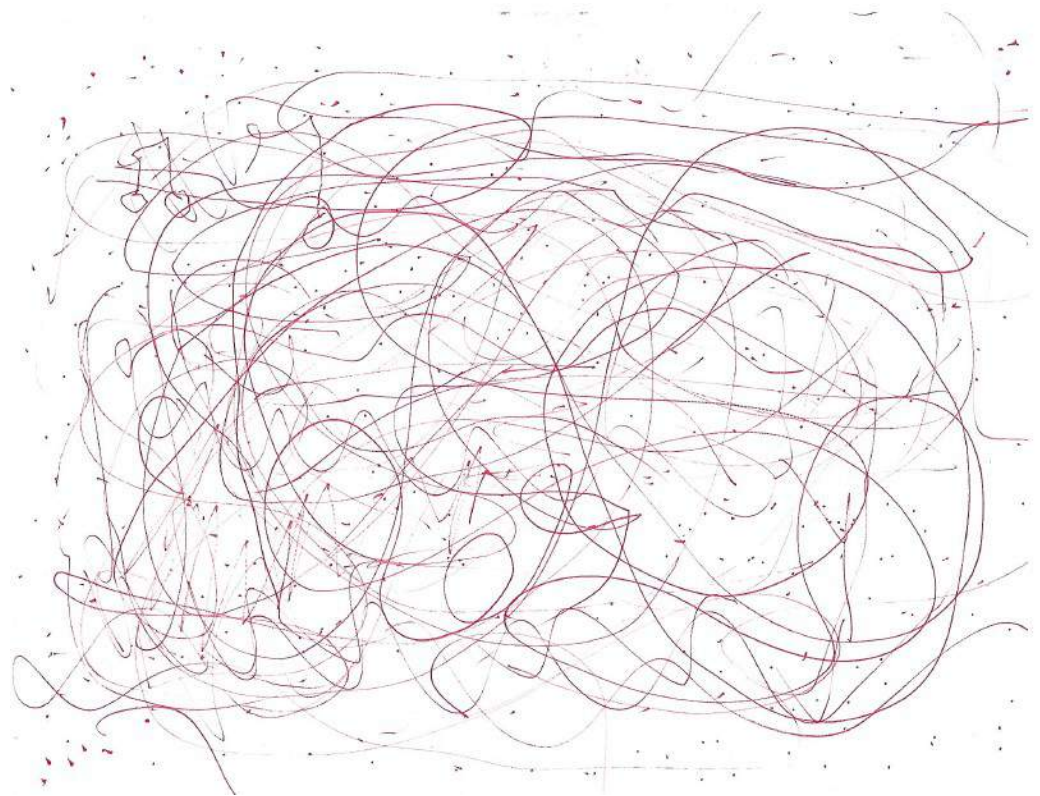
Philomène



Mehdi



Julien



Alicia

B2 : Retranscription de paroles d'élèves

Isaac : Moi j'ai senti qu'il pleuvait et que y avait un petit buisson ici qui disait à un arbre qu'est un peu cassé qu'il y avait la pluie. Du coup l'arbre il a mis ses racines et il a trouvé un caillou qui ressemble à un point d'exclamation ici.

Liam : Moi j'ai senti.. Là c'est le monstre du Loch Ness avec ses petites écailles et là j'ai voulu représenter la terre. J'ai senti que la musique était basse au début puis ça montait un peu..

Isaure : Moi j'ai senti la joie et en fait c'est une personne avec sa femme qui font un long voyage et le tour du monde. Mais un jour la femme elle meurt et donc l'homme il se suicide... Et donc là c'est tout le chemin qu'ils ont fait. Mais c'est donc aussi une histoire assez triste.

Noann : Là c'est quand la musique était forte et là c'est quand la musique était toute petite.. Enfin aiguë.

Ilyas : Moi j'ai fait ce dessin parce que... Euh... Euh... j'avais fait ce dessin parce que...

Inès : Alors moi au début en jaune j'ai fait le soleil puis tout d'un coup il y a eu un tremblement de terre et donc j'ai fait plein de pluie. Je voulais prendre deux couleurs car le soleil et la pluie ne sont pas de la même couleur.

Jenilyn : Moi j'ai senti un petit qui jouait du violon et qui jouait de plus en plus vite. Mais un moment son violon il se casse alors il est obligé de prendre un autre objet pour faire de la musique. Et donc après il n'a plus d'instrument car l'autre il est cassé.

Nolan : Bah moi j'ai des gens, ils pensaient que des personnes étaient au bord de la mer sur un rocher, que c'était la nuit, qu'ils regardaient le soleil.. Enfin la lune parce que la nuit y a pas de soleil et puis... Voilà.

Philomène : Moi j'ai pris du rouge, et j'ai fait ça tout simplement. Et plus la musique allait vite plus j'allais vite. Et si la musique était aiguë et allait vite je dessinais en haut et j'allais vite. Et si c'était entre les deux je mettais au milieu. Et ça me faisait penser parfois à la joie et parfois à la tristesse.

Mehdi : J'ai senti une tornade parce que la musique me faisait penser à de l'eau..

Julien : Moi ça m'a fait penser qu'il y avait des personnes qui s'étaient perdus dans la forêt mais il voulaient aller dans une montagne.

