



HAL
open science

“ Et si nous chantions ! ” Les bénéfices de l’éducation musicale pour les élèves en inclusion

Aline Flament

► **To cite this version:**

Aline Flament. “ Et si nous chantions ! ” Les bénéfices de l’éducation musicale pour les élèves en inclusion. Education. 2018. dumas-01982581

HAL Id: dumas-01982581

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01982581>

Submitted on 21 Sep 2020

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

« Et si nous chantions ! »

**Les bénéfices de l'éducation musicale
pour les élèves en inclusion**

Présenté par Aline FLAMENT

Mémoire de M2 encadré par Daniel PAGLIARDINI

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon Directeur de mémoire, Daniel Pagliardini, pour l'aide qu'il m'a apportée dans la construction de ce travail ainsi que pour son soutien tout au long de l'année.

Je remercie également tous les enseignants qui, par la richesse de leurs réponses à mon questionnaire, ont contribué à cette réflexion.

Sommaire

1. INTRODUCTION	1
2. ÉTAT DE L'ART.....	1
2.1 L'éducation musicale.....	1
2.1.1 Textes/programmes	1
2.1.2 Éducation musicale et développement cognitif de l'enfant	3
2.1.3 Éducation musicale et culture	5
2.2 Technique et création artistique, cadre et liberté	7
2.3 La voix, le chant, la chanson	8
2.3.1 définitions.....	8
2.3.2 L'individuel et le collectif dans le travail du chant	9
2.4 Les percussions, instruments et paysage sonore	10
2.5 Handicap et inclusion	11
2.6 Musicothérapie et éducation musicale : distinctions et convergences	12
3. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES.....	15
4. MÉTHODE	16
4.1 Procédure	16
4.2 Participants et matériel	17
5. RÉSULTATS.....	17
6. ANALYSE ET DISCUSSION.....	24
6.1 Recontextualisation.....	24
6.2 Analyse, mise en lien des résultats avec l'état de l'art	25
6.2.1 L'apport bénéfique des pratiques artistiques	25
6.2.2 Les effets transversaux de l'éducation musicale sur la concentration et la mémoire	27
6.2.3 Les effets transversaux sur les fonctions instrumentales	29
6.2.4 Socialisation, estime de soi, culture	30
6.3 Validation des hypothèses, limites et perspectives	32
7. CONCLUSION	33
BIBLIOGRAPHIE.....	34
ANNEXES	

1. INTRODUCTION

Lors d'un stage filé en REP dans une classe de CM2, j'ai mis en place une activité centrée sur la création d'une chanson articulée à de l'écoute musicale. À cette occasion, j'ai pu constater que certains élèves présentant des difficultés d'apprentissage s'investissaient et semblaient tirer un grand parti des situations pédagogiques proposées. Par exemple, des enfants inhibés et qui manquaient de confiance en eux intervenaient spontanément alors qu'une prise de parole en groupe classe dans d'autres domaines d'activité était quasi impossible pour eux. C'est de l'étonnement devant une telle situation qu'est née l'envie de travailler cette question.

En outre, mon expérience professionnelle antérieure dans le domaine de la pédopsychiatrie m'a sensibilisée à la situation des élèves en inclusion et me conduit à réfléchir sur la nécessité de pédagogies adaptées et différenciées.

Partant de là, il m'a paru pertinent d'entreprendre un travail sur l'impact de l'éducation musicale, sur les difficultés que rencontrent les enfants à besoins particuliers. Je me suis demandé si la singularité de l'éducation musicale dans ses convergences et ses différences avec la musicothérapie était à même de nourrir une réflexion sur les moyens et méthodes pédagogiques pouvant concourir à une inclusion réussie.

Cette réflexion m'a conduite à envisager la spécificité d'une approche éducative par la musique dans sa différence avec l'approche thérapeutique de la musicothérapie. C'est dans ce sens que j'ai voulu interroger la pertinence de l'éducation musicale dans son rapport (et dans ses apports) aux autres apprentissages pour les élèves en situation de handicap en milieu ordinaire :

Dans quelle mesure les bénéfices de l'éducation musicale peuvent-ils s'étendre à tous les apprentissages ?

Dans un premier temps, l'état de l'art permettra d'exposer les éléments théoriques essentiels à la problématique que je formulerai dans un second temps et qui me conduira à proposer des hypothèses que je soumettrai dans un troisième temps à une analyse basée sur un questionnaire (Annexe 1).

2. ÉTAT DE L'ART

2.1 L'éducation musicale

2.1.1 Textes/programmes

L'enseignement de la pratique musicale fait partie des enseignements obligatoires de la maternelle à l'université.

À l'école maternelle, cet enseignement s'inscrit dans le troisième domaine d'apprentissage « agir, s'exprimer, comprendre, à travers les activités artistiques ». « L'objectif de l'école maternelle est d'enrichir les possibilités de création et l'imaginaire musical, personnel et collectif, des enfants, en les confrontant à la diversité des univers musicaux. Les activités d'écoute et de production sont interdépendantes et participent d'une même dynamique. » (Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, p 12)

L'accent est donc mis, dès la maternelle, sur l'articulation entre l'individuel et le collectif ainsi que sur le rapport entre production et culture, pratique et écoute. La pratique musicale s'inscrit donc logiquement aussi dans le « Parcours d'Éducation artistique et culturelle » : « L'école maternelle joue un rôle décisif pour l'accès de tous les enfants à ces univers artistiques ; elle constitue la première étape du parcours d'éducation artistique et culturelle que chacun accomplit durant ses scolarités primaire et secondaire et qui vise l'acquisition d'une culture artistique personnelle, fondée sur des repères communs. » (Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, p 11) Cette logique est la même pour l'ensemble des 3 cycles.

En cycle 2, les programmes insistent sur la continuité avec le travail initié en maternelle et sur l'impact positif de la pratique musicale sur le développement de la personnalité de l'élève : « (...) l'éducation musicale apporte les savoirs culturels et techniques nécessaires au développement des capacités d'écoute et d'expression. La voix tient un rôle central dans les pratiques musicales de la classe. Vecteur le plus immédiat pour faire de la musique, elle est particulièrement appropriée aux travaux de production et d'interprétation dans un cadre collectif en milieu scolaire. De même, la mobilisation du corps dans le geste musical contribue à l'équilibre physique et psychologique. » (Bulletin officiel spécial n°10 du 19 novembre 2015, p 42)

Dans une logique de progression spiralaire, le cycle 3 poursuit, en l'amplifiant et en le complexifiant le travail du cycle 2 : « Les quatre compétences déjà travaillées au cycle 2 s'enrichissent de nouvelles dimensions – interpréter, commenter, créer, argumenter – marquant la progression des élèves vers des situations de perception et de production plus complexes qu'auparavant, à travers des objets musicaux et des situations de travail progressivement plus complexes. » (Bulletin officiel spécial n°10 du 19 novembre 2015, p 144)

La lecture des textes officiels met en évidence la spécificité des pratiques culturelles et en particulier de la pratique de l'éducation musicale. Que ce soit du point de vue des contenus, des méthodes ou encore des compétences attendues, l'accent est porté sur le développement personnel de l'enfant, sur des savoirs-être individuels et en collectivité plus que sur des

connaissances. En outre, sont soulignés à plusieurs reprises les effets des pratiques musicales sur les autres apprentissages et la nécessité de les penser dans l'interdisciplinarité.

Cette spécificité apparaît enfin dans l'objectif explicite d'un épanouissement de l'enfant (développement de la sensibilité, enrichissement de la capacité critique et réflexive, renforcement de l'estime de soi).

2.1.2 Éducation musicale et développement cognitif de l'enfant

2.1.2.1 Le développement de l'enfant selon Piaget

Piaget (1964) distingue différents stades dans le développement cognitif de l'enfant. Au niveau de l'intelligence, il évoque 4 stades :

- L'intelligence sensori-motrice de 0 à 2 ans : Ce premier stade articule perception et action ; l'enfant fait l'expérience de son corps et des objets. On assiste à une ébauche de construction de liens de causalité ainsi qu'à la compréhension de la permanence des choses.
- L'intelligence préopératoire de 2 à 6-7 ans : C'est une première étape de l'accès au symbolique, l'enfant peut mettre en rapport un objet, le mot prononcé ou écrit désignant cet objet, le dessin représentant cet objet. C'est l'entrée dans le langage et les représentations de toute sorte (dessins, etc.).
- L'intelligence des opérations concrètes de 7 à 11-12 ans : C'est l'accès à une pensée logique ; la réflexion et la pensée deviennent plus précises. Les notions de temps et d'espace sont mieux définies.
- L'intelligence des opérations formelles à partir de 11-12 ans : À ce stade, l'enfant a accès à l'abstraction et la conceptualisation. Il est capable de saisir le sens d'une idée générale et peut montrer une capacité à l'autocritique.

Piaget insiste aussi sur la période comprise entre les 18 mois et 2 ans environ, période qui voit le développement du langage expressif qui ne cesse ensuite de se complexifier.

2.1.2.2 L'intérêt de la musique aux différents stades du développement de l'enfant

Au stade sensori-moteur, la perception et l'action sur les objets qui entourent l'enfant sont un élément essentiel des processus de différenciation et d'individuation. « C'est à travers les multiples interactions avec ces objets et les personnes que l'enfant va commencer à différencier certaines de ses conduites et les adapter, car les objets résistent plus ou moins aux

actions du sujet » (LEBEAU Chantal, 1999). Ce stade permet donc à l'enfant de progressivement découvrir les propriétés des objets qui l'entourent et de saisir l'extériorité du monde dans la résistance des choses. Le son peut jouer un rôle important et lorsqu'il est organisé en musique il participe fortement à la structuration de ce monde d'où l'intérêt du tout petit pour les chansons, les boîtes à musique, les mobiles musicaux, etc. On peut penser que dès ce stade la musique est un outil majeur pour focaliser et développer l'attention d'un enfant.

Dans le stade préopératoire, cet apport de la musique s'intensifie. Par exemple l'écoute d'une musique puis la participation active des enfants à sa description, celle des émotions ressenties et l'appel à l'imaginaire renforcent le travail sur l'accès au symbolique. Qu'une mélodie puisse être gaie ou triste alors qu'il s'agit d'un ensemble de notes abstraites introduit dès ce jeune âge le petit homme dans la sphère de la culture.

Le stade suivant peut bénéficier tout autant, si ce n'est plus, de l'apport de l'éducation musicale, car la dimension artistique et créative n'est pas exclusive d'une dimension rationnelle et logique inhérentes à l'art sonore. La musique est certes imagination et créativité, mais elle est aussi ordre et logique. La composition d'une mélodie, le travail sur l'harmonie, la structure rythmique autant d'éléments qui mettent en jeu les facultés rationnelles et logiques au moins autant qu'un exercice de mathématiques.

Quant au dernier stade, celui qui voit apparaître les facultés de conceptualisation et d'abstraction, il n'est guère difficile de comprendre à quel point un art en fin de compte aussi abstrait que la musique (loin de la représentation du réel, loin de l'imitation des choses) contribue au développement de l'intelligence. Il n'est pas anodin d'ailleurs que les préadolescents et les adolescents prennent autant de plaisir à écouter et à partager de la musique. En outre, ce partage s'inscrit bien dans la dynamique de ce stade qui voit se confirmer la possibilité de comprendre un avis différent du sien, d'échanger avec un point de vue opposé.

2.1.2.3 Développement de l'enfant et créativité

L'aspect collectif est d'autant plus important que certains auteurs (Torrance, 1965)¹ relèvent un déclin de créativité à l'âge de 9-10 ans au profit d'un certain conformisme socialisant, en effet, à cette période, l'enfant est parvenu au stade des opérations concrètes, il n'est plus égocentré et de ce fait développe une sensibilité accrue à la réciprocité et à la pression sociale. Le fait de travailler collectivement permet de contourner la difficulté. Une

¹ TORRANCE Ellis Paul, (1915-2003) psychologue américain qui a travaillé sur la créativité.

œuvre qui sera interprétée collectivement incite chacun à apporter son originalité pour enrichir le travail collectif. « On sait que la possibilité de créer est indispensable à la formation de la personnalité. De nombreuses activités peuvent fournir l'occasion de créer- tout ce qui relève de l'art en particulier : dans une pédagogie de l'initiative les activités artistiques tiennent une place importante. » (PICARD Nicole, 1993)

L'aspect créatif inhérent à l'éducation musicale a un premier intérêt dans le sens où il permet de comprendre par l'agir plus que par la théorie. L'enfant confronté aux difficultés et exigences de la création sera plus à même ensuite de saisir la complexité et les nuances de ce qu'il écoute. De plus, cette activité peut créer une plus grande ouverture culturelle amenant l'élève à envisager la musique autrement que comme un objet de consommation. En effet, il prendra conscience de la difficulté à produire une œuvre cohérente ainsi que des nombreuses étapes nécessaires à cette production. Plus spécifiquement, créer une chanson peut tendre à faire intégrer la nécessité du travail sur la langue et sur la beauté des mots ce qui permet d'envisager le langage d'une autre manière. Enfin, la question de la créativité est essentielle à la pédagogie, car elle signifie que l'apprentissage et la transmission ne sont pas la négation de toute liberté, mais visent aussi à laisser parler chaque sujet dans un devenir ouvert. En cela, elle rencontre une des exigences fondamentales de toute éducation qui est de mettre en chemin un enfant vers son autonomie. Si on peut définir l'autonomie comme la capacité à se donner sa propre loi, on comprend bien comment un processus créatif participe à ce but. Créer, c'est à la fois être l'origine de quelque chose, mais dans un processus sensé et qui peut être partagé. La création collective apparaît donc comme emblématique d'une socialisation qui vise à l'autonomie.

2.1.3 Éducation musicale et culture

L'accent est mis, dans les textes officiels sur l'importance des effets d'une pratique musicale en milieu scolaire sur la culture individuelle et collective : par exemple au cycle 1, « elle constitue la première étape du parcours d'éducation artistique et culturelle que chacun accomplit durant ses scolarités primaire et secondaire et qui vise l'acquisition d'une culture artistique personnelle, fondée sur des repères communs » (Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, p 11). Il est intéressant de préciser plus avant la notion de culture dans sa dimension collective et individuelle. D'un point de vue philosophique et anthropologique, la culture peut s'entendre en trois sens en interaction les uns avec les autres. Au premier sens, c'est ce qui fondamentalement distingue l'homme de l'animal ; en d'autres termes tout ce qui n'est pas naturel chez l'homme. De ce premier sens découlent les deux suivants. Puisque contrairement

au naturel le culturel suppose des règles, ces règles peuvent varier d'un groupe humain à un autre d'où le second sens du mot culture qui définit l'identité communautaire d'un groupe d'hommes donné, « il s'agit d'un ensemble de normes collectives » (HANSEN-LØVE Laurence (dir), 2011, p 104) partagées par un ensemble plus ou moins important d'êtres humains. Enfin, on peut entendre la culture dans un dernier sens, cette fois, individuel. « La culture et aussi le raffinement individuel qui distingue un individu de ses semblables » (HANSEN-LØVE Laurence (dir), 2011, p 104) ; autrement dit, la culture est caractérisée par l'ensemble des acquisitions faites par un individu qui développe chez lui le sens critique et le goût. On peut comprendre le lien essentiel entre ce troisième sens et le premier puisque se cultiver (au sens individuel) c'est développer tout ce qui nous sépare de l'animalité. La culture d'un individu est ce qui lui permet de réaliser l'excellence de son humanité.

