



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



Année universitaire 2017 - 2018

Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention Premier degré

Chanter, créer, coopérer

L'éducation musicale au service de la coopération entre
élèves et de l'amélioration du climat de classe

Présenté par Carole Pris

Première partie rédigée en collaboration avec Alexandra Battistutta

Mémoire de M2 encadré par Stéphane Ravel

Sommaire

Introduction	1
1. Etat de l'art	2
1.1 La musique dans les programmes	2
1.2 La régulation au sein de la classe	4
1.2.1 Le climat de classe	4
1.2.2 Les jeux de coopération en lien avec la musique.....	6
1.2.3 L'autorité.....	8
1.2.4 L'auto-évaluation	9
1.3 La motivation et l'écoute	10
1.3.1 Les feedbacks en éducation musicale	10
1.3.2 Un enseignement explicite	10
1.4 L'apprentissage d'un chant au service de la fraternité	11
1.4.1 La voix	11
1.4.2 Comment travailler sur la voix en développant l'apprentissage de l'attention aux autres et le vivre ensemble ?	12
1.4.3 La musique, un puissant exutoire.....	13
2. Formulation de la problématique	14
3. Méthode.....	15
3.1 Participants	15
3.2 Matériel.....	17
3.2.1 Choix du thème, du livre et des musiques exploités	17
3.2.2 Instruments et Matériel audios/vidéo utilisés.....	17
3.2.3 Les fiches d'auto-évaluations.....	18
3.3 Procédure	18
3.3.1 Plan de la séquence mise en œuvre dans ma classe	20
3.3.2 Les groupes	21

4. Résultats	22
4.1 Les jeux de coopération.....	22
4.2 La musique à l'école.....	23
4.3 Retours sur les fiches d'auto-évaluation.....	23
4.3.1 Auto-évaluation sur le climat de classe.....	23
4.3.2 Auto-évaluation « Mon rôle dans le groupe »	25
4.3.3 Avez-vous trouvé les fiches d'auto – évaluations utiles ?	28
5. Discussion	29
5.1 Re-contextualisation	29
5.2 Mise en lien avec les recherches antérieures	29
5.3 Limites et perspectives	31
5.3.1 Critique	31
5.3.2 Perspectives.....	32
5.3.3 Evaluation de l'impact pour le métier d'enseignant	32
6. Conclusion.....	34
7. Bibliographie.....	35
7.1 Ouvrages.....	35
7.2 Articles.....	35
7.3 Sitographie.....	35

Introduction

Nous sommes actuellement Professeurs des Écoles stagiaires dans une classe de CE1 et dans une classe de CM1. Dans le cadre de nos premiers mois de pratique professionnelle en classe, nous avons été confrontées à des situations difficiles tant dans la gestion effective du groupe classe et des modalités de travail que dans le climat de classe. En effet, nous avons constaté, depuis le début de l'année, que nos élèves ne trouvent pas toujours leur place au sein de la classe. Certains ont des comportements inadaptés et perturbent le fonctionnement de la classe, d'autres sont introvertis et n'osent pas toujours prendre la parole et donner leur avis. Le climat global de nos classes est donc affecté par ces éléments et l'ambiance entre les élèves est souvent tendue.

Nous avons travaillé sur le respect des règles de vie, les droits et les devoirs de chacun. Nous avons également travaillé sur le respect de l'autre, les valeurs de la fraternité au travers d'activités en Education Morale et Civique ou lors de conseils de classe. Cependant, malgré nos démarches, nous constatons peu d'effet sur le climat de classe et le comportement général des élèves.

Lors des premières séances d'éducation musicale, nous avons pu constater que nos élèves ne parvenaient pas à adopter le comportement adéquat : se regarder les uns les autres, s'écouter, se respecter lors des moments de propositions et d'échanges, adopter différentes postures (écoute, musicien, spectateur etc.). En effet, les activités que nous avons prévues de mettre en place n'ont pas toujours été possibles. Les élèves se dispersaient très rapidement et ne respectaient pas les consignes. Il arrivait même qu'ils se disputent entre eux ou se bousculent. Notre problématique dans le cadre de ce mémoire s'est alors déplacée de la musique proprement dite à la musique et son impact possible sur le climat de classe.

Ainsi, un travail adapté à nos classes en éducation musicale peut, selon nous, permettre à nos élèves d'apprendre non seulement l'écoute de soi mais aussi l'écoute des autres, tout en ouvrant leur regard sur le monde. Nous pensons que ce travail spécifique peut améliorer le climat de nos classes sur le long terme en amenant nos élèves à coopérer, s'écouter, se respecter.

Dans le cadre de ce mémoire, nous présenterons dans une première partie l'état de l'art qui abordera la place de l'éducation musicale au sein des programmes, la régulation, la motivation et l'écoute ainsi que l'apprentissage d'un chant au service de la fraternité. Puis la méthode adoptée pour mettre en place l'étude sera présentée, suivie des résultats de cette étude et d'une partie discussion qui analysera ces résultats au regard des hypothèses formulées.

1. Etat de l'art

1.1 La musique dans les programmes

Les programmes de 2015 pour les cycles 2 et 3 permettent de travailler deux grands champs de compétences qui sont la perception et la production. Ces deux champs sont développés tout au long du parcours artistique de l'élève au travers de plusieurs compétences détaillées dans les programmes (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 – Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux et programme d'enseignement du cycle de consolidation) :

- « Chanter » au cycle 2 et « chanter, interpréter » au cycle 3. Il s'agit ici pour les élèves de découvrir leur voix parlée et chantée, de travailler sur leur corps, leurs gestes, le tout en cohésion avec les autres.
- « Ecouter, comparer » au cycle 2 et « écouter, comparer, commenter » au cycle 3. Les élèves apprennent l'écoute de soi mais aussi l'écoute des autres. Ils apprennent également à écouter une œuvre musicale et à comparer deux œuvres. Ce travail réalisé en éducation musicale est primordial car il a un impact sur le vivre ensemble au sein de la classe. En apprenant à s'écouter et à écouter les autres, les élèves développent des capacités d'adaptation et des valeurs de respect mutuel et d'acceptation de soi-même.
- « Explorer, imaginer » au cycle 2 et « explorer, imaginer, créer » au cycle 3. Dans le cadre de ces compétences, les élèves explorent leur voix, ses paramètres. Ils jouent avec leur voix, font des propositions créatives. Ces compétences sont également axées sur l'utilisation de son corps dans un but musical : découvrir les percussions corporelles ou encore découvrir des objets sonores dans le cadre d'une classe orchestre. En apprenant à se connaître eux-mêmes et à utiliser leur corps, les élèves peuvent mieux s'épanouir, se sentir bien à la fois dans leur corps et avec les autres, au sein du groupe classe.
- « Echanger, partager » au cycle 2 et « échanger, partager, argumenter » au cycle 3. Ces compétences sont importantes car elles permettent aux élèves de faire un retour sur leur pratique. Ils apprennent ainsi à donner leur avis sur une œuvre, à le justifier. Ils vont aussi donner leur avis sur la prestation de leurs camarades, tout en respectant leur proposition artistique. Les retours faits par les élèves entre eux vont leur permettre non seulement d'améliorer leur prestation mais aussi d'argumenter leur jugement sur celle des autres. C'est en échangeant, en débattant, en justifiant ses idées que le dialogue s'instaure entre les élèves et que les tensions peuvent s'apaiser.

Ces compétences sont bien entendu en lien avec le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture de 2015. Le site Eduscol propose un document très riche intitulé : « L'articulation des compétences du programme d'éducation musicale de cycle 3 au socle commun de connaissances, de compétences et de culture » (Mars 2016). Ce document met en avant la corrélation existante entre les compétences des programmes et les cinq domaines du Socle.

Dans le cadre du premier domaine « les langages pour penser et communiquer », il est expliqué que « le langage constitue un objet de travail spécifique qui permet de mettre à distance les émotions » (Eduscol, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, Mars 2016). Ainsi, nos élèves acquièrent un lexique musical spécifique mais apprennent aussi à mettre des mots sur leur ressenti, leurs émotions et à communiquer avec les autres élèves, en justifiant leur jugement sur une œuvre ou une prestation et en argumentant. Ces apprentissages faits au travers de l'éducation musicale ont un impact sur l'ensemble des autres disciplines et pour la vie future des élèves.

Dans le cadre du deuxième domaine « Les méthodes et outils pour apprendre », il est mentionné dans ce document que « la création dans des réalisations de tous ordres cultive la pensée divergente et l'imaginaire, elle mobilise une réflexion plus abstraite qui favorise le raisonnement et la mise en œuvre de tâches complexes » (Eduscol, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, Mars 2016). Ainsi, par la mise en œuvre d'une démarche créative en éducation musicale, les élèves améliorent leurs capacités réflexives et entrent plus facilement dans des tâches complexes.

Le troisième domaine « la formation de la personne et du citoyen » met l'accent sur le « sens de l'observation, la curiosité, l'ouverture à l'altérité, l'autonomie de la pensée » qui sont développés « dans la découverte d'œuvres et de grandes questions de l'art, dans la formation de la personne et de sa capacité à communiquer dans un langage adapté, intentionnellement convoqué » (Eduscol, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, Mars 2016). Ici, l'éducation musicale a un rôle prépondérant : elle permet aux élèves de développer des valeurs citoyennes et de fraternité en les exposant à des œuvres musicales nouvelles et aux prestations de leurs camarades. Elle permet de vivre des expériences communes, de forger un esprit de groupe et de fédérer les élèves entre eux.

Le quatrième domaine « les systèmes naturels et les systèmes techniques » s'articule également avec les compétences en éducation musicale puisque les élèves pourront être amenés à travailler

en musique à l'aide des nouvelles technologies (tablettes numériques, caméras, ordinateurs de classe etc.).