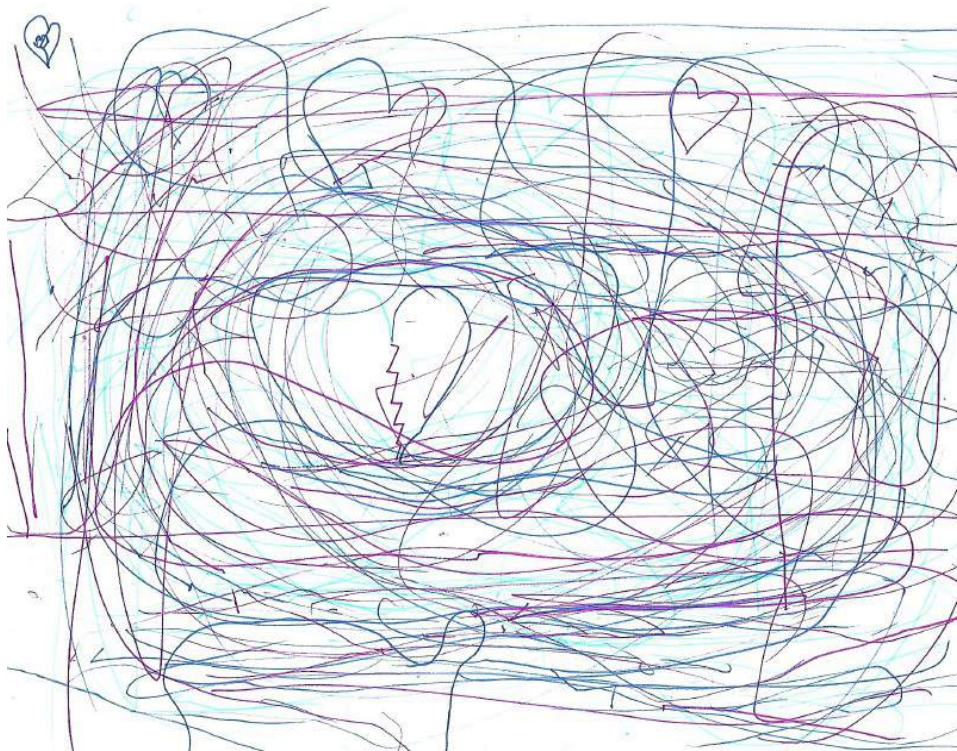
Alicia : Moi j'ai pris du rouge parce que j'aime bien le rouge après j'en ai mis partout parce que ça me faisait penser à un orchestre qui faisait comme ça avec son bâton et du coup il zigzagait tellement que ça allait dans tous les sens.

Annexe C : Séance 7

C1 : Dessins d'élève



Hugo



Lina



Isaac



Liam



Isaure



Mehdi



Alicia



Philomène



Julien



Ilyas



Nolan



Elouen



Loan

C2 : Retranscription de paroles d'élèves

Hugo : Alors moi ça m'a fait pensé à un petit garçon qui avait hâte de fêter Noël et là c'est le portrait de son arrière grand-mère qui est mort et le père Noël il n'a pas apporté de cadeau.

Jenilyn : Moi en fait j'ai dessiné et fait des dessins par rapport au tempo, donc là c'était très lent. Ici c'est parfois où il y a des moments aiguës ou des moments forts. Et là j'ai dessiné un naufragé qui dit « Ah ! » parce qu'il y avait une tempête.

Enora : Moi ça m'a fait penser à une petite fille et un petit garçon et leurs parents ils les ont abandonnés car ils n'avaient pas assez d'argent pour les nourrir. Et là c'est triste parce qu'il ne retrouve pas leur chemin et leurs parents ils habitent plus haut.

Lina : Bah moi ça m'a fait penser à des personnes qui se sont fâchées puis après ils se sont réconciliés.

Isaac : Euh moi j'ai pensé à quelqu'un qui allait à un mariage et il a un retard alors que c'est lui qui a ramené la bague pour les mariés. Là c'est « Ceréna », c'est là où ça se passe.

Liam : Alors moi ça m'a fait penser à la vraie histoire de la vraie musique qu'on a écouté. Là c'était un cygne et il était triste, et un jour il voyait les papillons qui étaient heureux et un jour il rencontre une cygne qui elle lui fait un bisou sur la bouche puis ils ne se quittent plus jamais.

Noann : Alors moi ça m'a fait penser à la mort parce que la musique elle était assez triste. Donc j'ai fait des cœurs brisés et des cœurs en flèches car ça parle de la mort. Et ici j'ai fait un musicien qui faisait la musique.

Isaure : Et bah moi ça m'a fait penser à une scène de théâtre du Moyen-Âge avec la musique dans une salle de bal. Ici il y a la reine et ici le roi, et là les deux héros qui parlent. Ah et ici c'est celui qui pose la question : « Accordez-vous cette danse ? » et la dame répond « Bien sûr ! ».

Mehdi : C'est une ville et y a le monstre des nuages qui l'attaquent.

Alicia : Moi j'ai dessiné une fille qui voulait faire du violoncelle et l'autre fille elle lui demande : « Tu fais quoi ? » et j'ai pas eu le temps d'écrire mais elle lui dit qu'elle veut faire du violoncelle.

Philomène : Bah moi j'ai dessiné une rose qui était triste. J'ai dessiné la pluie et la rose. A un moment c'était gaie, puis ça devenait triste avec de la colère.

Julien : Moi j'ai dessiné un monsieur qui voulait maîtriser la violoncelle et euh.. voilà. J'ai pas eu le temps de finir !