Il apparaît donc évident que la pratique musicale est amenée à jouer un rôle important dans le processus éducatif culturel à la fois collectif et individuel. Cette pratique inscrit chaque enfant dans une culture commune souvent accessible (chansons, etc.) et d'autre part l'amène à développer une sensibilité singulière qui lui est propre. Cette dialectique entre l'individuel et le collectif est au cœur de chaque moment de ces apprentissages. Par exemple, la pratique du chant suppose d'une part un point de départ commun qu'il faut apprendre à connaître ensemble, une appropriation individuelle qui supposera des différences d'interprétation et de compréhension (chacun chantera à son niveau et avec sa sensibilité) et enfin de nouveau un effort collectif pour produire un résultat cohérent. Tous ces aspects essentiels dans tout processus éducatif semblent particulièrement intéressants et utiles lorsque l'on a à faire à des élèves présentant des difficultés qui mettent en jeu les processus d'individualisation et de socialisation.

Une très belle scène du film de François Truffaut, « l'enfant sauvage », pourrait illustrer parfaitement cette idée : Itard (l'éducateur) et Victor (l'enfant sauvage) sont face à la caméra, l'enseignant tape sur un tambour et attend de son élève déficient qu'il reproduise les mêmes sons, créant, l'espace d'un instant, une forme de communication qui pourrait apparaître comme le premier pas vers le langage. Plus encore, la jubilation et le plaisir que l'enfant manifeste dans cet échange contrastent avec d'autres scènes montrant un apprentissage plus conventionnel et scolaire du langage et de la communication. Surtout, il est évident que dans ce cas, la pratique musicale introduit tout autant voire plus que les autres apprentissages l'enfant sauvage dans le monde humain de la culture et du partage avec l'autre de ressentis et d'émotions.

2.2 Technique et création artistique, cadre et liberté

Il peut sembler évident que toute pratique artistique mette en jeu une relation complexe et parfois paradoxale entre les contraintes techniques et la liberté créatrice. Art et technique sont liés étymologiquement, la notion grecque de technè signifiait à la fois ce que nous désignons maintenant par art et par technique ; pour l'antiquité, il n'y a pas de différence fondamentale entre un technicien ou un artiste. La différence se joue entre le naturel et l'artificiel. Le mot technè a été traduit, en latin, par le mot ars qui de la même manière signifiait tout à la fois art et technique. À partir des XVIe et XVIIe siècles, on commence à distinguer ce que l'on appelle les « arts serviles » des « arts libéraux ». Puis apparaîtra l'idée des « Beaux-Arts » ; il devient alors nécessaire d'utiliser deux mots pour distinguer le technicien qui applique des règles, de l'artiste créateur. La racine grecque et attribuée au premier donnant le mot technique, la racine latine au second et désigne le mot art.

Dans la « *Critique de la faculté de juger* », le philosophe Kant (1985) insiste sur la différence entre l'artisan qui applique des techniques et l'artiste qui fait acte de création : « Là où il suffit, pour pouvoir, de savoir ce qu'il faut faire, pourvu seulement qu'on connaisse de façon satisfaisante les actions requises, on ne peut parler d'art. Seules les choses dont la connaissance la plus complète ne suffit pas à donner l'habileté nécessaire à les produire appartiennent à l'art. » (KANT Emmanuel, 1985, § 43) Cependant, toute pratique artistique s'appuie sur une technique. Le chant, par exemple, suppose la maîtrise de certains savoir-faire si on vise un objectif artistique fut-il modeste. On peut également dire que la création, si elle ne peut se résumer à l'application de règles techniques, ne peut non plus s'en affranchir totalement. C'est ce sur quoi insiste aussi Kant en distinguant dans « *Critique de la faculté de juger* » l'originalité artistique d'une œuvre qui a du sens, qui est construite, de l'originalité absurde qui s'affranchirait de sens et de règle.

Il apparaît donc que tout travail pédagogique mettant en jeu la création artistique doit prendre en compte ces relations complexes. Il s'agit de pouvoir articuler le cadre et la contrainte propres à toutes formes de techniques à la nécessaire liberté qui rend possible l'acte créatif. Plus encore, il est important que le dispositif pédagogique permette à l'enfant d'intégrer cette dualité. Cette dualité entre cadre contraignant et liberté permet de façon indirecte un travail sur les problématiques de socialisation, sur les rapports entre le sujet et le groupe sur les questions d'autonomie et d'obéissance aux règles : la mise en place d'un cadre ritualisé, de règles explicites définissant un espace de liberté possible et donc de création ; d'autre part, des moments d'écoute, de discussions plus libres laissant place à la subjectivité de chacun alternant avec des exercices techniques d'écoute et de pratiques vocales collectives instaurent la

possibilité d'une relation pédagogique qui , par la suite, influencera tous les autres domaines des apprentissages. En effet, l'élève intègre peu à peu et de façon douce la nécessité du cadre pour faire valoir sa créativité et sa liberté.

2.3 La voix, le chant, la chanson

2.3.1 définitions

Cette problématique mettant en jeu les rapports entre création et technique prend tout son sens dans un travail sur le chant et la voix.

Il convient ici d'approfondir ces notions de voix et de chant.

On peut définir la voix comme « l'ensemble des sons émis par l'intermédiaire des organes de la phonation : larynx et cordes vocales, pharynx, cavité buccale, fosses nasales... sous l'impulsion du système respiratoire » (SOURIAU Etienne, 1999, p1400). On distingue la voix parlée qui est l'outil essentiel de la communication et du langage humain de la voix chantée qui peut être considérée comme un instrument au service d'une pratique musicale.

Si on considère la voix comme un instrument, elle est à la fois l'un des plus simples, des plus évidents, mais aussi l'un des plus complexes. Dans « *Vocabulaire d'esthétique* », Etienne Souriau (1999, p1401) affirme : « La voix a été sans doute le premier instrument utilisé par l'homme pour s'exprimer musicalement. Voix naturelle d'abord (et encore maintenant dans le chant populaire et le chant choral), elle est devenue voix travaillée et exercée destinée à traduire plusieurs sortes de musiques ». Ce qui est dit ici à l'échelle de l'humanité peut valoir aussi à celle de l'individu. L'enfant commence sa vie bercé par la voix de ses parents, voix qu'il perçoit même avant sa naissance ; il entre dans le langage aidé par les comptines et les chansons d'enfants ; il se socialise aussi dans le rapport aux chansons qu'il entend, etc.

La difficulté propre à la voix en tant qu'instrument peut donc naître de ses apparentes évidence et simplicité. La démarche pédagogique doit partir de la spontanéité du chant, mais doit viser aussi à faire prendre conscience et à éprouver que comme tout instrument la voix suppose un travail et une technique.

En effet, le chant peut être défini comme la pratique artistique dont la voix est l'instrument : « Chant vient du latin cantus dont il a repris tous les sens. Le sens fondamental d'où sont nés tous les autres est celui d'émission par la voix de sons modulés (...) Pratiqué comme un art spécialisé, le chant donne lieu à tout un travail qui rend le chanteur maître de sa

voix et qui cherche à lui faire acquérir les qualités appréciées dans cet art, qui varient d'ailleurs selon les civilisations : étendue (avec gain vers l'aigu ou vers le grave), force, rapidité, type d'intonation valorisée, etc. » (SOURIAU Etienne,1999, p 253).

Le chant est, par définition, une des formes musicales les plus expressives ; expression des émotions bien évidemment, mais aussi d'idées à travers la chanson, de sentiments, d'engagements. Jean-Jacques Rousseau (1781) dans « *L'essai sur l'origine des langues* » ira même jusqu'à affirmer que le premier usage de la voix humaine fut le chant.

La chanson apparait comme une forme spécifique du chant puisque : « Toute chanson est un chant, mais tout chant n'est pas une chanson » (SOURIAU Etienne,1999, p 350). La chanson articule le chant à proprement parler et la poésie ou toute autre forme littéraire. D'un point de vue pédagogique, travailler sur une chanson permet d'aborder des dimensions artistiques différentes et complémentaires. D'autre part, le travail sur la chanson met en évidence l'importance de la structure dans la musique par l'alternance des différentes parties. Le travail sur la chanson permet de travailler sur les difficultés langagières de certains élèves en mobilisant prioritairement un rapport affectif et ludique aux mots chantés ce qui participe à une réassurance.

2.3.2 L'individuel et le collectif dans le travail du chant

L'intérêt de la chanson c'est qu'elle permet de travailler la dimension individuelle de la pratique artistique, mais peu aussi permettre d'approfondir la dimension collective. Cette dimension collective est d'abord à l'œuvre dans l'interprétation. Chanter en groupe c'est à la fois se mettre individuellement au service d'une œuvre commune et prendre appui sur les autres pour réaliser un objectif artistique. Il est donc indéniable que la pratique collective du champ participe à la socialisation de l'enfant : « De par sa fonction socialisatrice, le chant choral constitue un des moyens de prédilection pour intégrer l'individu au sein de la société globale et des groupes sociaux. C'est le cas dans les sociétés tribales où la pratique chorale constitue un vecteur de reconnaissance de l'individu comme membre de la communauté. Par l'exécution de chants rituels, le groupe social reconnaît chacun de ses membres, il prépare l'individu au passage de l'enfance à l'âge adulte. » (POMPIDOR Henri,2016). Mais l'aspect collectif ne se limite pas simplement à la pratique vocale. Il concerne aussi l'écoute et l'analyse. En effet, écouter collectivement des œuvres puis échanger, partager parfois des sentiments voire des désaccords participe à la construction d'une culture commune basée sur l'échange et le respect.

Enfin, la création peut, elle aussi, permettre le travail sur la dialectique entre l'individuel et le collectif. Par exemple, l'écriture d'une chanson, texte et mélodie, par un groupe d'élèves permet à chacun d'exprimer son intention artistique, mais demande aussi d'intégrer sa vision, ses idées à un projet collectif. La chanson est en cela un outil particulièrement riche dans le sens où chacun des mots individuels, des mélodies personnelles seront ensuite repris et chantés par l'ensemble du groupe.

2.4 Les percussions, instruments et paysage sonore

Tout comme le travail sur le chant, l'approche de l'éducation musicale par les percussions (instrumentales et corporelles) permet assez facilement de développer des compétences essentielles à tous les domaines de l'apprentissage. Un document écrit par Catherine Goxe – CPEM – DSDEN de la Côte d'Or, Sandrine Roesch – CPEM – Association « Musimômes », Frédéric Adamczak – ATICE Jarny – Longwy (54) et Jonathan Tesse – ATICE Chenôve (21) (2014), souligne la pluralité des compétences et apprentissages mis en œuvre dans la pratique des percussions. Ces compétences multiples sont essentielles et/ou constitutives à tous les autres apprentissages non artistiques. Par exemple, les auteurs mettent l'accent sur le développement des compétences de lecture par la pratique des percussions. Les percussions permettent de : « développer les compétences de coordination, de latéralisation, d'anticipation, de concentration, de mémoire, d'écoute ; maîtriser les problèmes de chronologie ; maîtriser les problèmes de structure d'un texte (musical) ; se repérer dans un texte (musical) ; prendre conscience de l'architecture d'un texte (musical) ; donner du sens (à la musique) ; identifier des mots (musicaux) ; reconnaître vite la valeur d'un symbole et sa place dans la structure d'un mot (musical) ; prendre des indices ; développer la mobilité de l'œil ; élargir l'empan visuel ; lire (une partition) grâce à un balayage de l'œil qui prendra des points d'appui en épaisseur ; respecter des espaces et des rythmes ; mettre en relation plusieurs éléments ; développer la discrimination auditive et visuelle ; identifier des sonorités ; produire un texte (musical) ; maîtriser l'écriture de sons dans leur chronologie et superposition ; formuler une règle. »

L'intérêt des percussions tout comme celui du chant réside dans l'approche intuitive, ludique et permettant une progression technique avec peu de prérequis.

L'implication corporelle de ces pratiques développe également des compétences motrices bénéfiques dans de nombreux domaines d'apprentissage. Ce travail sur le rapport à son propre corps peut être essentiel pour des enfants souffrant parfois de troubles psychomoteurs.

2.5 Handicap et inclusion

Il ne peut s'agir dans le cadre de ce travail de dresser un tableau exhaustif et précis des différents handicaps ni des symptômes inhérents à chacun d'entre eux. Malgré toute la diversité des problèmes que l'on peut rencontrer, il est possible d'envisager la notion de handicap de façon plus globale dans la perspective d'une analyse centrée sur la pédagogie et les apprentissages.

Il est bien évident, et de nombreuses réponses dans les questionnaires insistent sur ce point, que chaque enfant, qui plus est lorsqu'il est en situation de handicap, est différent et a des besoins spécifiques, que les symptômes qu'il présente lui sont propres. Cependant, cette attention légitime à la singularité de chaque élève n'interdit pas de penser plus globalement des outils pédagogiques adaptés.

La notion de handicap est clairement définie dans la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances :

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. »

Dans l'article 19 de la même loi, il est précisé que « Pour satisfaire aux obligations qui lui incombent en application des articles L. 111-1 et L. 111-2, le service public de l'éducation assure une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. Dans ses domaines de compétence, l'État met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés. » (Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances).