Enfin, le cinquième domaine « Les représentations du monde et de l'activité humaine » est en lien avec l'éducation musicale puisqu'il permet d' « identifier les caractéristiques d'œuvres en les mettant en lien avec une époque, un lieu et une culture » (Eduscol, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, Mars 2016). Cela « constitue une clé de compréhension du monde » (Eduscol, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, Mars 2016). L'éducation musicale permet donc de tourner son regard et son oreille vers l'extérieur, vers d'autres pays : nous ne parlons pas tous la même langue, nous n'avons pas tous la même culture, les mêmes traditions, les mêmes musiques et instruments. Les élèves apprennent ainsi qu'il est important de se tourner vers le reste du monde pour le comprendre : il faut regarder et écouter ailleurs. Ils apprennent à accepter les différences non seulement entre leur culture et celles d'autres pays mais aussi les différences qui existent entre chaque élève composant la classe.

Cette présentation de l'éducation musicale dans les programmes et dans le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture de 2015 permet de confirmer que cette dernière, au-delà des apprentissages musicaux, a un rôle plus large : elle forge une culture commune au sein de la classe, elle ouvre les yeux et l'oreille à d'autres cultures, elle enseigne l'argumentation et la justification d'un avis, l'écoute de soi et celle des autres. Elle permet également de découvrir ses capacités vocales et corporelles, de mieux se connaître. C'est ainsi que les élèves prennent confiance en eux et se lancent dans des propositions personnelles devant la classe, sans appréhension, face à un regard ouvert et bienveillant de leurs camarades. L'éducation musicale peut donc, selon nous, avoir un rôle clé dans l'instauration d'un climat de classe serein.

1.2 La régulation au sein de la classe

1.2.1 Le climat de classe

Le climat scolaire est un sujet très actuel au sein des écoles et des classes. Les recherches le concernant ont débuté au début des années 1900, menées par des auteurs comme Perry et Dewey. Elles ont été poursuivies depuis avec un fort engouement ces dernières années. Définir le climat scolaire n'est pas chose aisée. Le rapport intitulé « « Le climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration » rédigé par un groupe de chercheurs sous la responsabilité d'Eric Debarieux, cite certains auteurs comme Cohen qui ont tenté de définir le climat scolaire et sa composition. D'après lui, il est constitué de cinq éléments majeurs :

- 1 « Les relations (ex : respect de la diversité – relations positives entre tous, décisions partagées, valorisation de la diversité, participation des élèves dans l'apprentissage et la discipline, collaboration – entraide [...]).
- 2 L'enseignement et l'apprentissage (ex : Qualité de l'instruction – attentes élevées en matière de réussite, pédagogie différenciée [...] / Apprentissage social, émotionnel et éthique – enseigné, valorisé, en lien avec les disciplines etc.).
- 3 La sécurité (ex : sécurité physique / sécurité émotionnelle – tolérance à la différence, réponses au harcèlement [...])
- 4 L'environnement physique [...].
- 5 Le sentiment d'appartenance (ex : sentiment d'être relié à la communauté scolaire, avec un adulte au moins pour les élèves, engagement, enthousiasme des professeurs et des élèves). » (Debarbieux et al., 2012, Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. P.3.)

Dans le cadre de l'éducation musicale à l'école, il est possible d'agir sur plusieurs de ces points. Des relations positives entre les élèves peuvent être installées par le biais du travail en groupe classe, en collectif afin d'apprendre des chants, de découvrir sa voix et son corps. Les élèves vivent un projet commun (un projet musical) qui les lie et les incite à s'investir et à participer. Pour les élèves les plus fragiles ou timides, l'éducation musicale donne tout son sens au tutorat. Des élèves plus à l'aise avec leur voix et leur corps peuvent se placer à côté d'élèves moins à l'aise pour leur venir en aide et leur donner l'exemple, les rassurer. Il est à noter que chanter juste n'est pas une prérogative pour faire de l'éducation musicale puisque l'on peut par exemple avoir recours aux percussions corporelles ou réaliser des jeux vocaux. Le champ d'activités possibles en musique est ainsi très vaste et permet à chacun de trouver sa place dans le groupe. Cette discipline favorise par ailleurs largement la coopération et l'entraide. Pour pouvoir chanter un chant, il faut le chanter tous ensemble, écouter les autres, s'écouter soi-même, donner son avis sur la performance collective et l'argumenter. Cela crée donc des liens au sein de la classe. Par ailleurs, l'éducation musicale favorise également un apprentissage émotionnel et éthique. Elle offre aussi une sécurité émotionnelle car les élèves apprennent à s'accepter les uns les autres, à ne pas se moquer des performances d'autrui, à tolérer la différence. Enfin, le fait de chanter tous ensemble et de créer une culture commune de classe (une culture musicale, artistique, des valeurs communes) permet de créer un fort sentiment d'appartenance.

Monique Désy Proulx s'est attachée à étudier le lien possible entre climat de classe et éducation musicale dans son ouvrage « Pourquoi la musique ? Son importance dans la vie des enfants » rédigé en 2014. Elle reprend des études réalisées par différents chercheurs suisses et américains depuis le début des années 1990 et explique ceci : « En 1993, des chercheurs suisses ont démontré que l'augmentation du temps consacré à l'enseignement de la musique à l'école favorisait un meilleur climat dans les classes et une plus grande autonomie des élèves, qui adoptaient des attitudes positives, surtout les plus faibles et les plus agressifs. » (Monique Désy Proulx, 2014, p.24).

Cette auteure cite également d'autres études plus récentes comme celle menée en 2013 dans dix écoles finlandaises, comparant des enfants âgés de 3 à 6 ans inscrits dans différentes disciplines (musique, sports, arts visuels). Après avoir interrogé ces enfants, il s'avère que la musique avait un impact plus fort et plus positif sur la perception des enfants de leur vie à l'école. Monique Désy Proulx conclue alors que « de tels résultats tendent à confirmer la thèse selon laquelle la musique se serait développée chez les humains, au cours de l'évolution, précisément pour donner aux groupes une cohésion sociale. » (2014, p.25).

1.2.2 Les jeux de coopération en lien avec la musique

De très nombreux chercheurs affirment que le jeu a une place fondamentale dans le développement de l'enfant (Freud, Guton, Piaget, Vigotsky ...). Selon Claire Lavédrine, « le jeu, non seulement favorise les apprentissages mais est un puissant stimulant de l'envie de faire » (2016, p.50).

J. Piaget décrit par ailleurs plusieurs périodes d'évolution ludique. D'après lui, entre sept et onze ans, les enfants évoluent dans la « période sociale ». Cette période se caractérise par des jeux à règles impliquant des relations sociales ou inter individuelles. D'après J. Piaget (1945), le jeu de règles serait bel et bien l'activité ludique de l'être socialisé.

A travers les jeux transparaissent certaines valeurs. L'enfant les découvre en les vivant concrètement. La plupart des jeux opposent différentes équipes, la victoire de l'une entraînant la défaite des autres. Les joueurs élaborent alors des stratégies à l'intérieur de leur équipe et développent leur esprit de compétition. Cependant, ces situations peuvent parfois aboutir à la stigmatisation des élèves les moins performants.

Le principe du jeu coopératif, jeu à règles, est que tous les participants gagnent ou perdent ensemble. L'objectif est alors commun. Cette particularité amène les joueurs à s'unir, à échanger, à réfléchir ensemble à des stratégies gagnantes, à s'entraider ... Ces jeux, à forte

dimension sociale, impulsent donc aux élèves une dynamique de coopération et impactent positivement le climat de classe. D'après le site Eduscol, « au travers du vécu et des épreuves partagées, le jeu, notamment le jeu coopératif, établit des liens entre pairs et avec les adultes. Une meilleure connaissance de « l'autre » permet d'apprécier les aspects positifs de ses différences. » (2015, Ressources maternelle, Jouer et apprendre, p.6).

Différents jeux coopératifs musicaux existent. Le jeu du miroir en est un. Les élèves sont répartis par équipes de deux, l'un d'eux danse sur la musique pendant que l'autre joue le rôle du miroir. Les rôles changent régulièrement. L'oiseau silencieux enchanteur en est un autre. Dans ce jeu, tous les élèves doivent fermer les yeux et se déplacer dans un espace délimité, tous sauf un : l'oiseau enchanteur qui a les yeux ouverts et n'émet aucun son. Lorsque deux enfants se rencontrent, ils doivent se dire à voix basse « Cuicui ». S'ils obtiennent une réponse, ils continuent leur chemin. Dans le cas contraire, ils ouvrent les yeux et donnent la main à l'oiseau enchanteur. A la fin de la partie, tous les élèves sont devenus des oiseaux enchanteurs et forment une grande chaîne humaine. De nombreux jeux coopératifs sont proposés par l'OCCE (Office Centrale de la Coopération à l'Ecole).

Pour qu'une séance de musique se déroule dans de bonnes conditions, il est nécessaire que les élèves coopèrent entre eux et avec l'enseignant. Pendant tout le travail d'apprentissage d'un chant par exemple, les élèves et le professeur œuvrent ensemble. D'après les exemples cités précédemment, il ressort que ce type d'enseignement est une activité de coopération. Cette manière de travailler implique que les élèves aillent les uns vers les autres établissant ainsi des liens sociaux. Comme ils doivent allier leurs compétences au profit de l'œuvre commune, ils apprennent les uns des autres, ils sont amenés à constater qu'ils ont tous des facilités sur certains points, des difficultés sur d'autres, qu'ils appréhendent les choses différemment.... Ils découvrent leurs différences, leur singularité. Le fait qu'ils ne soient pas en situation de compétition les uns avec les autres les invite à coopérer pour enrichir le travail mis en place et ainsi à appréhender positivement leurs différences. Ils apprennent à se respecter. En s'investissant, ils découvrent qu'ils sont interdépendants, ils s'engagent implicitement les uns avec les autres.

Lors des séances de musique, un grand nombre d'activités sont de nature coopérative. La création en petits groupes d'une œuvre, la mise en voix d'un poème et l'interprétation d'un couplet en sont des exemples.

1.2.3 L'autorité

Eduscol définit l'autorité comme « la capacité à obtenir l'obéissance sans avoir à recourir ni à la menace, ni à la persuasion. » (2015, Ressources enseignement moral et civique, Glossaire, p.1). Certains auteurs écrivent que l'autorité des professeurs vient de leur statut et de leurs savoirs, d'autres qu'elle est naturelle ou n'est pas.