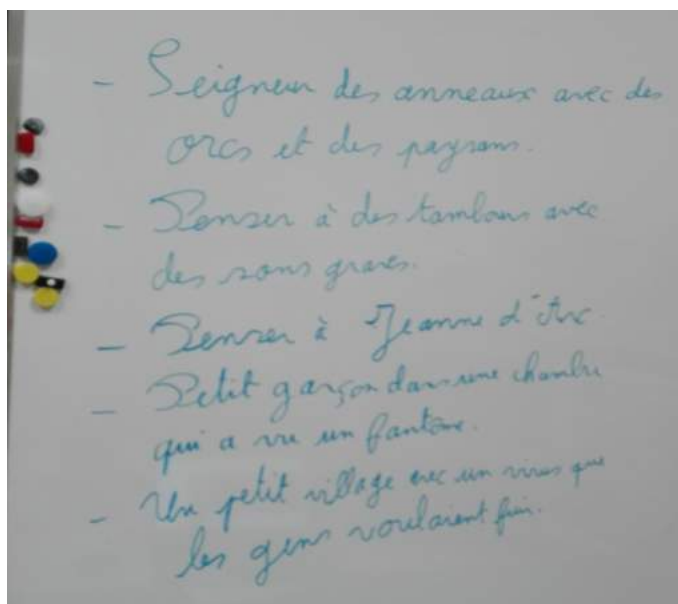
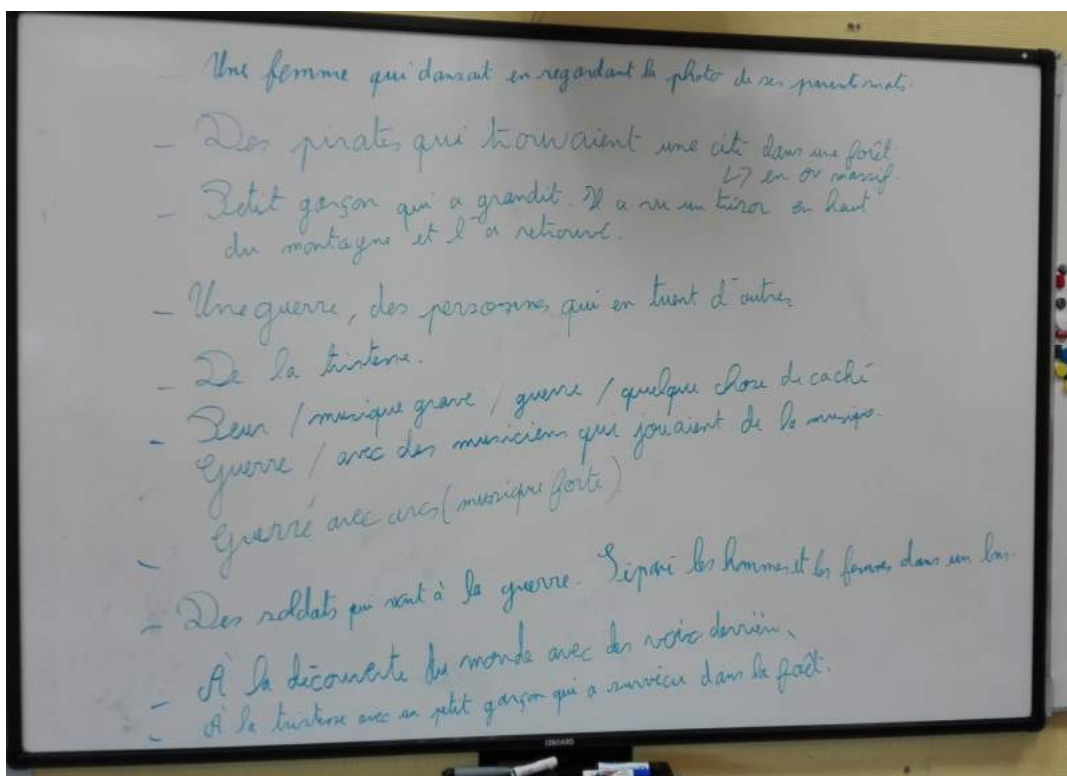
Ilyas : Euh bah moi j'ai fait ce dessin comme ça...

Nolan : Moi ça m'a fait penser à la joie au début puis quelqu'un casse ça en leur tirant dessus.

Elouen : Alors moi j'ai pense que y avait quelqu'un qui allait jouer au labyrinthe du coup il l'a fait ce parcours là comme ça.. Il est passé par ici... Puis il a refait ça... Et il s'est perdu du coup !

Loan : En fait moi ça m'a fait penser à la guerre et ici c'est des morts et en même temps il pleuvait.