Ces deux extraits montrent clairement que tout enfant, quels que soient ses difficultés ou son handicap, a droit à être scolarisé et à recevoir un enseignement adapté. Cette loi signe un progrès décisif dans l'accompagnement des élèves présentant un handicap. Mais cette loi qui fixe les grands principes implique une réflexion importante sur la pédagogie et les moyens nécessaires à leur mise en œuvre. Ainsi s'est posée la nécessité de distinguer la notion d'intégration scolaire de celle d'inclusion scolaire. Ce n'est plus à l'enfant en situation de handicap de s'adapter à l'école, mais plutôt à l'école de s'adapter au handicap. En 2003, L'UNESCO donne une définition exhaustive de l'inclusion : « L'inclusion est ainsi envisagée comme un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous

– enfants, jeunes et adultes – par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus au sein même de l'éducation. Elle suppose de changer et d'adapter les contenus, les approches, les structures et les stratégies en s'appuyant sur une vision commune qui englobe tous les enfants du groupe d'âge visé et avec la conviction que le système éducatif ordinaire a le devoir d'éduquer tous les enfants ». Cette définition précise et riche amène un certain nombre de commentaires. Tout d'abord, l'inclusion est pensée comme un processus ce qui suppose une temporalité de l'accompagnement ; il ne s'agit donc pas simplement d'accueillir un élève dans une classe, mais de créer dans le temps les conditions d'un accompagnement propice aux apprentissages. La définition insiste d'autre part sur la diversité des besoins. Cette idée demande l'utilisation de méthode et d'outils pédagogiques permettant de concilier la réalité d'un enseignement collectif avec la nécessité de la prise en compte de la singularité de chacun. C'est en ce sens que l'on peut comprendre l'insistance portée sur la vie culturelle. « Une participation accrue à la vie culturelle » pourrait sembler en effet tout à fait pertinente pour concilier l'exigence de prise en compte du singulier avec le travail collectif, car n'est-ce pas le propre de la culture de permettre à chacun de développer sa personnalité son individualité en s'inscrivant dans une dimension collective transcendante ? « L'apprentissage est en premier plan, mais au-delà, il s'agit bien d'inscrire la personne handicapée dans une culture (qui permet de partager des références communes et de s'inscrire comme citoyen dans la cité) et dans la socialisation », (UNESCO, 2003, cité par Pascal Bataille, Julia Midelet). Enfin, l'UNESCO insiste sur la nécessité d'adapter et de changer les contenus, les méthodes pour permettre l'éducation de tous les enfants. Contrairement à la notion d'intégration qui exige du sujet l'effort de s'adapter à l'existant, l'inclusion part du présupposé inverse : la nécessité pour les institutions de prendre en compte dans leurs méthodes et leurs propositions les différences auxquelles elles ont à faire.

2.6 Musicothérapie et éducation musicale : distinctions et convergences

L'usage de la musique dans le traitement de troubles physiologiques ou psychologiques est très ancien. Aristote évoquait dans « Politique » « cette musique troublante capable de changer l'état intérieur. La musique qui trouble s'apparente à la médecine psychosomatique puisqu' elle met en valeur la filiation entre l'émotion et la perturbation fonctionnelle et même organique » (PORTE Jacques,1992). En effet, une grande partie de l'intérêt de la pratique musicale pour les enfants à besoins particuliers s'articule sur ce rapport entre émotions et perturbations psychologiques, etc. Il est très évident, par exemple de constater les vertus apaisantes de certaines musiques sur les enfants même les plus jeunes. C'est bien ainsi que les

mères, de façon spontanée, utilisent les berceuses pour apaiser un nourrisson. Il va de soi que l'usage de la musique dans le soin ou l'éducation ne peut se résumer à ces expériences presque banales. Il convient maintenant d'analyser l'approche dite de musicothérapie afin de préciser les points communs, mais aussi et peut-être surtout les divergences avec une approche éducative.

La musicothérapie « est un mode d'intervention utilisant la musique, visant à promouvoir, maintenir et améliorer la santé mentale, physique, socioaffective et spirituelle du client. Elle résulte de l'interaction entre le client, la musique et le thérapeute » (CENTURY Hélène, 2010). La musicothérapie est le plus souvent utilisée en complément d'autres démarches thérapeutiques dans le traitement de troubles psychologiques ou psychosomatiques plus ou moins graves. Par exemple, les soins apportés aux patients souffrant de la maladie d'Alzheimer peuvent être enrichis par une telle approche : « des études cliniques et neurophysiologiques ont mis en évidence le rôle positif de l'utilisation de la musique dans l'accompagnement de la personne atteinte de la maladie d'Alzheimer et des maladies apparentées. Elle modifie l'évolution de la maladie, en s'appuyant sur des effets sensoriels, cognitifs, affectifs, comportementaux et sociaux. » (GUETIN et al., 2014). La pratique de la musicothérapie est très variée, elle peut consister en une prise en charge individuelle ou collective. Elle utilise principalement deux techniques : la musicothérapie active (pratique d'un instrument, chant, etc.) et la musicothérapie réceptive (écoute musicale). Le plus souvent, les deux techniques sont combinées. « La musicothérapie active consiste concrètement à entrer en relation sonore, musicale avec le patient. La personne s'exprime par le biais de la musique et du son, par l'utilisation ou la pratique d'un instrument. » (GUETIN et al., 2014). Tous les instruments peuvent être utilisés, mais très souvent on favorisera ceux qui sont d'un accès facile et ils seront choisis en fonction du but recherché. Par exemple : « des exercices basés sur le rythme peuvent aussi permettre de favoriser la psychomotricité, la coordination et la latéralisation des mouvements. Les séances de musicothérapie active entraînent l'activité du corps, la créativité, la revalorisation de l'image de soi, la socialisation. » (GUETIN et al., 2014). L'objectif essentiel est ici le soin et la prise en compte de la souffrance : « Bien qu'une personne puisse développer des habiletés musicales pendant les séances, l'éclosion de ces compétences ne constitue pas l'objectif principal pour le musicothérapeute. Celui-ci se concentre davantage sur les effets cliniques de sa relation thérapeutique avec son patient. » (GUETIN et al., 2014). La musicothérapie réceptive peut-être catégorisée de trois manières. Une première approche de type analytique ; il s'agit après écoute d'amener un patient à verbaliser et à élaborer sur les émotions et les ressentis. Une deuxième approche vise la détente et la relaxation (approche dite

de détente psychomusicale) ; enfin une troisième a pour but de faire émerger des souvenirs, de ramener à la conscience l'histoire du sujet (approche dite de type réminiscence). Elle est donc centrée sur la culture musicale du sujet, sur la musique ou les chansons qui ont marqué sa vie.

Plusieurs éléments distinguent cette approche thérapeutique d'une approche éducative en milieu scolaire. Le premier et le plus important concerne l'objectif de l'action menée. Selon l'étymologie *thérapie* vient du grec $\theta \epsilon \rho \alpha \pi \epsilon \acute{\iota} \alpha$ ce qui signifie : entretien, traitement, soin du corps, soins médicaux, traitements. Associer *thérapie* et *musique* indique clairement que le but est ici, si ce n'est la guérison, le soin, le soulagement et la prise en compte de la souffrance du sujet. D'une manière différente, une approche éducative a une visée socialisante, voire normalisante. L'école en particulier est là pour apporter des savoirs et aider l'individu à se construire socialement. L'inclusion ne vise pas avant tout à « soigner » l'enfant présentant des troubles, mais plutôt à lui permettre de trouver une place dans la société. Cependant, nous verrons malgré cette distinction que les deux approches ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Par exemple, l'effort de socialisation peut produire un mieux-être et donc avoir un effet thérapeutique. Un autre élément lié à celui-ci est le rapport entre l'individu et le collectif. L'approche thérapeutique est sans doute beaucoup plus centrée sur le sujet et met en œuvre des outils individuels et personnalisés (par exemple l'approche analytique de type réminiscence) alors que le travail en classe, sans ignorer cette dimension, est avant tout un travail collectif. Enfin, l'enseignant ne possède pas toutes les connaissances sur l'histoire du sujet, de ses difficultés, son contexte familial, etc. Ce qui est absolument essentiel pour le thérapeute. Cette restriction induit forcément une approche différente.

Cependant, cette distinction n'empêche pas certaines convergences. Les troubles dont souffrent souvent les enfants en inclusion produisent un certain nombre de symptômes qui mettent en difficulté les apprentissages. La musicothérapie propose des outils parfaitement adaptés au traitement de ces symptômes. Si l'on prend l'exemple de l'autisme qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de ce travail, l'approche des musicothérapeutes peut inspirer les pratiques éducatives. En effet, « la musique étant une forme de communication non verbale, elle constitue un moyen privilégié pour entrer en contact avec les enfants éprouvant des difficultés à communiquer, ce qui est une caractéristique très fréquente chez les autistes. La nature non verbale et non menaçante du médium constitue également un atout. D'autre part, la musique agit comme un renforçateur naturel, qui peut amener l'élève à acquérir des compétences qui ne sont pas musicales ; presque tout le monde est susceptible de répondre positivement à au moins un genre de musique. C'est donc un outil polyvalent qui peut refléter les habiletés individuelles de chacun. » (Société québécoise de l'autisme, 1999). Ici se

rencontrent le travail du thérapeute et celui de l'enseignant. En effet, tout apprentissage suppose d'établir une forme de communication pertinente. La musique apparaît comme une médiation facilitante pour des enfants pour qui la communication verbale peut poser problème. De même, de nombreuses autres problématiques liées à l'apprentissage bénéficient positivement d'un travail sur la musique :

- « La musique captive et retient l'attention - elle stimule et utilise plusieurs régions du cerveau.
- La musique structure le temps d'une façon claire et facile à comprendre ("c'est la chanson d'au revoir, la séance est presque finie !")
- Elle fournit un contexte agréable et significatif pour les répétitions nécessaires à certains apprentissages
- Elle crée un contexte social sûr et structuré pour la communication verbale et non verbale
- C'est un aide-mémoire efficace
- Elle supporte et encourage le mouvement
- Elle facilite l'interaction et favorise l'expression de soi
- Elle s'incruste dans la mémoire et les émotions
- Elle favorise souvent la progression, puisqu'elle rejoint des personnes de tous les niveaux d'habiletés, tous capables de participer d'une manière ou d'une autre... » (Société québécoise de l'autisme, 1999).

Je m'attacherai donc dans le travail d'analyse des données, tout en ayant conscience des divergences (un enseignant n'est pas un thérapeute), à ne pas négliger les outils et apports d'une approche thérapeutique.

3. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

Ainsi les textes officiels comme les données scientifiques montrent que les élèves en situation d'inclusion présentent, à différents degrés, des difficultés dans tous ces domaines (langage, communication, motricité. D'autre part, la littérature scientifique, mais aussi les textes officiels sont particulièrement fournis en ce qui concerne les propositions et dispositifs pédagogiques d'aide à l'accompagnement dans les principaux domaines (langage, mathématiques) pour les enfants en situation de handicap. Pourtant les pratiques artistiques (notamment l'éducation musicale) sont à peine évoquées alors que les objectifs pédagogiques

dans ces domaines semblent répondre parfaitement à la spécificité des difficultés que rencontrent les élèves en inclusion scolaire.

Ce constat qui émerge de l'état de l'art me conduit donc à poser la problématique suivante :

-dans quelle mesure l'éducation musicale peut-elle être une aide aux processus d'inclusion et d'apprentissage des élèves en situation de handicap ?

Je poserai les hypothèses suivantes :

-la part de créativité inhérente à toute pratique artistique et donc à la pratique musicale participe à la valorisation et à l'inclusion des élèves en difficulté.

-La pratique musicale offre une approche globale et gratifiante des processus d'apprentissage et plus précisément de ceux qui posent problème aux élèves à besoins particuliers (repères spatiaux temporels, motricité globale, mémorisation, socialisation, etc.).

4. MÉTHODE

Je procéderai en deux temps. Je partirai tout d'abord du questionnaire que je présenterai sommairement, puis je mettrai en relations l'analyse des réponses données avec les apports théoriques que j'ai commencé à exposer en première partie. Cette analyse sera suivie d'une discussion qui pourra mener à l'ébauche de propositions de travail.

4.1 Procédure

Forte de ces apports théoriques, j'en viens maintenant à interroger la réalité du travail sur le terrain. Pour ce faire, j'ai privilégié une méthode de recueil de données permettant une analyse plus qualitative que quantitative. Ce type d'outil a été choisi plutôt qu'une analyse expérimentale qui semblait beaucoup moins pertinente sur cette question dans le cadre limité d'un travail tel que celui-ci. En effet, mon objectif était moins de mesurer artificiellement les faits de telle ou telle méthode que de recueillir les réflexions, témoignages et analyses des professionnels confrontés à l'inclusion et mettant en œuvre une pratique musicale. J'ai bien conscience des limites de ce type d'approche ; il faut évidemment se garder de toute forme de certitude dogmatique et rester prudent quant aux conclusions que l'on peut tirer. Néanmoins, j'ai pu obtenir un nombre important de réponses (130 questionnaires complétés) qui peuvent

donner des pistes intéressantes d'analyse. D'autre part, ce travail peut être considéré comme un premier jalon d'un travail plus conséquent.

4.2 Participants et matériel

L'outil d'enquête est un questionnaire électronique (Annexe 1) comprenant 15 questions. Il intéresse les professeurs des écoles qui exercent en milieu ordinaire. Le choix a été fait de ne questionner que des enseignants du 1^{er} degré. Il est construit sur une alternance de questions de type fermé et de questions ouvertes permettant un développement et une réflexion libres. Un certain nombre de questions introductives ont pour but de recueillir des informations factuelles sur les professionnels (classe, niveaux enseignés, etc.) et sur les élèves inclus dans leurs classes ainsi que les aménagements éventuels mis en place pour ces élèves (AESH, etc.). Un deuxième groupe de questions vise à préciser les difficultés et spécificités des élèves en inclusion ; enfin, nous sommes amenés à interroger le rôle de la pratique musicale pour ces élèves à besoin particulier. À la fois sur la manière dont les enseignants perçoivent l'implication de leurs élèves et sur ce qu'ils pensent de l'intérêt de cette éducation musicale au regard des difficultés spécifiques de ces élèves.

Le travail de dépouillement des résultats s'est fait de deux manières. Pour les questions fermées, un comptage qui apparaît sur des tableaux synthétiques ; pour les questions ouvertes ou donnant la possibilité d'une ouverture un travail sur les occurrences les plus fréquentes qui apparaissent aussi sous forme de tableaux synthétiques dans les résultats. Il est à noter que la richesse et parfois la complexité des réponses ainsi que leur singularité ont pu, par moment, poser problème dans une démarche de quantification. Néanmoins, un certain nombre de ces données sera exploité dans l'analyse et la discussion.