Bruno Robbes affirme que « l'autorité n'est ni naturelle ni uniquement statutaire » dans un article de décembre 2012 intitulé « S'imposer en classe peut-il s'apprendre ? ». Selon lui, « elle peut s'acquérir en analysant les pratiques et les savoirs d'action que les enseignants mobilisent dans des situations critiques. » Il analyse dans son article des retours d'enseignants sur leurs pratiques de classe et essaye de mettre en lumière les gestes professionnels à adopter pour améliorer sa posture de professeur. Citons parmi eux : « énoncer une règle indiscutable et donc légitime ; sanctionner des actes et non des personnes ; ne pas humilier les élèves » ... Pour lui « l'enjeu de l'exercice d'une autorité éducative consiste justement à maintenir quoiqu'il arrive la relation d'éducation, sans céder à l'autoritarisme, à la séduction charismatique ni « évacuer » l'autorité en laissant le jeune se chercher seul ses propres limites. Il en va, en un sens, de l'avenir de la fonction d'éducation dans nos sociétés. » (Bruno Robbes, 2012).

Claire Lavédrine, professeur d'éducation musicale dans le secondaire, analyse également ses expériences de classe dans son livre « Assumer son autorité et motiver sa classe ». Elle utilise sa classe comme un laboratoire où elle teste différentes techniques comme le PNL (Programmation Neurolinguistique) ou l'adaptation de techniques utilisées dans le domaine du marketing pour modéliser les attitudes enseignantes efficaces. Elle détaille à travers différentes analyses les clefs pour gagner en crédibilité devant nos classes (relation élèves-professeur, communication, croyances, défis, utilisation d'un vocabulaire positif, statut de l'erreur, valorisation de l'égo de l'enfant, charisme...) (Claire Lavédrine, 2016). Cette crédibilité est selon elle le vecteur de l'autorité.

Dans son livre, elle met à mal certaines croyances, comme celle selon laquelle une classe silencieuse est la preuve de l'autorité de l'enseignant. Claire Lavédrine ajoute : « l'être humain aime naturellement découvrir, apprendre, aller de l'avant » (2016, p 43).

Dominique Bucheton décrit en outre six postures enseignantes et conseille de varier régulièrement afin de maintenir l'attention des élèves. L'une d'entre elle a particulièrement retenu notre attention : celle du lâcher prise (Eduscol, 2016). On retrouve ici l'idée de laisser

les élèves être acteurs de leurs apprentissages, de ne pas vouloir tout contrôler et de rebondir sur leurs propositions.

1.2.4 L'auto-évaluation

Il existe différentes formes d'évaluation à l'école. Notons par exemple l'évaluation formative, l'évaluation formatrice et l'évaluation sommative. Actuellement, le débat sur l'évaluation en France est vif. En effet, il a été constaté que l'évaluation sommative pouvait parfois être un facteur de stress pour les élèves et ne pas toujours refléter leurs compétences. Dans notre société, marquée par l'obligation de résultat et la nécessité d'obtenir un diplôme, certains auteurs parlent notamment du rôle du maître, qui selon eux : « se confine à une fonction « d'attestateur » d'exigences sociales. Il relègue ainsi le travail de l'apprenant dans un processus passif et réactif qui l'enferme dans un rôle de patient. » (Marlyse Pillonel et Jean Rouiller).¹ D'après eux, l'auto-évaluation serait alors un moyen de permettre aux élèves d'être maîtres de leurs apprentissages et de passer d'un rôle d'apprenant passif à un rôle d'apprenant actif. Dans son ouvrage « Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences », Gérard De Vecchi explique que « l'auto-évaluation consiste en un apprentissage impulsé par le maître mais qui accorde à l'élève une part suffisante de liberté afin qu'il puisse poser un regard critique sur lui-même » (2011, p.127). Il est cependant nécessaire d'apprendre à s'auto-évaluer. En effet, d'après Donnadieu, Genthon et Vial : « C'est un travail sur soi pour une conscientisation critique » (1998, p.110). Cet exercice peut s'avérer très difficile pour les élèves car, d'après Bélair : « les exigences d'un tel recul et d'une telle distanciation sont considérables, car elles obligent l'évalué à se regarder, à s'analyser, à fouiller dans ses propres difficultés, au risque entre autres d'altérer son image de soi et ainsi de devoir la construire à nouveau ou sous d'autres angles » (1999, p.65). Ainsi, l'auto-évaluation à l'école s'avère nécessaire pour de nombreux auteurs afin de favoriser l'autonomie des élèves et leur permettre de mieux se connaître et de prendre conscience de ce qu'ils savent faire ou non. Cette pratique doit cependant s'apprendre pour être efficace.

¹ Marlyse Pillonel et Jean Rouiller, « Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant » repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-appel-a-l-auto-evaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant>

1.3 La motivation et l'écoute

1.3.1 Les feedbacks en éducation musicale

La présentation des productions devant la classe est valorisante et enrichissante pour les élèves acteurs et pour le groupe classe. Ils peuvent en effet avoir un retour sur leur travail et partager leurs idées pour les faire évoluer.

Lors d'un travail de percussions corporelles, le fait de demander à la classe de reproduire un rythme musical créé par un élève permet la valorisation de ce dernier. L'investissement des élèves s'en trouve généralement décuplé puisqu'une grande partie d'entre eux souhaite voir leur rythme mis en musique par la classe.

L'enregistrement permet à l'élève d'entendre sa voix. Claire Lavédrine précise que « c'est en connaissant votre voix que vous pourrez l'améliorer et ainsi agir sur votre communication » (2016, p 200). Notre voix n'est pas perçue par les autres de la même manière que nous la percevons. Nous l'entendons via l'oreille interne et l'oreille externe. L'enfant peut donc être surpris ou déstabilisé en la découvrant.

L'enregistrement est également un outil sur lequel nous pouvons nous appuyer pour faire des feedbacks réguliers de l'avancée d'un travail ou pour garder une trace d'une représentation.

Il est également intéressant d'amener les élèves à se questionner sur ce qu'ils ont ressenti lors d'un travail, du plaisir qu'ils y ont trouvé.

1.3.2 Un enseignement explicite

Selon Kirschner, Sweller et Clark (2006) : « l'enseignement explicite vise à réduire la charge cognitive de la mémoire de travail et à acquérir des réseaux sémantiques. » Ce type d'enseignement a été initialement mis en place dans les Réseaux d'Education Prioritaire.

Toujours d'après Kirschner, Sweller et Clark (2006) et Rosenshine (2012, 2010), les étapes de l'enseignement explicite sont les suivantes :

« 1. Rappel/activation des prérequis.

2. Mise en situation – présentation et explicitation des objectifs.

3. Le modelage.

4. La pratique guidée : poser des questions, vérifier la compréhension des élèves, guider le travail des élèves, fournir des aides pour les tâches difficiles, ...

5. La pratique autonome.

6. L'objectivation.

7. Les révisions hebdomadaires et/ou mensuelles. »

Ces différentes étapes ont aussi pour objectif de faire comprendre la raison des séances et les apprentissages visés. D'après Claire Lavédrine, il est nécessaire d'explicitier aux élèves pourquoi on leur demande de faire une activité en leur montrant « en quoi leur implication va les enrichir sur le plan personnel » (2016, p 58).

1.4 L'apprentissage d'un chant au service de la fraternité

1.4.1 La voix

Selon SALAZAR, P.J. (1995), la voix humaine est "l'ensemble des sons produits par le frottement de l'air des poumons sur les replis du larynx."²

La voix de chaque individu est unique. Elle dépend de très nombreux paramètres personnels. La taille et la forme des cordes vocales en sont certainement les facteurs les plus connus. Plus ces dernières sont longues, plus la voix est grave. Celles des femmes sont généralement plus courtes que celles des hommes. Selon notre sexe et la longueur des cordes vocales, on regroupe les différentes voix par tessiture. (Chez les hommes : basses, barytons et ténors. Chez les femmes : contraltos, mezzo-sopranos et sopranos.)

En outre, comme le son résonne dans le corps de l'orateur ; sa taille, sa forme et sa constitution jouent également un rôle dans l'émission de sa voix. Plus la cavité résonnante de l'individu est importante, plus les sons qu'il émet sont graves. Même la structure osseuse influence la voix !

La voix étant un instrument strictement personnel, il convient à chacun de se l'approprier.

L'orateur peut modifier les sons qu'il émet en relâchant ou en resserrant ses cordes vocales, en changeant leur épaisseur mais également en jouant sur la pression de l'air contenue dans les poumons. L'être humain est capable de faire résonner sa voix dans différentes cavités de résonance. Il a la possibilité d'obtenir une voix dite "de tête" ou bien une voix dite "de poitrine".

² SALAZAR, P.J. (1995). Le culte de la Voix au XVIIe siècle. Repéré à <https://fr.wikipedia.org/wiki/Voix>

L'ouverture de la bouche, la manière de se tenir et de respirer influent sur la résonance de notre corps et donc sur sa manière de faire résonner sa voix.

De même, le relâchement ou, au contraire, la mise en tension de ses muscles peuvent aussi avoir un effet sur la hauteur, le volume et le timbre des sons émis. Notre voix dévoile partiellement notre état de santé, nos émotions et même notre état psychique. Dans son livre « l'Odyssée de la voix », Jean Abitbol explique que « la voix est une alliance magique, une alchimie entre le corps et l'âme » (2005, p 369) Un simple rhume peut nous faire “parler du nez”. On peut sentir notre gorge « se nouer » lors d'un excès de stress.

1.4.2 Comment travailler sur la voix en développant l'apprentissage de l'attention aux autres et le vivre ensemble ?

Nous l'avons vu précédemment, notre voix est un outil qui nous est très personnel. Pour la partager avec les autres et mener un travail d'expression, il faut se sentir à l'aise. Il est alors intéressant de commencer les séances d'éducation musicale par des jeux coopératifs.

Pour impliquer les élèves, il est nécessaire de les rendre acteurs de leurs apprentissages. Par exemple, pour le choix d'une musique, il est possible d'en sélectionner deux et de faire choisir à la classe celle sur laquelle travailler. Le débat rivièrè est alors un outil adapté.