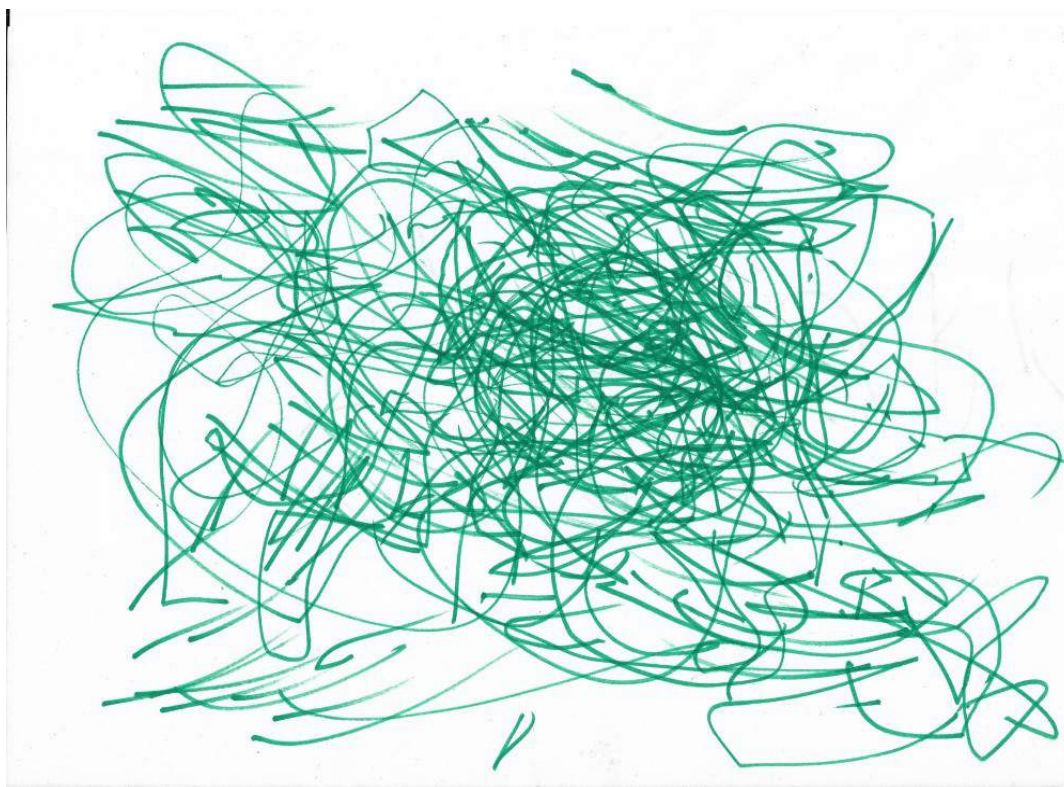
Annexe D : Séance 8



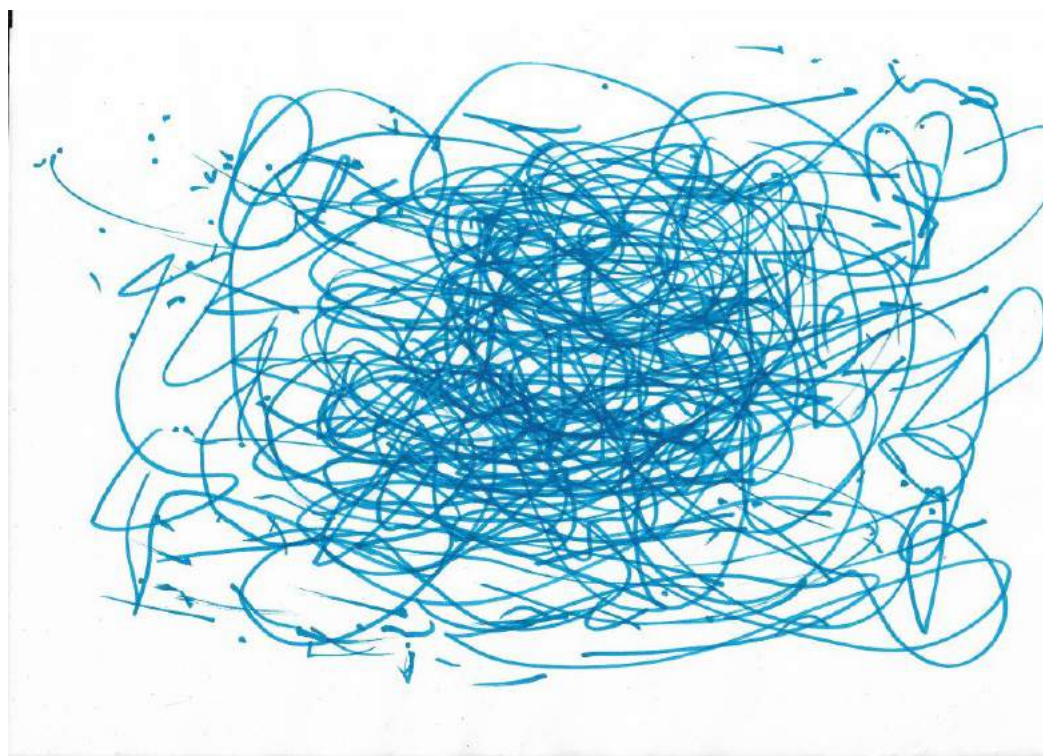
Trace écrite des impressions collective prise par l'enseignant