5. RÉSULTATS

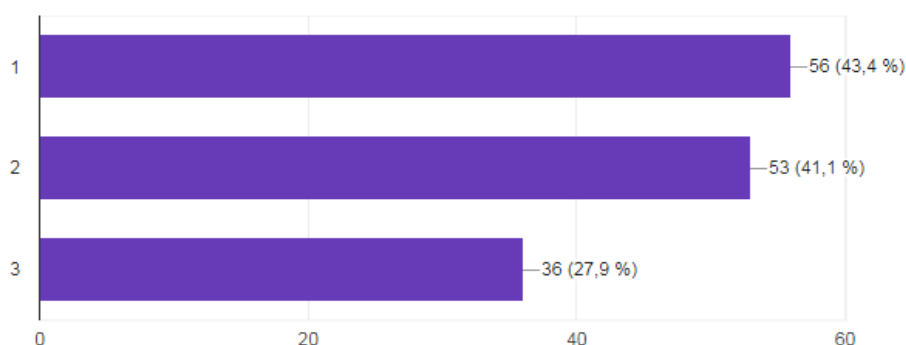
Le nombre de réponses (130) permet une assez bonne représentation des enseignants et des classes. Tous les âges et anciennetés sont représentés de façon relativement homogène. Il est à noter cependant une surreprésentation de femmes qui n'est pas en contradiction avec la féminisation avérée de la profession.

Les trois cycles sont représentés de façon équilibrée malgré une petite sous-représentation du cycle 3. On peut émettre l'hypothèse que les trois cycles sont concernés également par la question de l'inclusion.

Tableau 1 : répartition par cycle

cycle

129 réponses

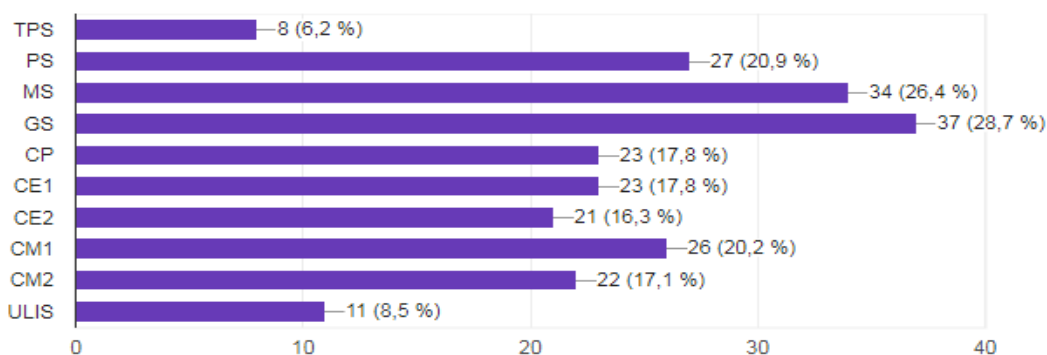


De la même manière si l'on entre dans le détail des classes, mis à part les TPS, on note une répartition très équilibrée de tous les niveaux. Ceci permet une certaine forme de généralisation des analyses qui ne seront pas propres à un niveau particulier, mais peuvent concerner l'ensemble du premier degré.

Tableau 2 : répartition par niveau de classe

Niveau de classe

129 réponses



16% de l'ensemble de ces classes est en REP, 10% en REP +, ce qui montre un taux de réponse des enseignants de l'enseignement prioritaire légèrement supérieur au pourcentage de scolarisation en éducation prioritaire en France (7,6 % à la rentrée 2015, chiffre de l'Observatoire des Zones prioritaires, 2016).

Aux vues de la modestie de l'échantillon et de l'écart, il faut rester prudent. On peut cependant émettre la supposition de l'intérêt de ces questions pour des enseignants confrontés

à des élèves plus difficiles et prendre en compte le dédoublement des classes de CP en REP + depuis la rentrée 2017.

Question 2 : « Les élèves en inclusion scolaire que vous accueillez et/ou avez déjà accueillis bénéficient-ils d'un(e) AESH ou AVS ? »

La réponse est oui pour 90, non pour 35 ; 6 n'ont pas répondu.

Les réponses sur la question portant sur le temps de prise en charge par les AESH sont extrêmement diverses et montrent l'individualisation des prises en charge (celles-ci s'échelonnent sans prévalence aucune entre 3 et 24 heures par semaine).

À la question n°3 « Combien avez-vous, cette année, d'élèves en situation de handicap dans votre classe ? » on constate la répartition suivante :

Tableau 3 : nombre d'enfants en situation de handicap pris en charge par classe

Nombre d'enfants en situation de handicap	0	1	2	3	4	5	6	12
Nombre de réponses	23	46	24	15	14	4	1	4

9 PE n'ont pas répondu à cette question. On peut noter que les réponses qui indiquent 12 élèves concernent les classes ULIS école. De la même manière, au-delà de 3 il s'agit de situations spécifiques de double voire triples niveaux.

À la question à choix multiples (plusieurs réponses possibles) : « De quels troubles souffrent-ils ? », les réponses se répartissent de la façon suivante :

Tableau 4 : troubles déclarés

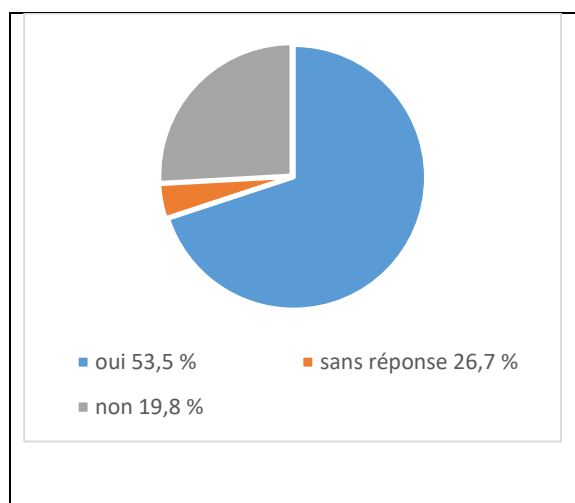
Troubles	réponses
Troubles du comportement	28
Troubles de l'attention	26
Autisme	16
Troubles du spectre autistique	15
Handicap physique	14
Déficience	10
Dyslexie	9
Dyspraxie	9
Trisomie 21	4

Il faut prendre en compte la multiplicité cumulée des troubles. Les enfants en inclusion présentent souvent des troubles associés. On peut repérer

Dysphasie	3
Ralentissement/lenteur	2
Polyhandicap	1
Troubles de la mémoire	1
Difficultés spatiales	1
Multi-dys	1
Troubles du langage	1
Aphasie	0

une prévalence des troubles du comportement et de l'attention qui peuvent apparaître comme la conséquence directe des autres difficultés.

Tableau 5 : Certains domaines d'activités vous semblent-ils bénéficier plus particulièrement aux apprentissages des élèves en situation de handicap ?



Une majorité très nette de professionnels met en avant le fait que certains domaines d'apprentissages plus que d'autres ont un impact positif sur les apprentissages des élèves en situation de handicap. La minorité qui pense le contraire évoque le fait que tout apprentissage peut avoir ces mêmes effets.

Tableau 6 : Activités qui bénéficient plus particulièrement aux apprentissages des élèves en situation de handicap

Education musicale	35
Sport/motricité	27
Arts visuels	26
Sciences	13
Théâtre	3
Mathématiques	8
Langage oral/écrit	7
Histoire/géographie	5

L'éducation musicale, le sport et les arts visuels sont plébiscités par les enseignants. On peut toutefois émettre une réserve et se demander s'il n'y a pas un certain biais (pour la musique) créé par le thème même du questionnaire. Dans tous les cas, on voit bien que les activités artistiques et sportives sont celles qui apparaissent le plus à même d'apporter une aide aux élèves en difficulté.

Question 6 : À quelle fréquence pratiquez-vous l'éducation musicale ?

Tableau 7 : fréquence de la pratique de l'éducation musicale

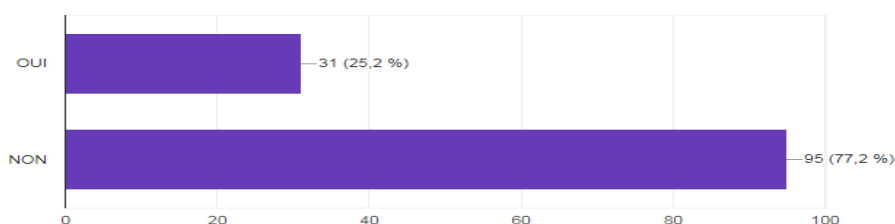
Tous les jours	2à4x/sem.	1à2x/sem.	1x tous les 15j	1x/mois	14h/an	0	Sans réponse
35	4	67	4	1	2	10	8

Le tableau montre de grandes disparités dans la fréquence de la pratique de l'éducation musicale. Au demeurant, il faut prendre en compte la différence entre le cycle 1 et les cycles 2 et 3. En effet, au cycle 1 la pratique est plus régulière et fréquente sur des temps quotidiens plus courts.

Question 7 : Avez-vous un intervenant ?

Tableau 8 : présence d'un intervenant

123 réponses



On note ici qu'il n'y a aucune systématique et que la présence d'un intervenant est liée à chaque situation particulière.

Question 8 : Quels sont les contenus et les objectifs de vos séquences en éducation musicale ?

Tableau 9 : contenus

Chant/chorale	Écoute Analyse des œuvres Verbalisation	Activités rythmiques Percussions corporelles	Pratique instrumentale	Découverte Instruments Musiques Compositeurs	Projets et spectacle	codage
49	54	23	14	29	25	1

Les différents contenus sont en lien avec les programmes officiels. La pratique instrumentale et le codage demandant de plus grandes compétences techniques sont moins

favorisés alors que paradoxalement dans les objectifs les considérations techniques sont mises en avant :

Tableau 10 : Objectifs

Objectifs

Culture	21
Techniques vocales/instrumentales	18
Production/création	16
Socialisation/travail collectif	8
Travail sur les émotions	7
Argumentation/analyse	4
Travail sur le corps	3
Concentration/mémoire	1

Question 9 : Comment s'y intègrent les élèves à besoins particuliers ?

Tableau 11 : intégration des élèves à besoins particuliers

Ils participent volontiers	40
Ils participent avec plaisir	39
Ils participent moyennement	31
Autres	21
Ils sont en retrait	20
Ils sont en difficulté	20
Ils sont attentifs	19
Pas de réponse	18
Ils sont à l'aise	17
Ils sont concentrés	13
Ils sont disponibles	13

Les réponses sont très disparates, mais montrent, dans l'ensemble, une bonne implication et adhésion des élèves.

Tableau 12 : La régularité d'une pratique artistique telle que l'éducation musicale peut-elle, selon vous, avoir une incidence sur l'ensemble des apprentissages des élèves en situation de handicap ? Si oui, en quoi ?

Oui	52
Autres	44
Ça dépend des élèves	13
Non	12
Je ne sais pas	10

Pour cette question, il faut noter que de très nombreux enseignants ont développé des réponses par écrit pour nuancer et expliciter leurs choix. Ces réponses sont recensées de façon exhaustive en annexe.

Tableau 13 : la pratique de l'écoute musicale favorise :

La concentration	99
La socialisation (Respect et écoute d'autrui)	66
La mémorisation	53
La compréhension orale	32
Autres	9
Pas de réponse	14

Les réponses à cette question montrent qu'une grande majorité d'enseignants estime que la pratique de l'écoute musicale a une influence très positive sur les prérequis de tout apprentissage, à savoir la concentration, la socialisation, la mémorisation et la compréhension.

Tableau 14 : la pratique du chant favorise :

La mémorisation	101
L'articulation	74
L'élocution	70
La confiance en soi	68
La socialisation	51
L'expression orale	47
La concentration	40
Autres	6
Pas de réponse	16

De la même manière, la pratique du chant est considérée comme très positive, avec une particularité touchant aux questions du langage (élocution, articulation, etc.)

Tableau 15 : Le travail sur le rythme (percussions instrumentales et/ou corporelles) a une incidence sur :

Coordination motrice	84
L'écoute	76
La concentration	74
La perception de soi (schéma corporel)	71
La mémorisation	61
La capacité à comprendre certaines notions mathématiques	43
L'acquisition de la conscience phonologique	36
Le repérage dans l'espace	31
La confiance en soi	18
Autres	2
Pas de réponse	16

La particularité de l'intérêt du travail sur le rythme est l'accent mis sur la motricité et les apprentissages mathématiques.

Tableau 16 : La création (chant/paysage sonore, spectacle...) a une incidence sur :

L'imaginaire /le symbolique	75
La socialisation	59
La confiance en soi	55
Le langage oral	48
La participation orale	43
La capacité d'abstraction	37
La capacité à argumenter	23
L'écrit	10
Autres	3
Pas de réponse	26

La création a des effets qui concernent plus précisément la personnalité et la psychologie des enfants.

On peut donc voir la complémentarité des différentes approches de l'éducation musicale dans les apports qui concernent les apprentissages, les méthodes et la personnalité des élèves.

6. ANALYSE ET DISCUSSION

6.1 Recontextualisation

L'objectif de ce travail était de mesurer et d'analyser les effets de l'éducation musicale à l'école sur le public spécifique des enfants en situation de handicap et/ou à besoins

particuliers. Cette problématique visait à comprendre si, et de quelle manière, cet enseignement particulier a des effets positifs sur l'ensemble des processus d'apprentissage pour les élèves en inclusion. Je suis partie de l'hypothèse d'une efficacité et d'une pertinence de ces pratiques à partir d'observations empiriques faites dans les classes.

Pour vérifier la validité de ces suppositions, j'ai choisi d'interroger les professionnels les amenant à exprimer leurs observations, leurs ressentis, leurs analyses. J'ai volontairement privilégié une méthode basée sur des questionnaires à celles reposant sur une expérimentation, et ce pour plusieurs raisons. La première serait le peu de scientificité d'une analyse reposant sur un échantillon non représentatif (2 ou 3 élèves en inclusion dans une classe), il aurait été impossible d'en tirer les moindres conclusions. À l'inverse, le nombre important de réponses que j'ai reçues ainsi que l'implication des enseignants qui s'est traduite par des réponses approfondies et souvent nuancées et complexes, s'il ne peut suffire à tirer des conclusions démontrées, donne cependant des indications sérieuses et suffisamment fondées me permettant d'avancer dans l'analyse. Une deuxième raison de ce choix méthodologique est d'ordre éthique. Dans le contexte particulier d'enfants en difficulté en très petit nombre, il m'a semblé difficilement acceptable d'entreprendre une différenciation artificielle entre ce que j'apportais aux uns et ce dont je priverais à fins d'observation les autres. Je m'appuierai néanmoins, dans mon analyse, sur une expérimentation de ce type (mais n'étant pas limitée aux élèves à besoins particuliers) que je mettrai en corrélation avec mes propres résultats (Aurélien LECOQ, Bruno SUCHAUT, 2012).