Lors de l'apprentissage d'un chant ou plus globalement d'une expression vocale, le fait de mettre du corps aide à s'impliquer dans la prestation. Ainsi il est intéressant d'utiliser cette méthode par exemple pour retenir les paroles d'une chanson en demandant aux élèves d'y associer des gestes.

Chanter ensemble, c'est partager dans un contexte de coopération quelque chose de très personnel : sa voix. Une telle activité favorise fortement le sentiment d'appartenance au groupe. Une grande énergie peut se dégager d'un chant collectif mené avec envie. Pendant ces moments partagés, et en s'appropriant des œuvres musicales, les enfants contribuent à la formation de leur culture commune.

En s'impliquant dans toutes ces activités, les élèves vivent concrètement des situations de coopération, de fraternité et de partage dans la classe. Faire vivre ces valeurs au quotidien est la meilleure manière de les développer. Benjamin Franklin déclare d'ailleurs : « Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends. » (1739).

1.4.3 La musique, un puissant exutoire

Pour cette partie, nous nous appuyerons sur les travaux d'Emmanuel Bigand, professeur de psychologie cognitive, directeur du laboratoire d'étude de l'apprentissage et du développement (LEAD) à l'université de Bourgogne. Il travaille sur les effets de la musique sur le cerveau et la santé. Dans un article rédigé pour France Musique, Suzana Kubik (2016) cite les propos d'Emmanuel Bigand : « ce qui est plus important pour nous chercheurs, éducateurs, thérapeutes ou musiciens, c'est que la musique est un outil de communication des émotions, un liant social »³. Il ajoute : « Les études pratiquées avec de tout petits bébés démontrent qu'après une activité musicale – une courte séquence dansée – avec une personne étrangère, les bébés cherchent le contact avec cette personne. Ce qui prouve que la musique renforce l'empathie et crée le lien social. »³ Selon lui, la musique active un grand nombre de neurotransmetteurs responsables de notre humeur. « Nous pratiquons sans le savoir une automédication par la musique - beaucoup d'entre nous ont leur playlist pour se redonner de l'énergie ou au contraire, se calmer, se libérer du stress ou se consoler. »³

Dans l'article de Suzana Kubik, Hervé Platel, professeur en neurosciences à l'Université de Caen, explique « que la mémoire imprime de façon plus indélébile les expériences associées à des émotions positives, au plaisir. Expériences que la pratique musicale peut "réveiller" alors que les facultés cognitives sont très dégradées. »³

³ KUBIK, S. (2016). L'émotion de la musique décryptée. D'où provient le frisson musical ?. Repéré à <https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/musique-et-sante-l-emotion-de-la-musique-decryptee-d-ou-provient-le-frisson-musical-729>

2. Formulation de la problématique

Les éléments théoriques de ce mémoire mettent en évidence l'importance accordée à l'éducation musicale au sein des programmes du cycle 2 et du cycle 3. Elle permet aux élèves de développer leurs compétences musicales mais pas seulement : au travers des activités menées, les élèves apprennent à s'écouter, à écouter les autres, à coopérer, à se respecter. Ils adoptent différents rôles sociaux comme celui de musicien, de spectateur ou encore de chef d'orchestre. Les jeux de coopération en éducation musicale sont variés et peuvent impacter durablement les relations entre les élèves.

L'enseignant a également un rôle important à jouer au niveau de son autorité et du « lâcher-prise ». Il doit apprendre à se décentrer pour permettre aux élèves d'interagir. Il a également été démontré que l'auto-évaluation peut permettre aux élèves de mieux cerner leur propre comportement afin de se situer dans le groupe.

Par ailleurs, l'état de l'art de ce mémoire a également permis de mettre en avant l'importance d'un enseignement explicite, de fiches d'auto-évaluation et de feedbacks réguliers qui permettent aux élèves de s'améliorer. Leur motivation et leur engagement au sein de la tâche n'en sont que plus importants. Pour finir, l'enseignement d'un chant peut être mis au service de la fraternité au travers d'activités dédiées et spécifiques adaptées à la classe.

Ces différents éléments permettent ainsi d'aboutir à une problématique précise à laquelle ce mémoire tâchera de répondre :

Problématique : « Comment la musique peut-elle favoriser la coopération entre les élèves et améliorer le climat de la classe ? ».

Les hypothèses formulées afin de répondre à cette problématique sont au nombre de deux :

Hypothèse 1 : En amenant les élèves à s'auto-évaluer sur leur comportement lors d'un travail de groupe, ils coopèrent davantage.

Hypothèse 2 : En partageant des expériences d'expression de groupe et des jeux de coopération, le climat de classe s'améliore.

3. Méthode

3.1 Participants

Cette étude est menée au sein d'une école publique de Haute Savoie se situant à proximité de la frontière Suisse. Plus précisément dans une classe de CE1 constituée de vingt-cinq enfants issus de milieux sociaux très différents. Quatre élèves de ce groupe font cette année leur deuxième CE1. Dans cette classe, les garçons sont plus nombreux que les filles : elle est en effet composée de seize garçons et de neuf filles. Ces enfants sont âgés de sept à neuf ans. Entre le début et la fin de la séquence, une élève de la classe a quitté l'école et une autre est arrivée. Elle s'est bien intégrée.

Une des élèves de la classe, que l'on nommera Edwige, intimide ses camarades. Elle se comporte de manière violente avec ces derniers et avec les adultes qu'elle côtoie. Elle se braque régulièrement en refusant tout travail. Edwige se met alors à hurler et à frapper partout autour d'elle. Des événements qui me semblent insignifiants peuvent suffire à la mettre dans des états de crise. (Exemple : Le fait qu'un autre élève fasse tomber sa gomme en passant dans les rangs.) Elle semble se trouver dans un état de mal être difficilement supportable. Elle est par ailleurs refusée dans les activités périscolaires extérieures à l'école à cause de ce comportement. Edwige vit chez son père qui a refait sa vie à l'étranger. Sa mère a été déchue de ses droits parentaux. Si nous la voyons à l'école, nous devons contacter la gendarmerie. Edwige et son père ne peuvent pas quitter le territoire français puisque sa mère fait appel régulièrement en justice.

Un autre de mes élèves, que l'on nommera Léandre, répond constamment en classe. Il se comporte également de manière violente avec ses camarades (coups, injures, ...). Il les rabaisse en les jugeant « nuls » et ne supporte pas de se tromper lui-même. Il manifeste également un grand manque de respect auprès des personnels de cantine et des animateurs périscolaires. Il était par ailleurs déclaré à la MDPH pour sa dyspraxie. Le contrat lui permettant de bénéficier de la présence d'une AVS a été arrêté au début de cette séquence.

Un autre de mes élèves, que l'on nommera Renaud, a passé la moitié de l'année en fauteuil roulant. Il est suivi pour différents troubles : épilepsie, dysphasie, dyslexie, trouble de l'attention et du comportement. Cet élève bénéficie d'une AVSI deux jours et demi par semaine. Il est plutôt bien intégré socialement dans la classe mais se trouve en grande difficulté au niveau des apprentissages et fait régulièrement des crises. Une orientation en ULIS devrait être prochainement discutée en équipe éducative de suivi.

Dans la première partie de l'année, environ la moitié des élèves perturbait la classe. Parmi ces élèves, se dégage un petit groupe de cinq « élèves boudeurs ». Je ne savais jamais dans quel état d'esprit j'allais les retrouver le matin, après une récréation ou après la pause méridienne. Ils pouvaient potentiellement refuser de travailler, de participer à une activité, de quitter la classe, d'entrer en classe ... Les autres élèves n'étaient pas tous à l'aise pour prendre la parole en classe. Ils n'aimaient pas du tout travailler en groupe et ne s'éloignaient jamais trop des enseignants de service pendant les récréations.

Proposition d'un travail sur la voix dans ma classe :

Lors de la première séance d'éducation musicale de l'année, une grande partie de mes élèves étaient fermement opposés à toute forme de travail sur la voix. L'un d'entre eux s'était mis à pleurer. Il avait refusé de participer au chant que j'avais proposé puisque « chanter ce n'est pas pour les garçons ». Deux projets musicaux ont été menés dans ma classe en amont de la séquence proposée dans le cadre de ce mémoire. Les opinions des enfants ont entretemps un peu évolué. La moitié de la classe avait maintenant envie de faire de la musique. La plupart des enfants se plaçaient dans le cercle de travail. Ils ne participaient cependant pas toujours tous aux activités proposées.

Au début de l'année, Edwige refusait catégoriquement d'entrer dans le cercle formé par le groupe classe et hurlait continuellement dès que les élèves chantaient, affirmant que personne ne l'entendait. Au mois de novembre, j'ai proposé à mes élèves d'écouter une nouvelle chanson. Pendant la première écoute, Edwige s'est mise à pleurer et a ordonné à tous ses camarades de ne plus faire le moindre bruit. J'ai pu discuter avec elle de sa réaction pendant la récréation. Elle m'a expliqué que cette musique lui avait rappelé un bon souvenir. Sa réponse m'a interpellée. Le fait que le rappel d'un bon souvenir se manifeste de manière aussi violente m'a fait me questionner sur ce qu'elle considérait comme un bon souvenir. Je me suis dit que l'école devait aussi être un endroit qui offre la chance à tous les enfants de partager de bons moments. Au fur et à mesure des séances de travail de la voix faites en amont de l'expérimentation de mon mémoire, son comportement a évolué. Au début de la séquence présentée, elle était très peu investie mais n'hurlait plus et se plaçait dans le cercle avec ses camarades.

3.2 Matériel

3.2.1 Choix du thème, du livre et des musiques exploités

J'ai choisi de travailler sur le thème de l'Afrique dans le cadre de mon travail de mémoire pour que mes élèves puissent s'ouvrir sur le monde en explorant une nouvelle culture musicale, et plus largement un nouveau continent. Plusieurs enfants de ma classe ont des origines africaines. Certains d'entre eux me demandaient parfois s'ils pouvaient raconter en classe leurs vacances passées en famille sur ce continent. Ils manifestaient l'envie de partager cette partie de leur histoire avec les autres. C'était l'occasion. D'un point de vue musicale, la musique africaine est réputée pour sa rythmique. Elle influence de nos jours de nombreux styles musicaux. Ce thème est également intéressant d'un point de vue pratique puisque de nombreux instruments africains sont disponibles dans l'école dans laquelle j'exerce. En le choisissant, mes élèves pourront donc composer avec de véritables instruments africains.