Annexe E : Séance 9

E1 : Dessins d'élèves



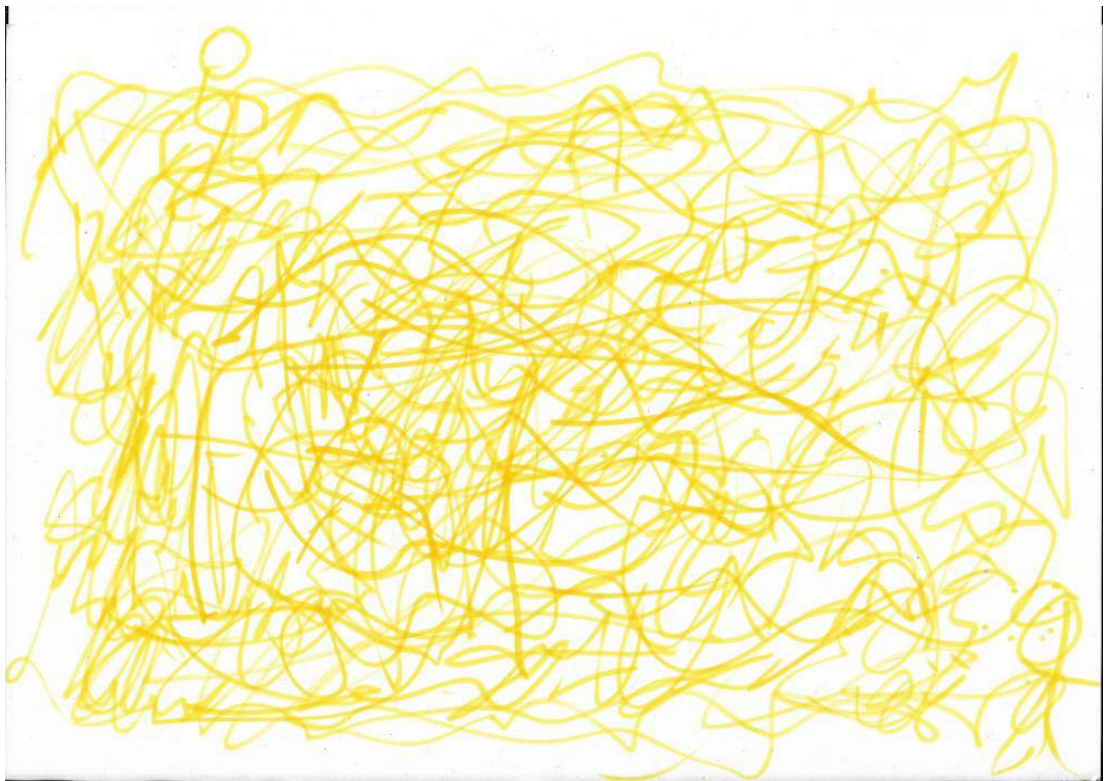
Amaury



Elise



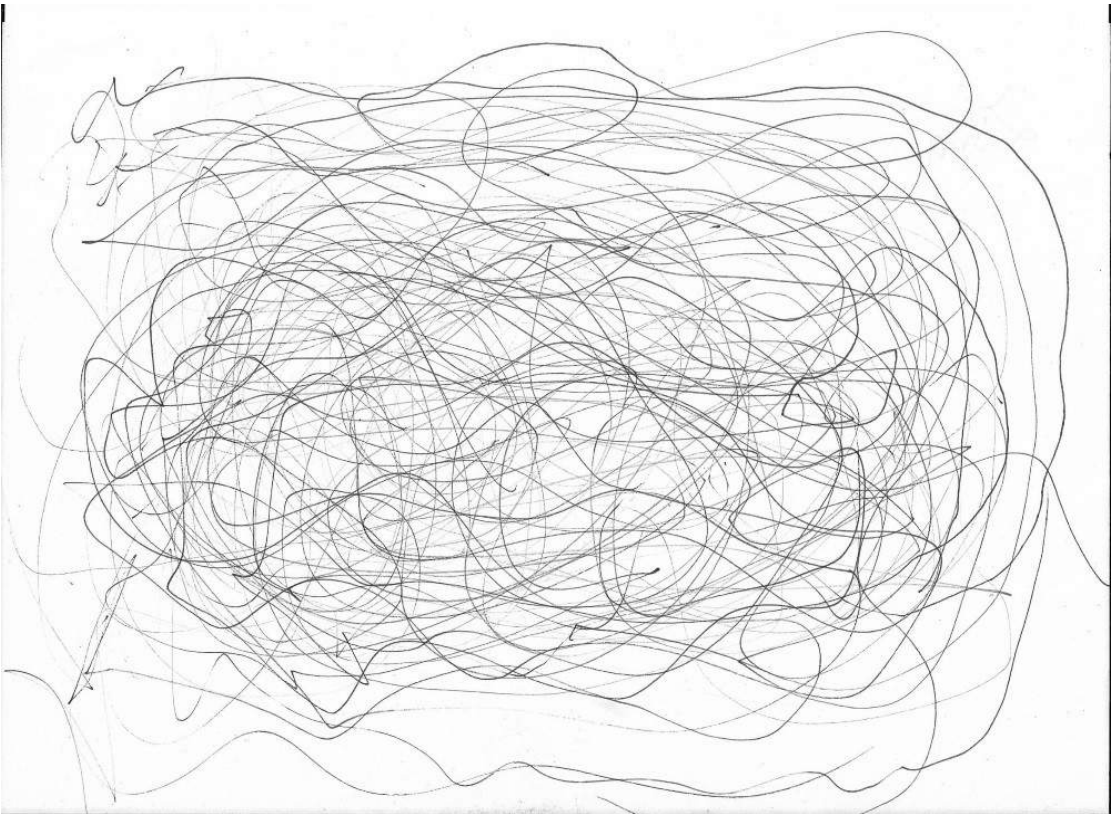
Elouen



Enora



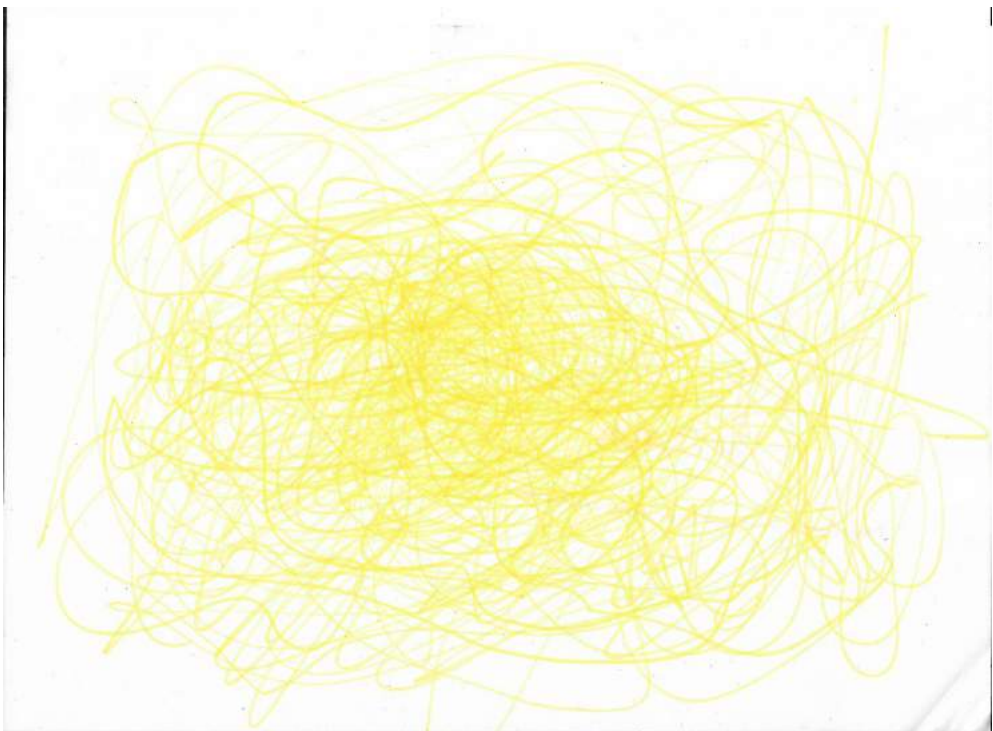
Isaure



Lina



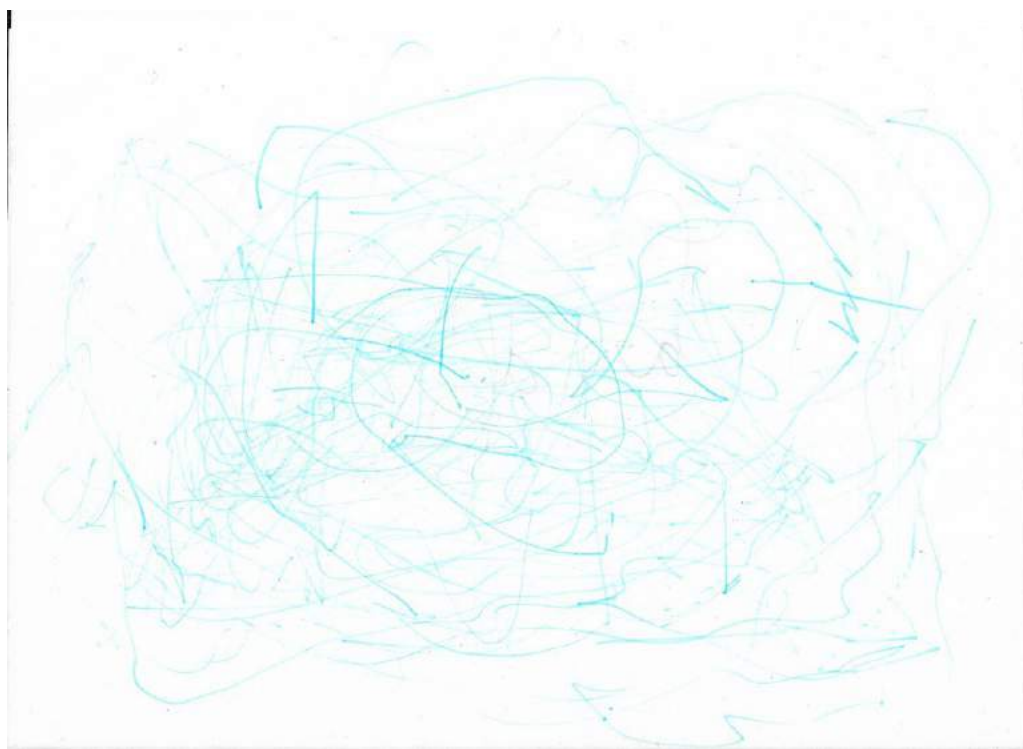
Lysandre



Noann



Philomène



Sarah



Shen

E2 : Retranscription de paroles d'élèves

Enora : Moi ça m'a fait pensé à un cow-boy qui est là, et y avait une tempête de sable, et le sable il faisait une musique.

Philomène : Bah moi ça m'a fait penser à la joie, à la fête.. Du coup ils font une grande colonie.. (*Interrompue plusieurs fois par ses camarades*). A la bonne humeur et ils font une grande fête !

Elise : Moi c'était la fête, alors ils jetaient des trucs partout donc des serpentins, bah je sais pas.. Voilà des choses de quand on fait la fête.

Amaury : Donc en gros c'était la fête et quand ils ont fait des pop-corn, et bah ils ont sauté partout. Et y'en a un autre qui a bu de l'alcool et il est tombé par terre.