6.2 Analyse, mise en lien des résultats avec l'état de l'art

6.2.1 L'apport bénéfique des pratiques artistiques

Sur l'ensemble des personnes interrogées, 53,5 % estiment que certains domaines d'activité bénéficient particulièrement aux apprentissages des élèves en situation de handicap. 19,8 % estiment que non (tableau 5). Avant d'entrer dans l'analyse précise des réponses positives il convient de préciser le sens des réponses inverses. Le plus souvent, elles sont argumentées autour de deux idées. La première c'est la singularité des enfants qui ne permettrait aucune généralisation : « Non. Cela dépend de chacun d'eux. » (Annexe 2, réponse n°71). La seconde (exprimée parfois de manière véhémence), c'est l'idée qu'il n'y a aucune particularité repérable que tout enseignement peut être utilisé à ces fins : « Non... C'est un préjugé.... Toute matière peut être bénéfique pour un enfant en situation de handicap, il suffit d'adapter son enseignement tout simplement. » (Annexe 2 réponse n°23). J'aurai à revenir dans la suite de l'analyse sur ces objections. Sur la forte majorité de oui, les matières à dominante artistique

(éducation musicale et arts visuels) et le sport (EPS et motricité) apparaissent très majoritairement comme des pratiques bénéfiques (tableau 6). L'éducation musicale semble être le domaine plébiscité par les enseignants. D'une façon générale, de nombreux enseignants insistent sur l'aspect non discriminant de ces pratiques. L'éducation musicale semble moins normative que d'autres formes d'enseignement et introduit donc moins de peur ou d'inhibitions par rapport à une évaluation : « Pas de jugement, pas d'erreur possible (...) » (Annexe 2, réponse n°12). Cette première idée conduit logiquement à une seconde qui lui est liée. Les élèves dans une activité où rapidement ils comprennent qu'ils ne prennent pas le risque d'être confrontés à un échec acquièrent et développent une forme de confiance en soi qui leur manque souvent : « les rapports s'inversent avec les autres élèves, ils se retrouvent en réussite, ce qui fait du bien à leur estime de soi. » (Annexe 2, réponse n°14). D'autre part, la musique fait appel à des compétences qui demandent moins la maîtrise du langage écrit, elle devient un moyen d'expression qui n'est pas mis à mal par les retards ou les difficultés de l'ordre de l'usage de la langue et donc, paradoxalement, elle peut permettre de progresser et de développer des connaissances dans ce domaine de l'écrit ou de l'oral : « Pas trop besoin de la lecture et des opérations qui posent problème » (Annexe 2, réponse n°30), « Pour apprendre à s'exprimer d'une autre manière (...) pour l'intégration, le partage sans certains freins que sont l'écrit et l'orthographe par exemple. » (Annexe 2, réponse n°15), « Plus libre, l'élève arrive à s'exprimer autrement que par le langage » (Annexe 2, réponse n°37). On voit bien qu'il y a là un certain paradoxe, mais qui peut être extrêmement bénéfique. Il s'agit d'utiliser une pratique non langagière au sens propre, la musique avec des enfants qui peuvent être en difficulté sur ces questions tout en ayant l'idée que cela peut produire une amélioration possible dans l'écrit comme dans l'oral. Ce paradoxe se résout facilement si l'on considère ce que j'ai exposé dans l'état de l'art sur le développement de l'enfant. La musique facilite l'apprentissage de l'abstraction et l'accès au langage (2.1.2.2 l'intérêt de la musique aux différents stades du développement de l'enfant). Dans tous les cas, une majorité d'enseignants s'accorde à dire que la pratique de l'éducation musicale a une influence sur les élèves en situation de handicap (tableau 12). L'accent est mis sur :

-la musique comme espace de liberté « Laisse place à une certaine liberté. Plus égalitaire » (Annexe 4, réponse n°1). Si l'éducation musicale suppose comme tout autre enseignement, des contraintes, des consignes qu'il faut suivre et une rigueur nécessaire, celles-ci ne sont pas vécues par les élèves sur le même mode que celles concernant d'autres disciplines. Il est à noter, et ce n'est pas un hasard, que sont mis en parallèle très souvent sport et musique. Deux domaines qui pour être exigeants sont malgré tout vécus, très souvent, sur le mode

ludique. On peut ajouter, d'autre part, qu'il s'agit moins dans ces deux domaines de transmettre des connaissances ou un savoir que de produire un effet pour chaque sujet. Au demeurant, cette liberté se traduit physiquement par la possibilité d'être autrement dans son corps : « Musique qui ne nécessite pas d'être assis à une table - permet de bouger - de s'intégrer au groupe » (Annexe 2, réponse n°32).

-Cet aspect plus abordable, plus ludique peut faire de cet enseignement une porte d'entrée vers d'autres apprentissages moins attrayants au premier abord : « Dans mon cas, ces temps de musique sont un point de départ pour des activités de lecture, de vocabulaire, de découverte du monde... » (Annexe 4, réponse n°9). En mettant en évidence le rapport entre plaisir et apprentissage, la pratique musicale peut participer à dédramatiser d'autres apprentissages qui peuvent susciter des craintes. L'élève peut prendre conscience qu'apprendre n'est pas exclusif du plaisir et du jeu.

-Outre l'aspect ludique, les vertus apaisantes de la musique sont mises en avant : « l'éducation musicale pourrait être une aide si les enfants y sont sensibles, pour les apaiser, les faire entrer dans ce domaine d'apprentissage précis » (Annexe 4, réponse n°11). Le vieil adage selon lequel « la musique adoucit les mœurs » semble prendre tout son sens dans le cadre de la classe. Pouvoir pratiquer une activité dans un cadre serein peut changer la manière dont sont vécus les apprentissages.

-Toute pratique artistique (comme je l'ai montré dans l'état de l'art en m'appuyant sur les philosophes) a à voir avec la singularité et, dans une certaine mesure, l'originalité. Par là, nous sommes dans un rapport différent à la notion de norme. Ce qui est différent, ce qui sort de la règle ou qui n'est pas « normal » au sens d'être dans une norme, une moyenne, n'est pas a priori rejeté ou moqué. Les artistes, les musiciens font de leur singularité, de leur différence un atout. Aussi, la pratique musicale permet une activité collective beaucoup moins stigmatisante, laissant la place à la manifestation de la singularité : « les élèves se découvrent des facilités, une aisance, un droit à la différence plus prononcé, ils ne sont pas stigmatisés » (Annexe 4, réponse n°16).

6.2.2 Les effets transversaux de l'éducation musicale sur la concentration et la mémoire

6.2.2.1 Écoute, attention et concentration

Selon William James², (cité par l'académie de Grenoble, 2016), « l'attention est la prise de possession par l'esprit, sous une forme claire et vive d'un objet, ou d'une suite de pensée parmi plusieurs qui semblent possible (...) elle implique le retrait de certains objets afin de traiter plus efficacement les autres. » « La concentration est l'action qui consiste à tout ramener au centre, mais par extension elle désigne la capacité à centrer et mobiliser ses facultés mentales et physiques sur un sujet et une action. » (Article du site : Précocité, « dys » et serein, 2016) Les troubles repérés le plus fréquemment par les enseignants sont les troubles du comportement et de l'attention (Tableau 4). De façon plus générale ils évoquent les difficultés de concentration des élèves en situation de handicap. On voit par exemple que la concentration n'est pas la qualité mise en avant dans le travail de ces élèves (Tableau 11). Cependant, ils sont aussi unanimes pour affirmer que l'éducation musicale développe les capacités de concentration et d'attention. Que ce soit la pratique de l'écoute musicale (Tableau 13), la pratique du chant (Tableau 14), le travail sur le rythme (tableau 15), toute forme d'activité scolaire musicale semble produire une amélioration qui ne se limite pas à cette pratique : « Ceci (...) développe les capacités d'attention, de concentration (...) » (Annexe 4, réponse n°14). Il semble que concernant le développement de la concentration, l'écoute musicale soit le moyen privilégié. On peut analyser cela en mettant en avant que le travail de l'enseignant vise à amener un élève qui entend une musique à l'écouter, c'est-à-dire à focaliser sa conscience sur ce qu'il entend. C'est un travail exigeant, mais qui est facilité par un objet (la musique) qui procure du plaisir. L'écoute musicale aide à développer les capacités plus générales d'écoute de l'autre et d'écoute de l'enseignant ; ainsi le travail sur le rythme, les percussions semblent particulièrement aptes à améliorer les capacités d'écoute des élèves (Tableau 15). Travailler en rythme demande d'être à la fois attentif à ce que l'on fait, mais aussi et surtout attentif à ce que font les autres.

6.2.2.2 Mémorisation

Une majorité d'enseignants constate que la pratique du chant favorise la mémorisation. (Tableau 14). Dans une moindre mesure, mais de façon tout de même significative, le travail sur le rythme, la pratique et l'écoute musicales (Tableaux 13 et 15) vont dans le même sens. Il est impossible dans le cadre d'une étude aussi courte, d'entrer dans les détails de la complexité des phénomènes de mémoire et de mémorisation. Toutefois, on peut définir la mémorisation comme «la fonction de la mémoire par laquelle le sujet fixe les phénomènes vécus, les connaissances diverses, etc. soit spontanément, soit à l'aide de procédés mnémotechniques ou

² James William, psychologue et philosophe américain (1842-1910)

méthodiques » (CNRTL, article mémorisation). Les psychologues distinguent la mémorisation incidente et la mémorisation intentionnelle ; cette dernière implique la mémorisation comme un objectif ce qui n'est pas le cas de la première. Dans la musique et en particulier dans l'apprentissage du chant mémorisation incidente et mémorisation intentionnelle sont profondément liées. Certes, l'élève sait qu'il doit retenir les paroles et la mélodie, mais comme tout un chacun peut en faire l'expérience, une mélodie, une comptine s'ancrent dans notre mémoire quasiment à notre insu.

Un autre aspect est essentiel aux processus de mémorisation ; c'est la dimension affective de la mémoire. La célèbre madeleine de Marcel Proust en est un exemple parfait. (Par ailleurs, « La recherche du temps perdu » (Marcel Proust, 1913-1927) regorge d'exemples musicaux liés à la mémoire). Nous ne retenons jamais aussi bien que ce qui nous affecte émotionnellement. À l'inverse, il est beaucoup plus difficile de mémoriser quelque chose qui nous indiffère. On comprend bien en quoi la musique peut-être un atout important dans le travail de la mémoire. La dimension émotive et affective de la mélodie ou du chant participe à l'exercice de mémorisation en le rendant plus aisé et plaisant. Ce bénéfice sur la mémoire peut s'étendre ensuite à d'autres domaines par contiguïté ou analogie. Par exemple, il y a une proximité certaine entre chanter une chanson et dire une poésie. Et par analogie, on pourrait même aller jusqu'à dire que la récitation d'une table de multiplication a quelque chose à voir avec le rythme. Sans entrer dans le détail, on sait que les neurosciences mettent de nos jours l'accent sur la plasticité cérébrale ce qui concerne un domaine précis n'est pas enfermé dans ce domaine et peut être mobilisé, déplacé, réutilisé.

6.2.3 Les effets transversaux sur les fonctions instrumentales

Selon le collège des enseignants en neurologie, les fonctions instrumentales recouvrent « le langage (communication : expression et compréhension), les gestes et le schéma corporel, les capacités visuospatiales (espace, personnes, etc.), le calcul. »

6.2.3.1 Le langage

Le langage semble bénéficier directement de la pratique du chant qui favorise articulation, élocution et expression orale (Tableau 14). « La musique aide beaucoup les personnes qui bégaient » (Annexe 5, réponse n°17). Le travail sur le rythme facilite l'acquisition de la conscience phonologique (Tableau 15). D'autre part, tout travail d'écoute participe à la construction des prérequis à l'apprentissage de la lecture. C'est par une écoute attentive que l'on arrive à discriminer les sons. Pour les enfants en inclusion qui sont nombreux à présenter

des troubles du langage (Tableau 4), la musique peut être une aide précieuse : « le chant est souvent une entrée dans la langue à privilégier pour les enfants qui ne sont pas encore entrés dans le langage verbal. » (Question 11, Annexe 1), « il me semble que l'éducation musicale (...) a en maternelle une place primordiale dans le développement du langage ; » (Annexe 5, réponse n°1).

6.2.3.2 Geste, schéma corporel et repères dans l'espace

À l'instar du sport, mais d'une manière différente, la musique a une influence sur la manière dont un enfant habite son corps. Comme nous l'avons vu dans l'état de l'art, la musicothérapie permet un travail sur le mouvement et sur le corps avec des enfants comme les autistes pour qui ce type de travail est éminemment complexe. Dans le cadre scolaire, le travail sur le rythme favorise selon les enseignants, la coordination motrice, la perception de soi et de son schéma corporel (Tableau 15), autant d'éléments fondamentaux pour tout apprentissage. De la même manière, le chant pose une relation à son propre corps susceptible d'aider de nombreux enfants pour qui cette relation est compliquée. Inscrire sa voix dans l'ordre d'une mélodie c'est être capable de prendre en compte l'altérité d'une façon non menaçante ; autrement dit, cela suppose de mettre sa voix qui est l'expression de sa personnalité profonde au service d'un ordre extérieur, la musique pour produire un acte structuré et qui a du sens. C'est toute la différence essentielle entre le cri, expression d'une pure intériorité aveugle et le chant. D'autre part, il est noté que le travail sur le rythme facilite la compréhension de certaines notions mathématiques (Tableau 15) ; en effet, c'est à la fois un travail sur le temps et l'espace et surtout sur l'articulation des deux. De plus, travailler sur le rythme c'est en quelque sorte saisir par le corps des notions extrêmement abstraites et complexes.