J'ai choisi de travailler sur l'album « Léon et son croco » de Magdalena Zaiü après avoir lu de nombreux ouvrages sur le thème de l'Afrique. Nous avons par ailleurs étudié cet album avec monsieur Ravel en cours de musique à l'ESPE. C'est celui-là qui a retenu mon attention parce que je trouve qu'il se prête bien à un travail sur la voix puisqu'il y a peu de texte sur chaque page et que chacune d'entre elles offre différentes possibilités d'interprétation.

La première musique sur laquelle les élèves vont travailler dans ce mémoire est « Fatou Yo » de Touré Kunda. Elle a été composée par un groupe de musique sénégalais qui se produit parfois dans le département (au Brise Glace, à l'Atelier...). Nous avons par ailleurs étudié cette chanson en cours d'éducation musicale avec monsieur Ravel à l'ESPE et nous avons constaté que les paroles étaient relativement faciles à mémoriser.

Mes élèves devront ensuite choisir un deuxième chant entre : « Le lion est mort ce soir » (Solomon Linda/Version) interprété par le groupe Pow Wow et « Moula moula petit oiseau » de Pierre Castellan.

3.2.2 Instruments et Matériel audios/vidéo utilisés

J'ai pu emprunter à l'école maternelle divers instruments de musique : tambourins, claves, kalimbas, shékérés, bâtons de pluie, ... J'ai aussi utilisé ma guitare et mon ukulélé pour accompagner mes élèves. Nous avons travaillé dans la salle de classe en poussant les tables et les chaises puisque nous n'avons pas de salle permettant ce type d'enseignement dans l'école.

Pour diffuser les musiques, j'ai utilisé l'ordinateur relié à la fonction haut-parleur du TBI. Les enregistrements ont été effectués avec mon téléphone portable que j'ai relié à une enceinte par

un câble jack pour que les élèves puissent ensuite écouter leurs prestations. Pour ce qui est des vidéos, je les ai ensuite mises sur clefs USB pour pouvoir les diffuser via le TBI.

3.2.3 Les fiches d'auto-évaluations

Dans le cadre de la séquence mise en place dans mon travail de mémoire, j'ai utilisé deux fiches d'auto-évaluation. La première concerne le climat de classe. Elle contient une série de questions abordant la manière dont l'enfant se perçoit au sein du groupe classe, le respect et l'écoute qu'il confère et attribue à ses camarades de classe, l'aisance ou la difficulté qu'il ressent à donner son avis lors des différentes activités et les relations qu'il entretient avec ses camarades. La deuxième fiche d'auto-évaluation s'intitule « mon rôle dans le groupe ». Elle se décompose en trois parties. La première regroupe une série d'items à propos du travail mené en amont du passage devant la classe. La seconde rassemble deux items sur la représentation de la production. La troisième est composée de trois items analysant le comportement de l'enfant à l'égard de ses camarades pendant ce travail (bienveillance, apport de solutions, conflits). Ce questionnaire se termine par une question sur l'engagement de l'élève dans la réussite du groupe tout au long de cette activité.

3.3 Procédure

Pour répondre à la première hypothèse : « en amenant les élèves à s'auto-évaluer sur leur comportement lors d'un travail de groupe, ils coopèrent davantage », j'ai ajouté la fiche d'auto-évaluation « mon rôle dans le groupe » décrite dans la partie 3.2.3 de ce travail à ma séquence. Je l'ai présentée au début de la première et de la dernière séance afin que mes élèves sachent ce que j'attends d'eux (enseignement explicite) et qu'ils puissent s'y référer pendant la séance. Ces deux séances ont été construites de la même manière pour ne pas influencer les réponses des élèves. J'ai formé des groupes de trois enfants et je leur ai demandé de se répartir trois rôles (musicien – lecteur – chef d'orchestre) afin de préparer un petit spectacle filmé devant la classe en fin de séance. Une fois la séquence terminée, j'ai demandé aux élèves de me donner leur avis concernant l'utilité de ces fiches d'auto-évaluation. J'ai aussi observé et noté les différences de comportement que je relevais au fur et à mesure de l'avancement des séances et par rapport à d'autres séquences faites précédemment sans auto-évaluation.

Pour répondre à la deuxième hypothèse : « en partageant des expériences d'expression de groupe et des jeux de coopération, le climat de classe s'améliore », j'ai voulu rendre les activités proposées les plus coopératives possibles. Par exemple, pendant les échauffements vocaux ou les percussions corporelles, le groupe classe reprenait des propositions faites par certains élèves.

Ainsi, tous sont amenés à chercher le rythme que toute la classe reprendra. J'ai aussi intégré à ma séquence plusieurs jeux de coopération précédemment décrits dans la partie de l'état de l'art : le jeu du miroir, le jeu de l'oiseau silencieux enchanteur et le jeu de l'iceberg (cf annexes 1.1, 1.2 et 1.3). J'ai un peu modifié ces jeux pour que mes élèves soient plongés dans l'univers de l'Afrique : « l'oiseau silencieux enchanteur » est devenu « le lion ». Le principe reste le même, seulement, au lieu d'être des oiseaux et de se dire « cuicui » dans l'oreille, les élèves jouent des lionceaux et se disent doucement « awimbawé ». L'oiseau enchanteur est quant à lui remplacé par le lion. A la fin de la partie, tous les élèves sont devenus des lions et se tiennent par la main. Pour le jeu de la banquise (cf annexe 1.3), j'ai parlé d'un iceberg qui a dérivé jusqu'aux côtes africaines. Comme il fait très chaud en Afrique, il fond. Sur cet iceberg, il y a vingt-cinq petits pingouins. Lorsqu'ils entendent de la musique, ils nagent tranquillement dans la mer. Lorsque cette dernière s'arrête, ils remontent sur les icebergs. Les élèves de la classe jouent le rôle des pingouins.

Lors de la diffusion des vidéos ou de l'écoute des enregistrements vocaux, j'ai demandé à mes élèves de parler de ce qui les avait touchés, des moments forts de la production et des conseils qu'ils pouvaient donner pour le prochain travail.

J'ai également fait en sorte de proposer des activités où les élèves devaient adopter différents rôles sociaux (classe orchestre en séance 4, travail en groupe des séances 1, 6 et 7, jeu du miroir en séance 5). En observant leurs camarades, les élèves découvrent de nouvelles idées, adoptent une attitude plus réflexive sur leur pratique et développent l'écoute. Les élèves en représentation sont valorisés et peuvent avoir un retour sur leur prestation. En séance 5, j'ai mis en place un débat rivière afin que les élèves puissent se positionner sur le chant sur lequel ils préféreraient travailler et ainsi devenir davantage acteurs de leurs apprentissages. Ils devaient donc argumenter, se mettre d'accord et accepter le choix commun.

J'ai fait remplir la fiche d'auto-évaluation décrite dans la partie 3.2.3 de ce travail concernant le climat de classe avant et après la séquence à des heures similaires afin de pouvoir constater ou non une évolution dans la manière dont les enfants appréhendent leur place au sein du groupe classe. Cette feuille a été présentée à ma classe comme un bilan leur permettant de faire le point sur leur comportement à l'école, sur la manière dont ils se perçoivent dans le groupe et de repérer les items sur lesquels ils pourraient s'améliorer. J'ai de mon côté noté les changements d'attitude du groupe ou de certains élèves. J'ai également mis en parallèle les productions filmées lors de la première et de la dernière séance afin de pouvoir les comparer.

3.3.1 Plan de la séquence mise en œuvre dans ma classe

Hors Séance	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Auto-évaluation du climat de la classe ➔ Aimes-tu faire de la musique à l'école ? Pourquoi ? (Annexes 4 et 5)
Séance 1	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Présentation de la grille d'auto-évaluation ➔ Echauffements sur les paramètres de la voix en liant avec l'univers de l'Afrique ➔ Travail en groupes de trois élèves pour illustrer un passage du livre étudié ➔ Passage devant la classe et enregistrement vidéo des productions ➔ Les élèves répondent individuellement à la fiche d'auto-évaluation.
Séance 2	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Retour sur les productions réalisées en séance une : visionnage des vidéos puis rédaction de conseils pour le prochain travail. (Annexe 2) ➔ Jeu coopératif de l'iceberg (annexe 1.3) ➔ Faire expliciter et argumenter aux élèves les différentes stratégies à adopter pour gagner (sous forme de dictée à l'adulte). ➔ Echauffement/Travail sur les paramètres de la voix, avec réponse de type hakka ➔ Ecoute du chant <u>Fatou Yo</u> de Touré Kunda et imprégnation grâce à des percussions corporelles ➔ Apprentissage du début du chant avec accompagnement au ukulélé
Séance 3	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Jeu coopératif de l'iceberg (deuxième essai en rappelant les règles et les conseils aux élèves) ➔ Echauffement – Travail sur les paramètres de la voix ➔ Apprentissage du chant « Fatou Yo » avec accompagnement au ukulélé (chant avec deux groupes qui se répondent puis en canon) ➔ Enregistrement, écoute et retour sur le chant
Séance 4	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Jeu de coopération : le lion (cf. l'oiseau silencieux enchanteur – annexe 1.2) ➔ Présentation et découverte des instruments ➔ Classe orchestre. La classe est divisée en deux groupes : les musiciens et les observateurs. Les musiciens sont positionnés en arc de cercle face au chef d'orchestre nommé. Un retour sur la prestation est fait par les observateurs. Les rôles changent.
Séance 5	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Jeu du miroir (annexe 1.1). La classe est divisée en deux groupes : observateurs et danseurs. Les élèves sont ensuite en binômes. Les rôles changent. ➔ Ecoute des deux chants : « Le lion est mort ce soir » et « Moula moula petit oiseau » ➔ Débat rivière avec bâton de parole ➔ Apprentissage du chant choisi en assimilant un geste à chaque phrase musicale
Séance 6	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Echauffement – travail sur les paramètres de la voix ➔ Découverte du poème <u>Le tigre silencieux</u> d'Anne-Marie Chapouton (Annexe 3)