Elouen : Moi j'ai ressenti qu'il y avait des fêtes comme Elise, alors... moi j'ai fait des traits partout du coup comme on était très agités. Et j'ai choisi la couleur jaune pour ça !

Sarah : Moi ça m'a fait pensé que y avait plein de gens dans un cirque et qui tapaient des pieds.

Shen : Moi c'est des bah des personnes, en fait elles criaient et étaient en train de boire et y en a une elle a tellement bu bu bu qu'elle est tombée par terre. Et tous ses amis ils l'ont levée et il a re-bu et re-bu et tout ses copains ont rebut et ils sont tombés par terre. Fin !

Lina : Bah moi ça m'a fait penser à une personne qui se faisait poursuivre par des fans et puis elle courait partout dans toutes les pièces, elle sortait et rentrait et après elle rentrait dans une salle et les autres sortaient de la pièce puis couraient partout. Et à la fin, ils ont tellement couru qu'ils sont tombés par terre.

Noann : Alors moi c'est un musicien qui a traversé plein de pays et il a été très connu. Je viens de l'inventer hein..

Isaure : Bah moi j'ai pensé à la joie et à la fête donc j'ai pris du jaune, parce que dans *Vice-Versa*, « Joie » elle est jaune donc la joie c'est jaune. Tout le monde faisait la fête partout, tout le monde s'amusait puis un moment c'était la nuit, tout le monde s'est couché car c'était la fin.

Lysandre : Moi j'ai pris le jaune parce que ça me faisait penser à la joie et à la fête. Ça m'a fait penser à la fête à la joie, ils dansaient et là ce sont toutes les marques qu'ils ont fait en dansant puis ils ont jeté des confettis partout.

Ayoub : Euh moi j'ai pris le jaune parce que la musique on dirait que c'était comme une fête où tout le monde était joyeux.. Donc je ne sais pas trop pourquoi, j'ai pris le jaune.

Annexe F : Séance 10

Amaury : Bah moi ça m'a fait penser à la tristesse et la colère... Le noir c'est parce que c'est la vraie colère !

Simon : Moi ça m'a fait penser à un indien sur un bateau... Mais j'ai pas fait les autres indiens mais ils faisaient du tambour.

Fanny : Moi j'ai pensé aux vikings qui étaient sur la mer et ils étaient dans une tempête et il y en a un qui est tout en haut, il dit « Terre à l'horizon » et les autres font « Ouais cool ! ».

Enora : Moi ça m'a fait penser à un soir en hiver où y avait une fanfare de Noël et il faisait très très froid et une petite fille était pauvre et donc avait peu d'argent.

Lina : Bah moi ça me faisait penser à des personnes qui n'étaient pas très riches et certaines voulaient tout leur voler. Ils leurs tiraient dessus et là il y a deux petits garçons qui font « *Pan Pan* » car ils ont tous peur et tout ça c'est triste.

Isaure : Bah moi j'ai mis ça, c'est ce que je ressentais, pas un dessin commun. Moi je voulais montrer que chacun pouvait tracer son chemin car là les couleurs sont les mêmes que leurs chemins et ça représente les chemins qu'ils faisaient.

Liam : Bah moi ça m'a fait penser à une tribu indienne qui célébrait un banquet pour un dieu. Et là y avait du feu, et donc la musique montait un peu ça montre que quelqu'un arrive et disait « Hue ! ».

Ilyas : Bah moi j'ai mis ça au pif...

Jenilyn : Moi en fait mon dessin il représente une chorale et ce qu'ils chantent. Ici il y a des chanteurs et une chorale avec des gens qui chantent en canon. Il y a des tambours des tam-tams des batteries car j'ai entendu des instruments à percussion.

Nolan : Moi ça m'a fait penser que c'était dans une forêt et dans cette forêt il y avait un grand bâtiment. Il était protégé par lui et tout autour il y avait des personnes qui jouaient des tambours. Il y avait plein de gens qui chantaient, ce sont tous les petits points oranges ici. Puis ils célébraient la victoire en tirant partout.

Alicia : Alors moi ça m'a fait penser à un passage souterrain et au dessus il y avait une petite ville avec des gens. Ici c'est là où il y avait des esprits. Puis là j'avais envie de mettre le nom d'un film donc j'ai mis « Thor Ragnarök » et ici j'ai dessiné des tambours car j'ai entendu des tambours.

Loan : Bah moi quand j'ai entendu la musique ça m'a fait penser à des enfants qui marchaient et chantaient. Ils étaient tous différents !

Annexe G : Séance 11

G1 : Retranscription de paroles d 'élèves

Fanny (Photo5) : Moi ça m'a fait penser à la joie avec deux amoureux qui sont ensemble.

Elise (Photo 5) : Moi ça m'a fait penser à cette photo là avec un petit garçon qui allait rentrer dans une sorte d'église et il était impressionné quand il est rentré dedans.

Isaure (Photo 3) : Moi ça m'a fait un peu pleurer car je pensais à cette image car je pensais qu'il y avait des gens sur ce bateau et qu'il y avait une tempête et donc qu'il allait y avoir des morts.

Elouen (Photo 1) : Moi j'ai pensé à ici car il y avait une fête dans cette rue et ils dansaient ces deux là.

Hugo (Photo 2) : Moi j'ai choisi cette photo car je me suis dit : « Oooh non, ils peuvent pas faire ça » et dans ma tête j'ai un peu compris comme si il y avait quelqu'un qui allait mourir et il se disait : « Oh non, il ne faut pas qu'ils meurent ! ».