6.2.4 Socialisation, estime de soi, culture

« La pratique musicale commence à l'école maternelle, se poursuit à l'école élémentaire et au collège pour tous et au lycée pour ceux qui le souhaitent. Elle est souvent la première occasion pour les élèves de se produire en public. Elle leur permet de développer leur esprit d'équipe et de collaboration, contribue à leur intégration et élargit leur culture générale. » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017)

L'analyse des questionnaires démontre l'importance des pratiques artistiques et en particulier celle de l'éducation musicale dans l'éveil à l'altérité, la socialisation et l'accessibilité à une culture commune pour les enfants en situation de handicap ainsi, et cela en découle, qu'une meilleure estime de soi, confiance en soi. Nombreux sont les enseignants qui ont relevé

les bienfaits de l'éducation musicale dans l'intégration des élèves en difficulté au sein du groupe : « Ils se sentent au sein d'une unité dont ils font partie. Cela doit les rassurer » (Annexe 4, réponse n°27), « elle permet de mieux s'intégrer au groupe-classe (moins de différences visibles) » (Annexe 4, réponse n°28), « Confiance, meilleure intégration au groupe, meilleure perception de soi » (Annexe 4, réponse n°38). L'élément qui prévaut dans ces témoignages est celui de l'adhésion au groupe et de l'inclusion de l'élève. Or, le repli sur soi, l'intolérance au groupe et/ou du groupe à l'encontre de l'enfant sont des symptômes fréquents qui altèrent la qualité et l'efficacité des apprentissages. Plusieurs éléments inhérents à l'éducation musicale peuvent expliquer cela ; en effet, les enseignants évoquent l'importance du travail de groupe que ce soit dans les activités de chorale, mais aussi dans les activités de création. L'égalité de tous face aux activités artistiques (productions, création, verbalisation des émotions) neutralise tout enjeu de compétition et de jugement dévalorisant : « égalité avec les camarades qui ne connaissent pas les instruments, les musiques ... » (Annexe 4, réponse n°25), « Même si les élèves sont en retrait, ils sont au même niveau que les autres » (Annexe 4, réponse n°33). La musique est une activité socialisatrice par excellence même lorsqu'elle se pratique seule ; elle suppose toujours une relation entre un musicien et un auditeur même virtuel. Étant affaire de relation, elle met en jeu le rapport à l'autre dans un cadre harmonieux.

Dans le cadre scolaire, on voit que cet aspect socialisant est particulièrement important à travers les nombreuses activités collectives (par exemple le chant est quasiment toujours pratiqué collectivement). Les activités chorales sont souvent privilégiées ainsi que les projets de création collective. La socialisation se joue aussi dans ce cas dans la manière dont elle fédère les énergies et dont elle produit un sentiment d'appartenance commune au-delà des différences. (Mais n'est-ce pas là une des fonctions habituelles de la musique par exemple dans les hymnes ?) Dans ce sens, on peut penser aussi que l'éducation musicale socialise les enfants dans une culture commune. Avoir écouté, discuté les mêmes œuvres, crée un lien de la même manière que la création ou la participation à un projet. Cela est d'autant plus important pour les enfants en situation d'inclusion qui souffrent souvent d'une difficulté à intégrer les groupes.

Cet aspect socialisateur a, d'autre part, des répercussions importantes sur la question de l'estime de soi. Celle-ci peut déjà bénéficier de l'approche musicale en ce sens ou, comme on l'a vu, les attentes ne sont pas normatives et la performance de chaque individu prise dans sa singularité n'est jamais sanctionnée négativement. Mais d'autre part, le regard du groupe et, pour peu que soit gérée dans ce sens l'activité, va contribuer à renforcer l'estime de soi qui pourrait être mise à mal par ailleurs par les difficultés rencontrées.

6.3 Validation des hypothèses, limites et perspectives

Je suis partie des hypothèses suivantes :

-la pratique musicale offre une approche globale et gratifiante des processus d'apprentissage et plus précisément de ceux qui posent problème aux élèves à besoins particuliers (repères spatiaux temporels, motricité globale, mémorisation, socialisation, etc.).

-La part de créativité inhérente à toute pratique artistique et donc à la pratique musicale participe à la valorisation et à l'inclusion des élèves en difficulté.

La littérature scientifique, philosophique, esthétique m'a permis de comprendre en quoi l'éducation à la musique pouvait être bénéfique dans les processus d'apprentissage. L'étude expérimentale de Alain Minguat et Bruno Suchaut vient confirmer que les performances scolaires d'élèves de grande section de maternelle bénéficient de façon avérée des apports de l'éducation musicale, apports qui comme j'ai pu le confirmer à partir du questionnaire ont des effets bénéfiques qui s'étendent aux autres disciplines et qui concernent la concentration, la mémoire les fonctions instrumentales, mais aussi la socialisation, l'estime de soi et la culture. Les analyses amènent à penser que l'éducation musicale étant moins centrée sur les savoirs que sur les savoir-faire et surtout les savoirs être apparaît comme un outil essentiel participant à l'inclusion des élèves en difficulté dans une démarche de réussite et de réassurance.

Mes hypothèses sont donc validées sous les réserves suivantes : je dois en effet pointer un certain nombre de limites inhérentes à mon travail. Tout d'abord, le nombre important de réponses à mon questionnaire ne pourrait suffire pour me prévaloir d'une certitude scientifique. Il donne certainement des indications fortes, mais qui demanderaient à être confirmées par des études d'une plus grande ampleur. D'autre part, le cadre très limité en ampleur de ce travail m'a sans doute amenée à certains raccourcis et certaines simplifications. Certains aspects auraient demandé des développements beaucoup plus conséquents dans l'analyse des résultats comme, par exemple, les effets de la création sur le développement de l'imaginaire et du symbolique ainsi que sur les capacités d'abstraction.

Ce sont là autant de pistes qui pourraient donner lieu à une recherche plus approfondie dans un cadre de recherche le permettant.

7. CONCLUSION

On peut aborder la question des enfants en situation de handicap de deux façons (qui ne s'excluent pas forcément), mais qui supposent des modalités d'analyse différentes. La première consiste en une approche que l'on pourrait qualifier de psychologique voire de thérapeutique. Il s'agit d'envisager chaque enfant dans la singularité de ses difficultés et de construire un parcours individualisé. La seconde qui a fait l'objet de ce travail (et qui relève plus de l'éducation et de la pédagogie) a consisté à analyser et à réfléchir les méthodes, les savoirs, les disciplines enseignées en essayant de mettre en évidence de quelle manière elles peuvent être une aide aux apprentissages fondamentaux pour les enfants en situation de handicap, en analysant la spécificité de certains enseignements, leurs effets sur certaines aptitudes nécessaires aux apprentissages. Cette seconde voie s'inscrit plus fortement dans la définition analysée plus haut de l'inclusion puisqu'il s'agit bien d'adapter les méthodes, de réfléchir à de nouvelles manières de faire en analysant l'existant pour permettre à tous les élèves de réussir.

S'il me semble indéniable à l'issue de ce travail que la pratique musicale à l'école peut-être une aide importante pour les élèves à besoin particulier, et ce dans tous les domaines de l'apprentissage, il reste que l'analyse tant des programmes que de la parole des enseignants n'est pas sans montrer une certaine contradiction. S'il y a une unanimité pour en souligner l'importance, le temps consacré à cette pratique semble souvent être malgré tout livré à l'appréciation de chacun ce que montre l'énorme disparité dans la fréquence des interventions (tableau 7) ; de la même manière la présence ou non d'intervenants semble totalement aléatoire, définie en fonction des possibilités ou des affinités. Ces disparités sont propres à l'enseignement artistique, elles ne se retrouvent pas de la même façon dans l'enseignement des mathématiques ou du français. Ce travail m'amène donc à penser qu'il y aurait nécessité d'une formalisation plus précise qui ne pourrait cependant se faire qu'à partir d'une étude de ce qui se pratique réellement sur le terrain. C'est à cette condition, me semble-t-il, que les bénéfices de l'éducation musicale en milieu scolaire pour les enfants en situation de handicap, mais aussi, pour tous les élèves, pourront être généralisés sans disparité.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAMCZAK Frédéric, GOXE Catherine, ROESCH Sandrine, TESSE Jonathan, *Percu'twit, 2014*, en ligne :
http://abuledu-fr.org/wp/wp-content/uploads/2014/10/percutwit_v1.2.pdf (consulté le 15/03/2018)
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, Article mémorisation, site en ligne :
<http://www.cnrtl.fr/definition/memorisation> (consulté le 18/04/2018)
- CENTURY Hélène, *La musicothérapie*, Le Coq-héron 2010/3 (n° 202), p. 94-114. DOI 10.3917/cohe.202.0094
- GUETIN et al., *Etat des lieux de l'utilisation de la musicothérapie dans la maladie d'Alzheimer : rapport d'un groupe d'experts français*, rapport d'étude – Juin 2014 – n°7, Fondation Médéric Alzheimer, en ligne:
<file:///C:/Users/bureau/Downloads/RAPPORT%20MUSICOTHERAPIE.pdf> (consulté le 04/04/2018)
- HANSEN-LØVE Laurence (dir), *La philosophie de A à Z*, Paris, Editions Hatier, 2011. 480 p.
- JAMES William cité par, en ligne :
https://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/attention_berger/attention_Berger.pdf
- KANT Emmanuel, *Critique de la faculté de juger*, Paris, Gallimard, collection folio/Essais, 1985. 554 p.
- LEBEAU Chantal, *Education musicale et développement cognitif : réflexions d'une participante*. P187 à 190 dans *La musique : un enseignement obligatoire Pourquoi ? Comment ; Actes du colloque Lyon 1^{er} et 2 octobre 1999*. Organisé par le C.F.M.I. Rhône-Alpes. Université Lumière- Lyon 2. L'Harmattan, 2000. 298 p.
- LECOQ Aurélie, SUCHAUT Bruno, *L'influence de la musique sur les capacités cognitive et les apprentissages des élèves en maternelle et au cours préparatoire*, IREDU-CNRS et Université de Bourgogne, note de synthèse, 2012.
- LEGIFRANCE, LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, en ligne :
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&categorieLien=id>, Art L.114 (consulté le 15/03/2018)

- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015*, Annexe - Programme de l'école maternelle, 19 p.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Bulletin officiel spécial n°10 du 19 novembre 2015* - Programmes d'enseignement, 384p
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *L'éducation artistique et culturelle*, en ligne
<http://www.education.gouv.fr/cid20725/l-education-artistique-et-culturelle.html>
 (consulté le 18/04/2018)
- PIAGET Jean, *Six études de psychologie*, Paris-Genève, Editions Gonthier- Denoël, 1964, 190 p.
- PICARD Nicole, *Création enfantine et mathématiques*, in Encyclopaedia Universalis, volume 6, 1993. p 741.
- POMPIDOR Henri. Contribution à l'analyse sociale et culturelle des pratiques chorales. Octobre 2016, en ligne :
www.leducation-musicale.com/index.php/paroles-d-auteur/5671-pour-une-sociologie-du-chant-choral (consulté le 08/03/2018)
- PORTE Jacques, *Musique et thérapeutique*, in Encyclopédia Universalis, Volume 15,1992. p 989.
- Précocité, « Dys » et serein, site en ligne :
<https://precocedysetserein.com/2016/01/26/developper-lattention-et-la-concentration-2/> (consulté le 15/04/2018)
- ROUSSEAU Jean-Jacques, *Essai sur l'origine des langues*, Paris, Flammarion, 1993. 272 p.
- Société québécoise de l'autisme, *L'emploi de la musicothérapie avec les autistes*, 1999, en ligne :
<http://www.autisme.qc.ca/tsa/recherche/methodes-interventions/emploi-de-la-musicotherapie-avec-les-autistes.html> (consulté le 04/04/2018)
- SOURIAU Etienne. Vocabulaire d'esthétique. Paris, Quadrige/Presses Universitaires de France, 1999. 1408p.
- UNESCO 2003 cité par Pascal Bataille, Julia Midelet, *l'école inclusive : un défi pour l'école*, Cahiers pédagogiques, Esf éditeur, 2014.

ANNEXES

- . Annexe 1.....1**
- . Annexe 2.....3**
- . Annexe 3.....5**
- . Annexe 4.....7**
- . Annexe 5.....9**

ANNEXE1

ENQUÊTE PE : éducation musicale et handicap

PES /étudiante en MEEF-PE, je réalise mon mémoire de fin d'études sur la prise en charge en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap.

J'ai donc, dans ce cadre, élaboré ce questionnaire qui s'adresse aux professionnels prenant et/ou ayant pris en charge des élèves à besoins particuliers.

Je vous remercie du temps que vous voudrez bien consacrer à y répondre, cette contribution me sera précieuse !

Vos réponses sont anonymes.

1- Âge : Sexe :

-Années d'ancienneté :

-Cycle 1 2 3

-Classe TPS PS MS GS CP CE1 CE2 CM1 CM2

ULIS

-REP OUI NON

-REP+ OUI NON

1- Les élèves en inclusion scolaire que vous accueillez et/ou avez déjà accueillis bénéficient-ils d'un(e) AESH ou AVS ?

OUI NON

- Si oui, combien d'heures par semaine ?

- Dans quels niveaux de classe les avez-vous pris en charge ? (plusieurs réponses possibles)

2- Combien avez-vous, cette année, d'élèves en situation de handicap dans votre classe ?

-De quels troubles souffrent-ils ?

Troubles du comportement

Dysphasie

Troubles du spectre autistique

Troubles de l'attention

Aphasie

Handicap physique

Déficience

Dyspraxie

Autre (précisez)

Dyslexie

Autisme

3- Comment s'intègrent les élèves à besoins particuliers dans les activités que vous proposez ? (Difficultés, facilités)

4- Certains domaines d'activités vous semblent-ils bénéficier plus particulièrement aux apprentissages des élèves en situation de handicap ? Si oui, pourquoi et quels sont-ils ?

5- À quelle fréquence pratiquez-vous l'éducation musicale ?

6- Avez-vous un intervenant ?

OUI NON

7- Quels sont les contenus et les objectifs de vos séquences en éducation musicale ?

8- Comment s'y intègrent les élèves à besoins particuliers ?

Ils sont en retrait

Ils sont concentrés

Ils participent moyennement

Ils sont disponibles

Ils participent volontiers

Ils sont à l'aise

Ils participent avec plaisir Ils sont en difficulté

Ils sont attentifs

Autre (précisez) :

9- La régularité d'une pratique artistique telle que l'éducation musicale peut-elle, selon vous, avoir une incidence sur l'ensemble des apprentissages des élèves en situation de handicap ? Si oui, en quoi ?

10- La pratique fréquente de l'écoute favorise-t-elle :

La concentration

La mémorisation

La compréhension orale

La socialisation (respect et écoute d'autrui)

Autre (précisez) :

11- La pratique du chant favorise-t-elle :

La confiance en soi

La concentration

La mémorisation

L'élocution

L'articulation

L'expression orale

La socialisation

Autre (précisez) :

12- Le travail sur le rythme (percussions instrumentales et/ou corporelles) a-t-il une incidence sur :

La concentration

La mémorisation

La confiance en soi

La perception de soi (schéma corporel)

Repérage dans l'espace

L'écoute

La capacité à comprendre certaines notions mathématiques (algorithmes par exemple)

L'acquisition de la conscience phonologique

Coordination motrice

Autre (précisez) :

13- La création (chant/paysage sonore, spectacle...) a-t-elle une incidence sur :

La socialisation

La participation orale

La capacité à argumenter

La capacité d'abstraction

Le langage oral

L'écrit

L'accès à l'imaginaire /au symbolique

La confiance en soi

Autre (précisez) :

14- Avez-vous des remarques, réflexions complémentaires ?