	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Relecture des conseils de la séance 2 ➔ Mise en voix et interprétation du poème « à la manière de » par groupes de trois. Les élèves spectateurs doivent deviner quel personnage le groupe acteur a pioché puis ils doivent donner des conseils aux acteurs.
Séance 7	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Relecture des conseils de la séance 2 (annexe 2) ➔ Reprise du protocole de séance 1 en conservant au maximum les groupes et en les répartissant de sorte qu'ils travaillent sur une nouvelle page de l'album.
Hors séance	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Auto évaluation du climat de la classe ➔ Aimes-tu faire de la musique à l'école ? Pourquoi ? (Annexes 6 et 7) ➔ Avis sur les fiches d'auto-évaluation

Les objectifs et compétences principaux de cette séquence sont :

- Travailler sur les paramètres de la voix
- Chanter une mélodie simple avec une intonation juste, chanter une comptine ou un chant par imitation
- Interpréter un chant avec expressivité
- Imaginer des représentations corporelles de la musique
- Ecouter et respecter l'avis des autres et l'expression de leur sensibilité
- Exprimer ses émotions, ses sentiments et ses préférences
- S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs
- Prendre la parole devant un groupe
- Améliorer le climat de la classe
- Apprendre à travailler en groupe
- Faire vivre aux élèves différents rôles sociaux : musicien, spectateur, chef d'orchestre...
- Développer la coopération au sein de la classe

3.3.2 Les groupes

L'objectif étant que tous les élèves de la classe soient capables de se respecter et de coopérer dans une même activité, j'ai effectué les groupes de la première séance en les appelant trois par trois dans l'ordre alphabétique. J'ai conservé ces mêmes groupes pour la dernière séance afin que l'étude soit plus fiable. En outre, pour la sixième séance, j'ai utilisé cette liste autrement afin que mes élèves puissent tous travailler avec de nouveaux camarades. Lorsque la classe devait être séparée en deux groupes, j'ai réparti les élèves aléatoirement. J'ai en revanche laissé les élèves choisir leur partenaire librement pour le jeu du miroir (annexe 1.1).

4. Résultats

4.1 Les jeux de coopération

Jeu de la banque : (annexe 1.3) Pour la première partie, la plupart des enfants se sont précipités sur les feuilles de papier journal qui représentaient les icebergs en poussant ceux qui entravaient leur chemin. D'autres élèves ont préféré rester en retrait. Les feuilles de papier journal ont rapidement été déchirées. J'ai dû interrompre la partie pour faire le point. J'ai demandé aux élèves de s'asseoir en cercle pour discuter de ce qu'il venait de se passer. J'ai précisé que l'objectif était de sauver tous les pingouins et que donc si l'un d'entre eux restait dans l'eau, ils avaient tous perdu. Je leur ai alors demandé de chercher différentes techniques à mettre en place afin de survivre le plus longtemps possible. Voici celles qu'ils ont trouvées :

- Essayer de prendre le moins de place possible
- Tenir les copains pour qu'ils ne tombent pas dans l'eau
- Ne pas se précipiter pour ne pas couler l'iceberg

Nous avons recommencé une partie. Dès lors, les enfants ont coopéré et nous avons pu sauver tous les pingouins en allant plus loin dans le jeu.

Jeu du lion : (correspondant au jeu de l'oiseau silencieux enchanteur (annexe 1.2)) Lors de la première partie, j'ai remarqué que beaucoup d'élèves avaient du mal à garder les yeux fermés en se déplaçant. J'ai arrêté la partie pour séparer la classe en deux et établir une nouvelle règle : un groupe jouait pendant que chaque élève de l'autre groupe assurait la sécurité d'un de ses camarades. Puis les rôles ont changé. Les enfants étaient globalement plus à l'aise pour se déplacer les yeux fermés même si certains continuaient à les entrouvrir de temps en temps. Les élèves ayant le rôle de guide ont pris leur rôle très au sérieux.

Il a été très intéressant et constructif de parler avec eux des différentes techniques à adopter pour ces jeux. N'étant pas habitués à les pratiquer, mes élèves ont eu pour réflexe d'agir individuellement et de considérer les autres joueurs comme leurs concurrents. Le fait de leur demander de réfléchir quelques minutes à la stratégie à suivre pour gagner dans ce contexte les a amenés à agir de manière complètement différente. Les comportements adoptés lors de ces jeux se sont développés également par ailleurs, dans d'autres situations en classe ou en récréation. J'ai aussi observé une différence de comportement dans ces activités de coopération au fur et à mesure de la séquence. Les élèves prenaient plus leurs camarades en considération et réfléchissaient davantage avant de se lancer dans les activités.

4.2 La musique à l'école

En tout début d'année, lorsque j'avais proposé à mes élèves d'apprendre une chanson, ils s'étaient presque tous braqués en me disant qu'ils n'aimaient pas la musique. Lors de la première séance de cette séquence, je leur ai demandé de répondre aux questions suivantes : « est-ce-que ça te plaît de faire de la musique à l'école ? » et « pourquoi ? »

Le graphique présenté ci-dessous figure les résultats de la première question avant et après la séquence présentée dans ce travail.

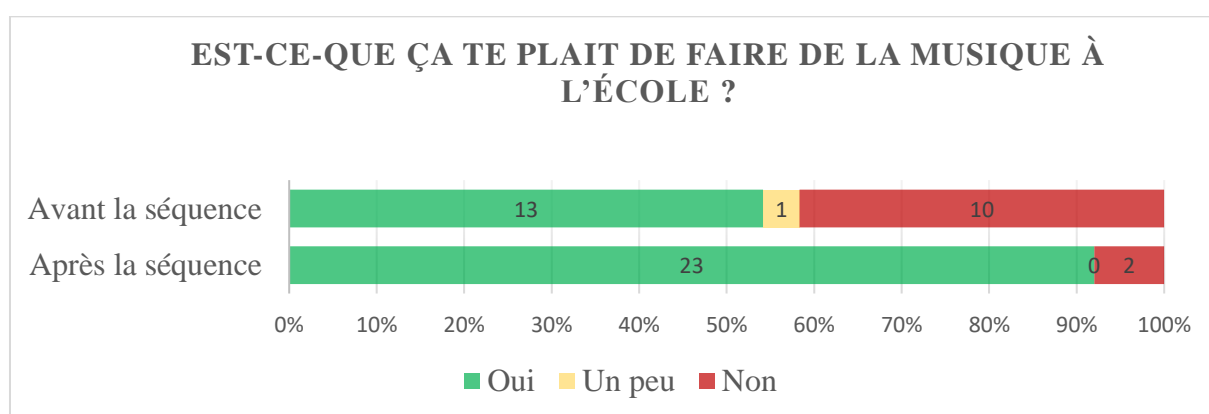


Figure 1

On constate qu'au début de cette séquence environ 54,2% des élèves de ma classe appréciaient faire de la musique et qu'approximativement 45,8% d'entre eux n'étaient toujours pas convaincus. Après la séquence, 92% des élèves de la classe prennent plaisir à faire de la musique en classe.

➔ **37,8%** des élèves de ma classe apprécient donc davantage faire de la musique à l'école après cette séquence.

4.3 Retours sur les fiches d'auto-évaluation

4.3.1 Auto-évaluation sur le climat de classe

Le graphique sous forme de barres empilées qui va suivre se présente de la manière suivante : Chaque ligne figure 100% des élèves de la classe. Les données inscrites dans les barres indiquent le nombre d'élèves concernés. Un dernier item reprend toutes les données de ce groupe de questions. J'ai parfois changé la formulation de certains items en ajoutant la négation afin de faciliter la lecture du graphique.