Ayoub : Moi je trouve que c'était un peu triste comme musique et.. Voilà.

Alicia (Photo 4) : Moi ça m'a fait penser à cette image parce que c'était joyeux, la musique était calme et l'image faisait calme.

Enora (Photo 3) : Moi ça m'a fait penser à cette photo parce qu'elle est triste. Moi j'ai pensé qu'il y avait des bateaux avec plein de personnes dedans et donc ils se sont rapprochés d'une île pour se mettre à l'abri. Et dès que la tempête s'est arrêtée ils pensaient que l'île était magique.

Nolan (Photo 2) : Bah moi ça m'a fait penser à celle-là, vu que ça faisait un peu peur et que la musique était un peu déformée. En gros eux aussi ils sont déformés.

Jenilyn (Photo 3 et 4) : Moi au départ ça m'a fait penser à deux photos parce que la musique était un peu grave au début donc la tempête d'abord puis celle-ci car la musique devenait moins graves.

Lina (Photo 3) : Moi au début je ne savais pas quelle photo choisir car la musique me faisait penser à toutes les photos, puis un moment j'ai entendu un son qui m'a fait penser à celle-ci. Ils se disaient qu'ils n'allaient pas pouvoir sortir de cette tempête.

Philomène : Moi ça m'a fait penser à toutes les photos parce que dans ma tête ça fait un film. Avec toutes celles-ci !

Loan (Photo 4) : Moi ça m'a fait penser à cette image car la musique elle était douce, et donc que l'eau était partout.

Amaury (Photo 3) : Moi ça m'a fait penser à celle-là, il est allé dans le bateau puis il est mort.

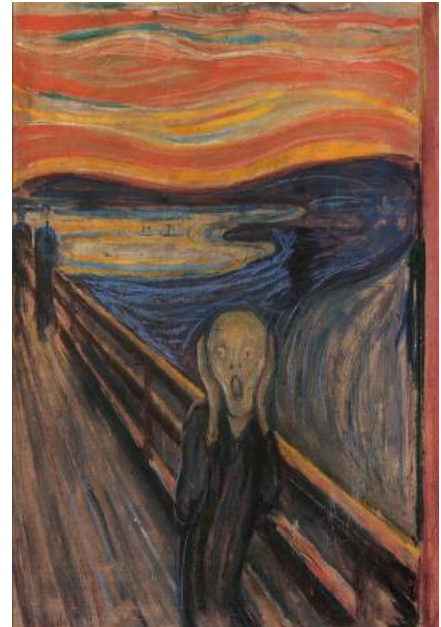
Enzo (Photo 2) : Moi j'ai pensé à cette image car la musique faisait un petit peu peur.

Simon : Moi ça m'a fait penser à toutes les images ! Et c'est tout.

G2 : Images proposées par l'enseignant



1- Amoureux sous la pluie, époque et auteur indéterminés



2- Le Cri, Edward Munch, 1893



3- Marine, Matthys Van Plattenberg, vers 1650



5- Babellyon, David Lefebvre, 2013



4- Reflet de Montagne, Christelle Coterelle, 2015

Engagements de non-plagiat.



Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e JEAN VICTOR Antonin.....

étudiant.e et/ou professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la [charte anti-plagiat de l'Université de Nantes](#),
- déclare être pleinement conscient.e que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire / cet écrit réflexif.

Date : 30/06/2018

Signature :

Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e JOUBERT Guillaume

étudiant.e et/ou professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la [charte anti-plagiat de l'Université de Nantes](#),
- déclare être pleinement conscient.e que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire / cet écrit réflexif.

Date : 30/05/2018

Signature : 

Résumé

L'éducation musicale semble être un domaine d'apprentissage idéal pour permettre à l'élève d'exprimer ses émotions, une activité relativement peu encouragée par l'institution scolaire. L'écoute musicale peut en effet susciter des émotions intenses et profondes chez l'enfant comme chez l'adulte, mais formuler son ressenti face à une œuvre est un exercice complexe, qui permet à la fois d'améliorer sa compréhension de ses états émotionnels, et sa capacité à les communiquer avec précision à un interlocuteur. Mais mettre en place un tel exercice, inhabituel pour les élèves, pose un problème : comment faire comprendre à des élèves à qui on demande habituellement de raisonner, d'utiliser des méthodes précises et évaluables en termes de réussite, que l'objectif est de formuler leur ressenti personnel ?

A travers des activités d'écoute musicale menées dans des classes de cycle 2, nous explorons dans ce mémoire diverses modalités visant à créer les meilleures conditions pour permettre à l'élève de se placer dans une posture inhabituelle où il est à l'écoute de ses émotions.

Mots-clés : enseignement, émotion, musique, écoute, expression

Abstract

Music seems like an ideal way to allow elementary school pupils to express their feelings, an activity rarely practised by teachers. Listening to music can indeed provoke strong and intense feelings for children and adults alike, but using words to describe how a work of art is resonating with you is a difficult exercise that can improve your understanding of your emotional reactions, and improve your communication about those. But organizing an activity like this, unusual for pupils, asks a question : how do you make pupils that are very much used to use reason and precise methods in order to be evaluated understand that the aim is to express their own personal feelings ?

We explore this question by trying several ways to organize musical listenings in classes for pupils from 6 to 8 years old, in order to find out what are the best conditions to help them adopt a position in which they both listen and express their feelings.

Keywords : teaching, feelings, music, listening, expression