Je vous remercie pour votre précieuse contribution à ce mémoire.

ANNEXE 2

5- Certains domaines d'activités vous semblent-ils bénéficier plus particulièrement aux apprentissages des élèves en situation de handicap ? Si oui, pourquoi et quels sont-ils ?

-35 non-réponses, 6- non

7- Découverte du monde - élèves curieux - moins d'écrits-

8- Je me sers beaucoup des arts (arts visuels et musique) comme situation déclenchante et motivante. Un projet "chants et danses traditionnelles d'Europe" nous emmène à la découverte de pays européens (par la lecture !) ; un projet de film d'animation nous permet de produire de l'écrit, le mettre en voix, créer des décors, personnages, etc. pour ensuite prendre les photos et les monter pour en faire un film (maîtrise de l'outil informatique), etc.

9-Travail de groupe : peuvent se sentir inférieurs aux autres ou au contraire cette modalité peu leur permettre d'être plus à l'aise. Les sciences les intéressent beaucoup ainsi que la géographie. Tout ce qui sort des apprentissages de mathématiques et de français où ils peuvent ressentir des difficultés liées à la langue ou à la manipulation des nombres les attire plus. Du moins à l'oral. Après il faut adapter les évaluations.

10-Le sport permet une aisance différente et aide beaucoup d'élèves à se sentir égaux face aux élèves de classes ordinaires. L'art, mais pas pour tous, car des objets de motricité fine ou de décentrage peuvent s'interposer dans la réalisation (besoin d'aide humaine). La musique (écoute, découverte, réalisation) en elle-même ou en support pour des activités en autonomie

11-Je pense qu'il existe plusieurs réponses à cette question. Tout dépend du profil de l'élève et du trouble qu'il présente. Mon élève s'épanouit dans les activités graphiques, artistiques et de manipulation. Je ne suis pas certaine qu'un élève souffrant de dyspraxie y trouverait le même épanouissement.

12-Eps : pas de lecture, pas de langage. L'important est de participer Arts : musique, peinture, sculpture... ils s'expriment à leur manière et de sentent libres. Pas de jugement, pas d'erreur possible, juste des émotions qui s'expriment

13-Les séances d'EPS (normalement de danse et de jeux collectifs) ont permis à l'élève d'entrer en contact avec les autres plus facilement. Certains contacts et liens affectifs se sont progressivement répétés pendant les récréations.

14-motricité, car souvent les difficultés vues lors des temps de "classe" ne sont plus les mêmes en motricité, les rapports s'inversent avec les autres élèves, ils se retrouvent en réussite, ce qui fait du bien à leur estime de soi.

15-Les arts, le sport, les sciences. Pour apprendre à s'exprimer d'une autre manière, avec son corps, à l'oral. Pour l'intégration, le partage, sans certains freins que sont l'écrit et l'orthographe par exemple.

16-L'éducation musicale, les arts plastiques, les sciences et l'EPS, car ces disciplines ne nécessitent pas le geste d'écriture, c'est essentiellement de la manipulation. Il ne se retrouve pas en échec scolaire.

17-Le sport : égaux par rapport aux autres. Art visuel pour certains quand la motricité fine est bonne, ou d'autre, car ils adorent manipuler Sciences pour les expériences, c'est du concret, on manipule

18- Cela dépend aussi du handicap. J'ai eu des autistes. À différents degrés. Pour certains, ne pas manger un livre est une victoire. D'autres sont en capacité de participer à toutes les activités.

19-Arts plastiques pour celui qui est dysphasique. Pas besoin de s'exprimer et musique pour celui qui est handicapé moteur notamment, car c'est une activité qui suscite son adhésion

20- La notion de handicap est beaucoup trop vaste pour répondre à cette question. Entre un enfant aveugle, dyscalculique ou autiste, les modalités d'enseignement n'auront rien à voir...

21-Langage divers. Travail de groupe pour l'entraide et la cohésion pour dyspraxique et déficient. Compliqué pour trouble de comportement qui a besoin d'être seul avec l'adulte.

22-Sciences, histoire, géographie : thèmes qui le passionnent et dans lesquels il se réalise. Cultivé, il se sent valorisé lors de ses nombreuses participations orales.

23-Non... C'est un préjugé... Toute matière peut être bénéfique pour un enfant en situation de handicap, il suffit d'adapter son enseignement tout simplement.

24-Les activités créatives (arts et musique), car elles se pratiquent grâce à des facteurs internes, des ressentis, et non des contraintes et règles imposées

25- Tout dépend de ses centres d'intérêt. Pas de domaine en particulier. L'humeur du jour définit souvent l'intérêt pour les activités proposées.

26-Domaine 2 - activités artistiques - gros progrès depuis le début de l'année (conscience de soi et des autres)
Domaine 3 - éducation musicale

27- Non pas dans le cas de cet enfant qui peut progresser uniquement en relation duelle dans un espace dénué de tout stimulus (sonore, visuel)

28- Cela dépend des enfants. Cette année, c'est calcul et arts, l'année dernière, ça dépendait de l'humeur de l'enfant.

29-Eps et les arts visuels, ils sont très investis dans la réalisation de projets communs avec les autres élèves.

30-Musique, arts, sciences et géométrie ... Pas trop besoin de la lecture et des opérations qui posent problème

31-questionner le monde où chacun peut exprimer ses connaissances, EPS où le vivre ensemble est de mise

32- Musique qui ne nécessite pas d'être assis à une table - permet de bouger - de s'intégrer au groupe

- 33- Variable en fonction des profils d'élèves. Généralement Arts visuels, projet théâtre et lecture.
- 34- Le domaine des mathématiques et des arts visuels. Très difficile dans le domaine de la langue
- 35- Je ne pense pas. Cela dépend du handicap et du domaine dans lequel s'inscrit l'apprentissage.
- 36-Tous, mais difficulté dans l'écrit et coordination en pratique musicale (projet percussion)
- 37- Domaine artistique, plus libre l'élève arrive à s'exprimer autrement qu'avec le langage
- 38- Eps Jeux collectifs. L'élève est un joueur comme un autre - appartenant à une équipe
- 39- L'oral, les enseignements artistiques, l'EPS, les activités avec manipulations....
- 40-Les activités concrètes ayant du sens pour l'enfant. Pas de domaine spécifique.
- 41-Écoute musicale (moins de pression et d'a priori, il faut donner son ressenti)
- 42-Eps consignes simples et accessibles. Concentration et investissement limités
- 43-Les ateliers autonomes parce qu'ils choisissent ce qu'ils ont envie de faire.
- 44-Arts plastiques, EPS, musique (mais cela dépend du handicap) , poésie
- 45- Maths, car créé du vécu commun et facile à repérer si réussi ou pas
- 46- Certains domaines de motricité et certaines activités artistiques
- 47- Comme pour tous...variabilité individuelle pas liée au handicap !
- 48-Art visuel, car il peut s'exprimer malgré le fait qu'il ne parle pas
- 49-sport (favorise leur concentration mobilité motricité renforcée
- 50-les arts visuels leur permettent de s'exprimer sans contrainte
- 51-le bain de langage est favorable, mais l'abstraction difficile
- 52-Pour les activités musicales, l'enfant adore participer
- 53-Tout ce qui est vivre ensemble, matières artistiques.
- 54-Non, il faut respecter le rythme de chaque élève
- 55-Musique et Arts pour l'élève autiste, clairement
- 56-Totalement variable en fonction des enfants !!!!
- 57-Arts visuels, langage oral (exposé volontaire...)
- 58-Sciences et manipulations lecture et numération
- 59-EPS, pratique des arts visuels, chant, sciences
- 60-Les mathématiques, car beaucoup de manipulation
- 61- L'eps et les arts, pour leur côté alternatif
- 62-Activités de manipulation, style Montessori
- 63-Natation, car ils y sont comme les autres
- 64- Explorer le monde arts visuels musique
- 65-Sans avis chaque cas est particulier
- 66-Activités ritualisées (calculs/...)
- 67-Géométrie : ça semble les "poser".
- 68-Cela dépend énormément de l'enfant
- 69-Cela dépend de chacun des élèves
- 70-Motricité, règles et coopération
- 71-Non. Cela dépend de chacun d'eux.
- 72-Musique : pas d'aspect visuel
- 73-C'est propre à chaque enfant
- 74-Arts plastiques, musiques...
- 75-Très variable selon enfant
- 76-Art visuels, manipulation
- 77-Cela dépend du handicap
- 78-Arts visuels, musique, motricité
- 79-Motricité : collectif
- 80-Motricité et musique
- 81-Arts - Musique – EPS
- 82-Pas particulièrement
- 83-Théâtre chant sport
- 84-Littérature musique
- 85-Les arts et l'eps
- 86-Pas spécialement
- 87-Musique, danse
- 88- Vivre ensemble
- 89-Oui le sport
- 90-Les projets
- 91-Créativité
- 92-jamais eu, 93-Tous !!, 94-Théâtre, 95-Arts

ANNEXE 3

8- Quels sont les contenus et les objectifs de vos séquences en éducation musicale ?

-Sans réponse : 25

2-Chants et rythmes pour présenter un spectacle. Cette année thème de la comédie musicale

4-J'ai beaucoup de mal dans ce domaine.

5-Confirmés au programme

6-Chorale

7-Chant

8-Ils correspondent aux attentes des programmes scolaires, mais il y a tout de même un objectif d'acculturation des élèves, de découverte. C'est aussi un temps propice au calme pour une meilleure écoute, une meilleure analyse de ce qui est attendu.

9-Ils découvrent un thème ex œuvres du XIXe ou un artiste John William, ils ont une fiche sur les titres écoutés, on lit les textes après l'écoute de chaque œuvre, ils donnent leur ressenti, s'ils connaissent, s'ils aiment ou non, pourquoi...

10-4 écoutes par semaine de la même chanson : travailler sur le rythme, la justesse, les instruments, la hauteur. Donner son avis sur une chanson. Activités rythmiques et de justesse (reconnaissance de notes graves, aiguës ...)

11-Chants : chanter juste, en chœur, participer aux chorales. Les instruments : manipulation, rythmes, utiliser les instruments. Écoute musicale : classique, piano, opéra...

12-Compétences musicales (rythme, mélodie, voc ...), compétences transversales (écoute attentive, classement...), acquisition culturelle, histoire de l'art...

13-Mémoriser des chants, comptines, jeux de doigts + découvrir des artistes ou œuvres du patrimoine + évoluer corporellement selon les phrases rythmiques

14-Découverte d'artistes, de chansons à texte, de genres musicaux, d'instruments... s'ouvrir à toutes les musiques, s'exprimer à l'aide d'instruments...

15-Chant choral, écouter l'autre et s'intégrer à un groupe ; écoute musicale : exprimer sa sensibilité, ses émotions, réagir à des œuvres diverses.

16-Écoute de morceaux divers pour découvrir les familles d'instruments et voir si on entend les mêmes instruments en fonction des pays d'origine.

17-Ouverture culturelle, mémorisation de textes chantés, ajuster le ton de la voix en solo/en chorale, repérer le son

18- Apprendre à écouter, reproduire des rythmes, reconnaître différents instruments, apprendre et chanter des

19- Développer l'écoute musicale, élargir une culture musicale, développer le goût de la musique et la curiosité chez mes élèves

20- Écoute musicale en tout genre et de toute époque pour la culture musicale + chorale avec intervenant en vue d'un spectacle

21- Manipulation, découverte des percussions, production collective, mise en sons d'une histoire, enregistrement d'un cd

22- Principalement apprentissage de chants : mémoriser déjà, être dans le rythme, travailler ensemble, s'écouter

23- Chant, découverte de styles, jeux vocaux, découverte des instruments, comptine, écoute musicale, jeux musicaux

24- Chant-Rythme corporel-Reproduction de rythmes-Découverte d'instruments et de musiques-Manipulation d'instruments

25- Réciter une comptine apprise en classe. Nommer et manipuler un instrument de musique. Reproduire un rythme

26- Découverte de nouveaux genres, mémoriser comptines et chants variés, toujours en lien avec thème proposé

27- Mémoriser un chant (2 fois par semaine) ouverture culturelle musicale (écoute et étude de musique)

28- Interpréter un chant dans le cadre d'un projet opéra (intervenant présent 1 fois par mois environ)

29- Découverte des instruments, leur reconnaissance auditive, travail sur la sensibilité à la musique

30- Écoute (repérage de différents paramètres...), comptines, chants, manipulation d'instruments...

31-Pratique vocale essentiellement L'écoute et pratique instrumentale se fait avec l'intervenant

32- Reproduire un rythme, reconnaître un instrument de musique, écoute et chants, spectacles....

33-1 chanson par mois, travail sur les rythmes avec méthode Percustra, danse, création audacity

34- Je n'ai pas de séquence en musique, mais sinon c'est se créer un répertoire de comptine.

35-Phonologie, découverte du répertoire musical, se coordonner avec un groupe, mémoire...

36-écoute, connaissance des instruments de musique, comment ils "fonctionnent », rythmes

37- Écoute musicale, découverte des instruments, pratique d'instruments et chant choral

38- Apprentissage de chants, écoute musicale, découverte des grands compositeurs

39- Apprentissages de chants en lien avec le thème du moment, écoute musicale...