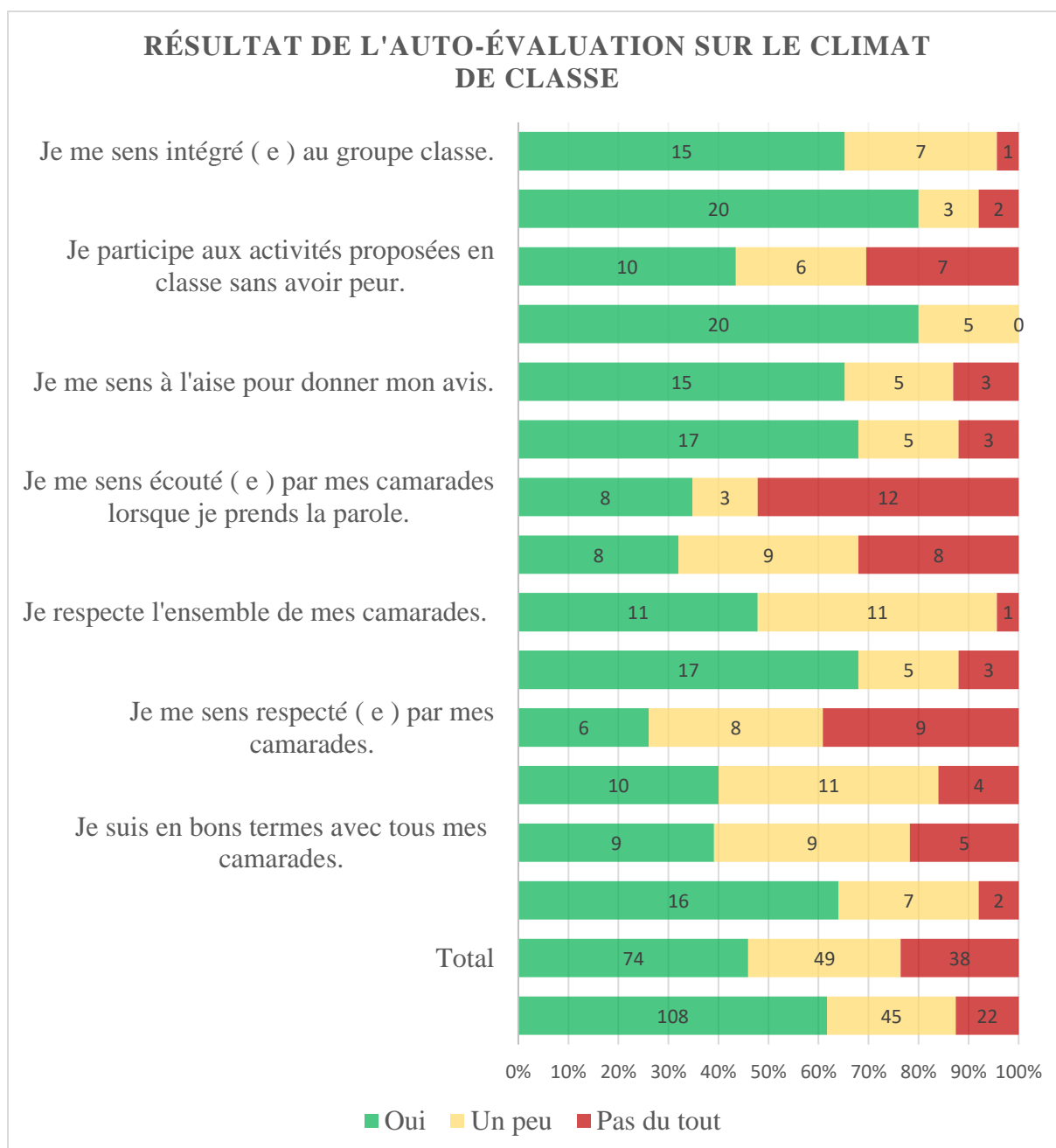


Figure 2 - La première ligne de chaque item représente les résultats obtenus en amont de la séquence présentée. La deuxième ligne figure les résultats du même item recueillis une fois la séquence terminée.

23 élèves étaient présents en séance une. Ils étaient tous présents, et donc au nombre de 25 lors de la dernière séance.

J'ai repris les données de la figure 2 pour rendre plus visible l'évolution des réponses de mes élèves dans la figure 3. Les améliorations ressenties par les élèves sont symbolisées en vert. Les détériorations sont figurées en rouge. Les données de ce graphique inscrites dans les barres sont exprimées en pourcentage d'élèves de la classe.

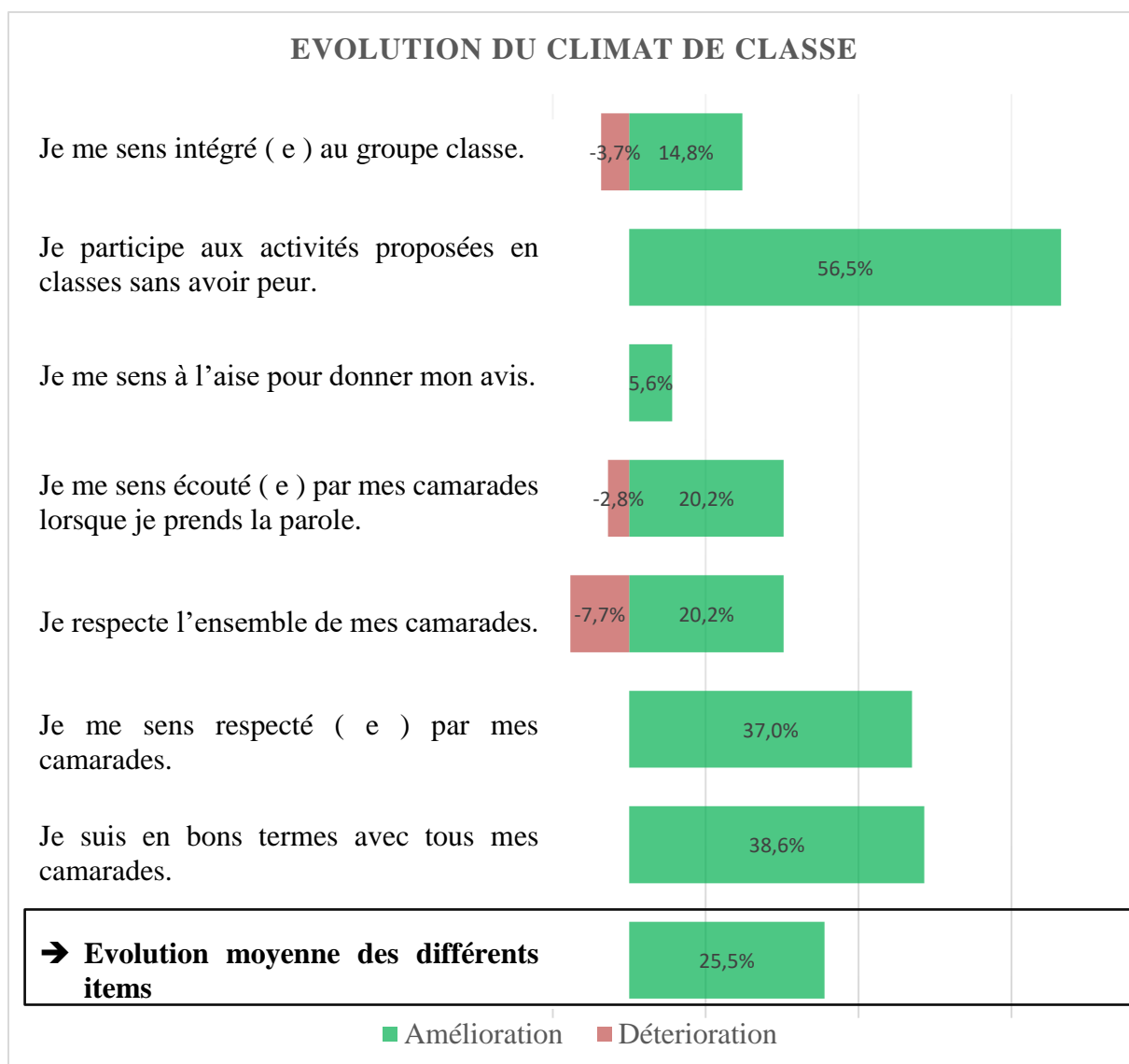


Figure 3

En moyenne 25,5% des élèves de la classe se sentent plus à l'aise sur chaque item. La séquence a eu un impact positif plus ou moins important (entre 5,6% et 56,5%) selon les items. Certains élèves ont cependant un ressenti plus négatif après cette séquence sur les items 1, 4 et 5. La figure 2 permet de relativiser cette détérioration au vu du nombre d'élèves concernés ($\in [0,2]$).

4.3.2 Auto-évaluation « Mon rôle dans le groupe »

Le graphique sous forme de barres empilées qui va suivre se présente de la même manière que la figure 2 : chaque ligne figure 100% des élèves de la classe. Les chiffres inscrits dans les barres indiquent le nombre d'élèves concernés. Un dernier item reprend toutes les données de ce groupe de questions. J'ai parfois changé la formulation de certains items en ajoutant la négation afin de faciliter la lecture de ces graphiques.

RÉSULTATS DE L'AUTO-ÉVALUATION : MON RÔLE DANS LE GROUPE

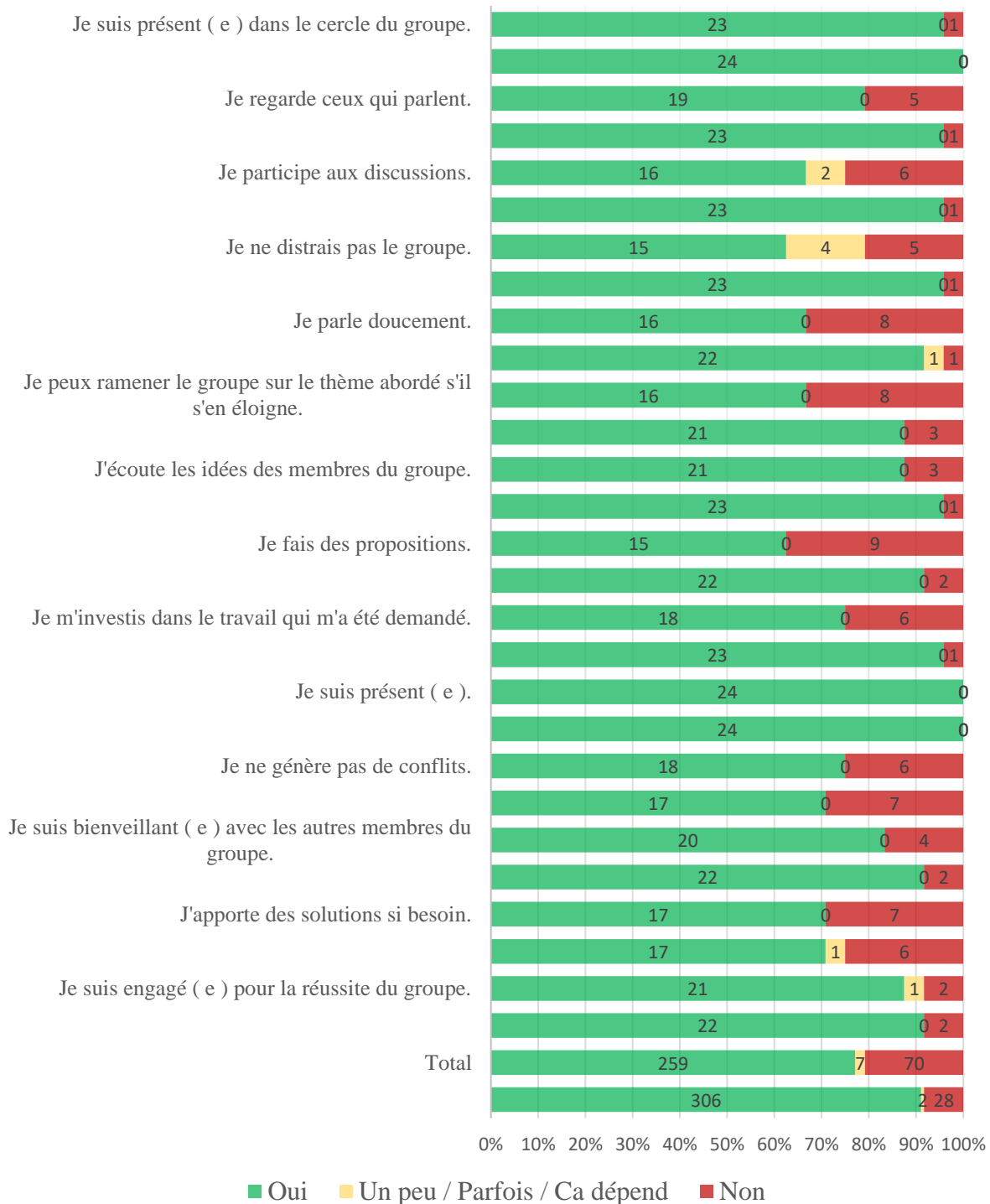


Figure 4 - La première ligne de chaque item représente le résultat obtenu en séance une. La deuxième ligne figure les résultats du même item lors de la dernière séance.