40-Écoute et chant principalement : j'utilise " à la recherche des gounjous"

41- Découverte du monde, des instruments, d'artistes, sonorités différentes
 42- Éveiller son oreille, travailler le lexique par le biais de comptines...
 43-Écoute (musiques du monde en lien avec mon projet de classe) et chant
 44- Les élèves font partie de classes qui ont un projet comédie musicale.
 45-Création musicale, chants, rythmes et écoute, enregistrement, chorale
 46- Chant choral et percussions (djembé, bidons, percussions corporelles)
 47- Éveil à la culture musicale. Apprentissage de quelques chants....
 48-Chants et comptines. Exploration sonore et sonorisation d'album.
 49-Reconnaissance des instruments, rythme lors d'écoutes musicales
 50- Découverte d'instruments - Chant - Comptines - écoute musicale
 51- Rythme/ chanter à l'unisson ou en canon/ écouter et s'exprimer
 52- Mémoriser des chants et comptines. Donner une culture commune.
 53-Intégration au groupe et participation à une activité commune
 54- Une bonne posture, une belle attitude, un répertoire varié.
 55-Chorale et découverte musicale (instruments, genre musical)
 56-Découverte d'œuvres musicales/ de chants/ d'instruments
 57-Chorale, écoute musicale, discussions, histoire de l'art
 58-Écoute d'œuvres classiques et apprentissage de chansons
 59-Discrimination auditive, étude de morceaux, création...
 60-Chant principalement (chorale d'école) + jeux d'écoute
 61-Chant / Écoute / Description / Codage / Reproduction
 62- Essentiel chant avec une chorale de niveau de classe
 63-Progresser dans l'écoute, acquérir un répertoire
 64-Méthode Aucher Marie-Louise et Méthode TOMATIS
 65-Analyse des œuvres, poser sa voix. Les rythmes
 66- Écoute, reconnaissance des instruments, chants
 67-Éveil aux sonorités, régularité du langage
 68-Exercices vocaux chorale et spectacle en vue
 69-Chant, percussions corporelles, projet spectacle
 70- Découverte émotions à verbaliser et chant
 71-Elles s'appuient sur une année au concert
 72-Principalement l'apprentissage de chants
 73-Découverte d'auteurs ou écoute musicale
 74-Beaucoup de travail sur les rythmes
 75-Une sensibilisation et manipulation
 76-Écoute et ressenti /interprétation
 77-Thème de l'école sur les émotions
 78-Découverte sons, rythmes, chants
 79-Chant choral - Écoute musicale
 80-Concentration attitude écoute5
 81-Jeux vocaux, rythmes et chants
 82-Chant et découverte et écoute
 83-Cela dépend de la séquence...
 84-Écoute, rythme, jeux musicaux
 85-Écoute, production, chant...
 86-Découverte musicale chant
 87-Chants, rythmes, écoute
 88-Chorale. Éveil musical
 89- Chorale et jeux vocaux
 90-Création d'une chorale
 91-Comptines et chansons
 92-Sonoriser un album
 93-Chant écoute perçu
 94-Écoute production
 95-Comptines, chants
 96-Écoute et chants
 97-Écoute ou chant
 98-Chant et danse
 99-Chant + rythme
 100-Thème la ville, 101-Écoute chants, 102-au feeling, 103-Variés

ANNEXE 4

10- La régularité d'une pratique artistique telle que l'éducation musicale peut-elle, selon vous, avoir une incidence sur l'ensemble des apprentissages des élèves en situation de handicap ? Si oui, en quoi ?

-32 sans réponse

- oui : 6

-Je ne sais pas :4

Non : 4

1-Oui. Champ souvent délaissé. Laisse place à une certaine liberté. Plus égalitaire

2-Cela dépend du type de handicap.

3-Oui, car plus ludique

4-Je ne sais pas :2

6-Oui : 2

7-cela dépend. Mon élève a aussi des problèmes de motricité. Elle ne peut par exemple pas très bien tenir l'outil scripteur ce qui rend l'art plastique très compliqué. Pour la musique, elle ne reste pas concentrée (parle en même temps, s'en va, joue de son instrument à n'importe quel moment, etc.), mais je pense que cela dépend du handicap, puisque j'ai des collègues qui ont des enfants autistes dans leurs classes de PS-MS-GS, et qui remarquent tout l'intérêt que leurs élèves portent à la musique.

8-Ça dépend du handicap, pour les troubles de l'attention et du comportement, la musique demande beaucoup de concentration et c'est difficile. Pour certains, l'art visuel leur permet de se mettre dans leur bulle et de s'exprimer, mais d'autres gâchent tout au dernier moment sans savoir pourquoi (gribouille d'un coup, peint tout en noir...)

9-Dans mon cas, ces temps de musique sont un point de départ pour des activités de lecture, de vocabulaire, de découverte du monde... Tous les collègues de classes "ordinaires" n'ont pas la chance (le temps, l'envie, le savoir ?) de pouvoir faire cela.

10-Je ne vois pas particulièrement en quoi... (la confiance en soi ? Le plaisir à l'école ? Mais quelles conséquences concrètes sur les autres apprentissages dont on a la charge ?)

11-Selon le handicap, l'éducation musicale pourrait être une aide si les enfants y sont sensibles, pour les apaiser, les faire entrer dans ce domaine d'apprentissage précis.

12-Oui, car c'est un moment attendu il peut permettre de les maintenir attentifs de développer de la patience = moyen de "chantage", le mot est un peu fort

13-Pas forcément. Certains élèves ne sont pas du tout réceptifs à cette pratique (le mien se bouche les oreilles pendant l'activité).

14- Ceci les apaise, leur plaît, développe les incapacités d'attention, de concentration, les habiletés motrices également, etc.

15-Dans le cas de troubles autistiques, l'éducation musicale n'est pas la discipline qui permet un meilleur sentiment d'intégration

16- Oui, les élèves se découvrent des facilités, une aisance, un droit à la différence plus prononcé, ils ne sont pas stigmatisés

17- Pour certains ils peuvent s'exprimer par le biais des activités artistiques tel que l'art visuel ou l'éducation musicale.

18-Oui, travail sur l'écoute et les émotions, importance de la concentration, et intégration dans une œuvre collective

19- L'élève se sent à mon sens plus intégrer dans le groupe classe ce qui influe sur l'estime de soi et la confiance.

20-Oui elle leur permet de s'évader, de prendre plaisir dans les apprentissages, elle permet de rendre plus acteur

21- Toujours pareil, cela dépend des cas. Je n'ai pas eu d'élève que la musique mettait dans un "état différent".

22- Oui, car c'est une activité ludique et dans laquelle ils peuvent parfois se montrer meilleur que d'autres.

23-Oui, elle permet de les intégrer dans des apprentissages qui sont plus sensibles et donc plus accessibles

24- Pas plus que d'autres disciplines, par la musique on a une autre porte d'entrée c'est tout

25- Oui (égalité avec les camarades qui ne connaissent pas les instruments, les musiques ...)

26-Oui, comme elle en a sur l'ensemble des enfants qui ne sont pas en situation de handicap.

27-Oui. Ils se sentent au sein d'une unité dont ils font partie. Cela doit les rassurer

28- Oui, elle permet de mieux s'intégrer au groupe-classe (moins différences visibles)

29- Oui. Meilleur langage. Mémorisation. Concentration. Cohésion de groupe. Plaisir.

30-Étant une activité de groupe, certains osent et tentent de participer. (Chorale)

31- Pour les autistes que j'ai pu suivre, aucun n'a souhaité chanter ni participer

32- Oui matière moins théorique qui plaît généralement aux élèves en difficultés

33- Même si les élèves sont en retrait, ils sont au même niveau que les autres.

34-Difficilement mesurable puisque je ne les ai pas dans les autres domaines.

35-Oui, pour les mêmes raisons que ce que j'ai mis plus haut sur la motricité

36- Oui, sur tous les élèves, même s'ils n'ont pas de situation de handicap.
37-Oui, car elle facilite la communication et la détente avant une séquence
38- Confiance, meilleure intégration au groupe, meilleure perception de soi
39- Permet de prendre du plaisir sans mobiliser de compétences scolaires
40- Dans ce genre d'activités, ils sont moins en échec et en décalage
41-On travaille beaucoup de choses en chant c'est important
42- Oui, aide à la concentration, plaisir de venir à l'école
43-Certainement, le plaisir d'apprendre et la concentration
44-Oui, attention plus longue, concentration, harmonisation
45-Je pense avoir des élèves avec de trop lourds handicaps
46-Non pour ma part un n'est pas intéressé par la musique
47-Oui aide l'inclusion et à gagner en estime de soi-même
48-Sur les autres apprentissages, pour ce handicap, non
49-Oui le moment où les "différences peuvent se gommer"
50-Le fait de ne pas avoir à écrire le donne confiance
51-Travail sur la mémorisation et l'écoute des autres
52-Oui pour l'expression orale, la confiance en soi
53-Aide à se recentrer rassure calme les angoisses
54-Oui ... Le changement de manière de travailler
55- Cela dépend complètement du type de handicap
56-Elles permettent de s'exprimer autrement
57-Pas toujours et cela dépend du handicap
58-Pas forcément, cela dépend du handicap.
59- Oui, travail mémoire et concentration
60-oui, ils sont sensibles à la musique
61-Oui cela dépend du type de handicap.
62-Oui. Sont en réussite tout le temps.
63- Oui intégration au groupe classe
64-Pas assez de recul pour répondre
65-Cela dépend du type de handicap
66-Oui comme pour tous les élèves
67-Moins de connotation scolaire
68-Oui, comme pour tous les e....
69-Oui, mais pas que pour eux.
70-Pas encore assez de recul
71-Oui pour tous les élèves.
72-Cela dépend du handicap
73-À voir au cas par cas
74-Oui Confiance en soi
75-Oui, concentration
76-Ne se prononce pas
77-Pas pour cet élève
78-Pas pour tous
79-Probablement
80-Coopération

ANNEXE 5

15- Avez-vous des remarques, réflexions complémentaires ? 19 réponses

111 sans réponses

1- Il me semble que l'éducation musicale fait partie intégrante des apprentissages à l'école, trop souvent oubliée des maîtres, elle a en maternelle une place primordiale dans le développement du langage. Cependant, en ce qui concerne l'apport bénéfique pour des enfants en situation de handicap, les handicaps étant tellement divers, des conclusions d'ordre général seraient difficiles à tirer. C'est pourquoi j'ai voulu vous donner l'ex de cet enfant handicapé pour qui la musique (stimulus sonore) est une vraie souffrance.

2-Bonjour. Je vois que ceci concerne plutôt les élèves à besoins éducatifs particuliers et l'éducation musicale.... Si besoin de plus d'infos contactez moi je suis prof des écoles spe, j'ai fait 13 années dans l'ash avant d'arriver sur un poste fractionné cette année. Et je fais beaucoup de musique.

3-Dans notre département (Deux-Sèvres), la conseillère pédagogique en charge des arts propose depuis trois ans un projet départemental ouvert aux volontaires de C2 et C3 qui permet de découvrir une douzaine d'œuvres musicales par an. Les deux premières années, il était demandé d'échanger par email sur ce que les enfants avaient à dire des écoutes. Cette dernière partie n'est plus d'actualité.

4-Présence d'une ULIS école de type 1 dans mon établissement. Pour la première fois depuis sa création (7ans), nous expérimentons l'inclusion en art. Les retours, sur les séances d'art visuel sont meilleurs car les élèves ne sentent pas directement jugés sur leurs productions contrairement à la musique qui peut également leur demander plus de verbalisation et mentalisation.

5-J'ai répondu aux questions mais ce n'est pas moi qui les inclus. Étant donné que j'ai un suivi de mes élèves, je sais comment ils se comportent dans les classes dans lesquelles ils sont inclus. En revanche si tu veux prendre en compte le point de vue d'un enseignant d'Ulis, tu devrais modifier les questions pour qu'on se sente concernés !

6-En maternelle, le handicap n'est parfois pas reconnu, détecté ou en pleine évaluation par le corps médical. Dans ces cas, il est beaucoup plus difficile d'apporter des solutions pour permettre à l'élève de progresser et de s'épanouir, d'autant plus qu'il n'y a aucun moyen humain pour soutenir cet élève. (Pas d'AVS).

7-En PS sans dossier MDPH, sans AVS ou AESH, c'est difficile de faire évoluer ses enfants, surtout quand on cumule le nombre de besoins différents dans une même classe en plus des autres. A 30/31 par classe ce n'est pas l'idéal pour ces enfants-là qui devraient fonctionner par plus petits groupes.

8-Je suis enseignante remplaçante, d'où les réponses parfois vagues... Ce statut n'est pas prévu dans vos cases lorsqu'on choisit le niveau. J'ai remplacé en segpa et aussi en Ulis au collège, et dans un IME.

9-Il reste très difficile de faire chanter certains élèves surtout attends de dysphasie ou ceux qui ont peu d'estime de soi. Le chant est pour certains du domaine de l'intime, certains ne chantent presque pas en chorale.

10-Chaque enfant en situation de handicap réagit différemment, la présence ou non de l'AVS peut aussi modifier le comportement de l'enfant

11-Difficile de faire une réponse générale et significative car il y a autant de situation que de handicap que d'élève accueilli.

12-Mes élèves doivent bénéficier d'un AVS mais n'en ont pas à ce jour, faute de recrutement...

13-les enfants avec un peu d'entraînement se prennent vite au jeu, adorent et réclament

14-"Ce qu'on ne peut dire et que l'on ne peut taire, la musique l'exprime." V. Hugo

15-Un intervenant musical lors d'un projet est intéressant pour varier.

16-Remplacement Ulis collège / les élèves font musique en inclusion /

17-la musique aide beaucoup les personnes qui bégaiant

18-je n'ai pas pu rentrer mon double niveau cp / ce1

19-Importance de Mettre les enfants en projet



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : « Et si nous chantions ! » Les bénéfices de l'éducation musicale pour les élèves en inclusion

Auteur : Aline FLAMENT

Résumé :

L'inclusion des élèves à besoins particuliers a pour principe la nécessaire adaptation et différenciation de la pédagogie, dans le but de favoriser la réussite. L'éducation musicale présente des caractéristiques qui semblent aller dans le sens de la prise en compte de la singularité des élèves. Loin de toute visée normative, mettant en avant le plaisir, l'aspect ludique, favorisant des conduites positives de réussite, ne permet-elle pas de faire face aux difficultés que l'on peut repérer le plus souvent ? Dans quelle mesure peut-on constater un effet bénéfique de la pratique de l'enseignement musical sur les capacités d'apprentissage ? Cette pratique favorise-t-elle les capacités de concentration, de mémorisation, de socialisation ? A partir d'une réflexion théorique sur l'éducation musicale (le chant, l'écoute, les percussions), sur le développement et les capacités cognitives de l'enfant, ce travail, en proposant une réflexion et une analyse des pratiques rapportées par les enseignants et des constats qu'ils en font, met en évidence ce qui pourrait être un outil essentiel dans l'approche pédagogique de l'inclusion.

Mots clés : Éducation musicale ; inclusion ; apprentissages ; pédagogie

Summary :

The inclusion of pupils with special needs is based on the necessary adaptation and differentiation of pedagogy, in order to promote school success. Music education has characteristics that seem to contribute of taking into account the uniqueness of students. Far from any normative aim, highlighting the pleasure, the playful aspect, favoring positive conducts of success, does not it make it possible to face the difficulties that we can locate most often? To what extent can we see a beneficial effect of the practice of music education on learning abilities? Does this practice promote the abilities of concentration, memorization, socialization? From a theoretical reflection on musical education (singing, listening, percussion), on the development and cognitive capacities of the child, this work, proposing a reflection and an analysis of the practices reported by Teachers and their findings highlight what could be an essential tool in the pedagogical approach to inclusion.

Key words : Musical education ; inclusion ; learning ; pedagogy