EVOLUTION DU RÔLE DES ELEVES DANS LES GROUPES DE TRAVAIL

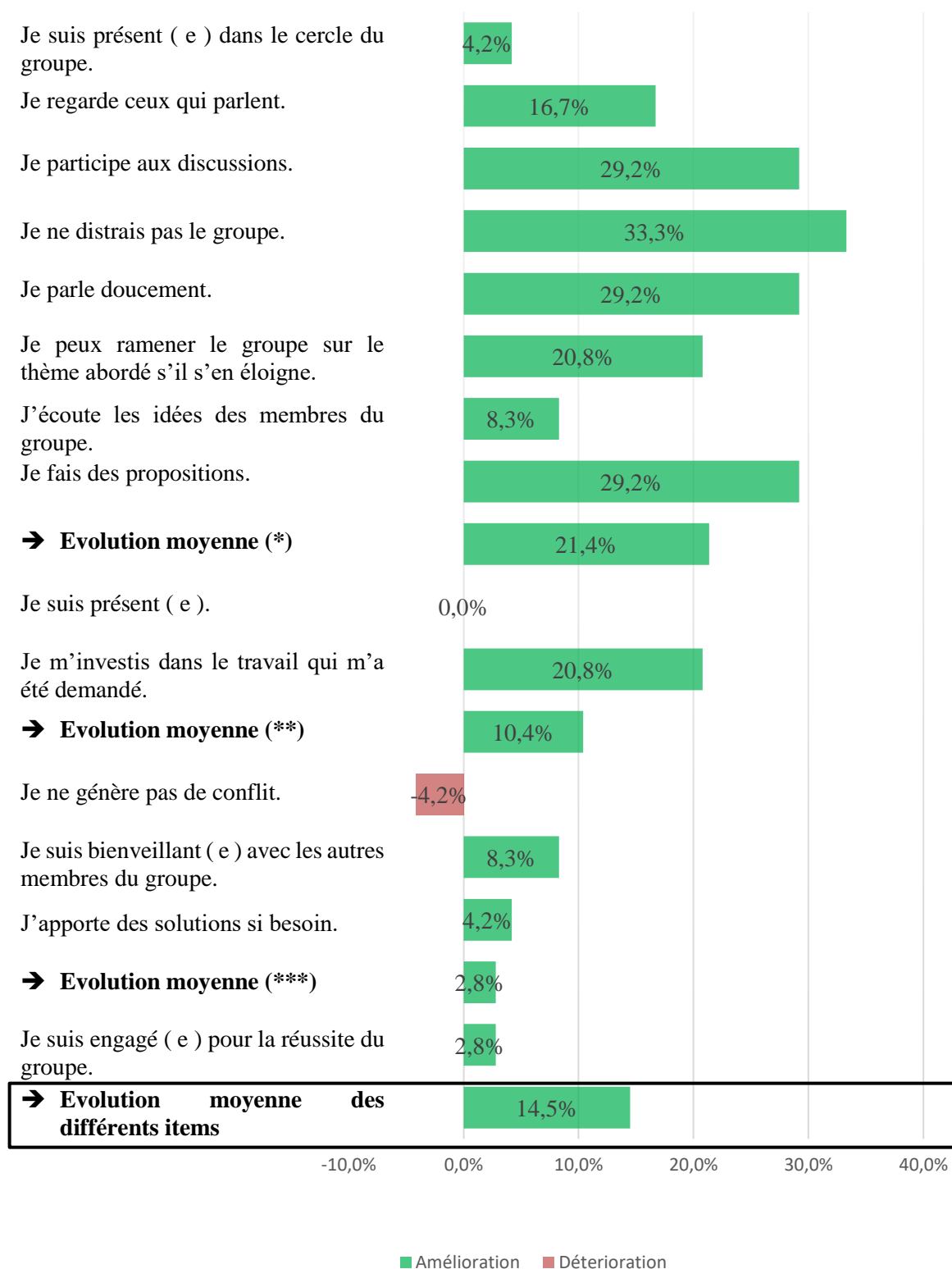


Figure 5

(*) de la partie « Présentation avant de passer devant la classe »
 (**) de la partie « Présentation de la production devant la classe »
 (***) de la partie « Conflits »

En moyenne 14,5% des élèves de la classe se sentent plus à l'aise sur chaque item. On constate que l'évolution varie entre -4,2% et 33,3%. L'impact de la séquence a été négatif uniquement sur l'item « je ne génère pas de conflit ». On voit sur la figure 3 que cela ne concerne qu'un élève (ce qui est logique puisque $1/24 \approx 4,2\%$). D'après la figure 4, les réponses des élèves se sont particulièrement améliorées sur le travail mené en amont de la représentation (augmentation moyenne des réponses positives de 21,4%) et sur l'investissement lors de la représentation (+20,8%). L'amélioration moyenne de la partie « présentation de la production devant la classe » est divisée par deux à cause de l'évolution de 0% sur la présence des élèves lors de la représentation. En effet, on voit sur la figure 4 que les élèves étaient tous présents les deux fois.

4.3.3 Avez-vous trouvé les fiches d'auto – évaluations utiles ?

21 élèves sur 25 (soit 84%) ont trouvé les fiches d'auto-évaluation utiles. Ils argumentent principalement leur position avec les arguments suivants :

« Ça fait ressortir ce que tu as ressenti dans la classe et dans ton travail. »

« Ça te rappelle le comportement à adopter. »

« Je me sentais mieux avec la feuille. »

« J'aime bien dire mon avis. »

5. Discussion

5.1 Re-contextualisation

La séquence présentée dans le cadre de mon travail de mémoire vise à favoriser la coopération entre les élèves et à améliorer le climat de la classe dans laquelle j'exerce à travers une séquence de travail sur la voix. Pour cela, les élèves ont été amenés à s'auto-évaluer sur leur comportement, à partager des expériences d'expression de groupe et à participer à des jeux de coopération. Les deux hypothèses testées dans cette étude sont :

- Hypothèse 1 : « En amenant les élèves à s'auto-évaluer sur leur comportement lors d'un travail de groupe, ils coopèrent davantage. »
- Hypothèse 2 : « En partageant des expériences d'expression de groupe et des jeux de coopération, le climat de classe s'améliore. »

5.2 Mise en lien avec les recherches antérieures

D'après la figure 5, en moyenne 14,5% des élèves estiment plus positivement leur rôle dans le groupe. L'hypothèse 1 (en amenant les élèves à s'auto-évaluer sur leur comportement lors d'un travail de groupe, ils coopèrent davantage) est donc validée.

On voit sur cette même figure que les élèves sont plus investis dans le travail demandé. En effet : ils sont moins nombreux à distraire le groupe (-33,3%). Ils sont plus nombreux à participer aux discussions (+29,2%), à faire des propositions (+29,2%), à ramener le groupe sur le thème abordé s'il s'en éloigne (+20,8%), à s'investir lors de la prestation (+20,8%)... Ces données confirment donc l'analyse établie par Marlyse Pillonel et Jean Rouiller selon laquelle l'auto-évaluation permet de passer d'un rôle d'apprenant passif à un rôle d'apprenant actif.

L'avis des enfants, les principaux concernés par l'utilisation de ces fiches, vient appuyer ces résultats puisqu'ils sont 84% à les avoir trouvées utiles. Ils justifient d'ailleurs intelligemment leur position par des arguments confirmant les recherches sur l'enseignement explicite dont nous avons parlé dans l'état de l'art : « Ça te rappelle le comportement à adopter. » Les enfants précisent ici leur besoin de comprendre ce que l'enseignant attend d'eux.

Les autres arguments qui sont ressortis concernent l'envie qu'ont les enfants de donner leur avis et d'exprimer leur ressenti. Les élèves confirment ici l'idée de Gérard De Vecchi selon laquelle l'enfant a besoin de suffisamment de liberté pour poser un regard critique sur lui-même. En répondant à cette fiche, plusieurs élèves m'ont fait remarquer qu'ils ne se comportaient pas encore assez bien sur certains items et qu'ils pourraient donc s'améliorer. Le fait que cette idée vienne d'eux lui donne plus de poids. L'enfant s'engage implicitement à faire des efforts.

L'évolution a été positive sur tous les items de la fiche sauf un : en effet, d'après la figure 4 un enfant supplémentaire considère générer des conflits après cette séquence. Même si ce changement ne concerne qu'un seul individu, il m'a interpellée. J'ai donc retrouvé cet élève et consulté ses réponses au questionnaire lors de la première séance. Il en ressort qu'il ne s'était pas investi. Il n'avait donc effectivement généré aucun conflit. Plus les élèves s'investissent dans leur travail, plus ce dernier prend de l'importance à leurs yeux. Il est donc logique que les désaccords entre pairs à son sujet prennent plus d'ampleur et qu'un compromis soit parfois plus difficile à obtenir.

Au regard des résultats de cette étude, l'hypothèse 2 (en partageant des expériences d'expression de groupe et des jeux de coopération, le climat de classe s'améliore) est elle aussi validée. En effet, d'après la figure 3 : 25,5% des élèves appréhendent le climat de classe plus positivement.

D'après les graphiques 2 et 3, les élèves estiment avoir davantage évolué sur certains aspects que sur d'autres. Je vais ici me concentrer sur les items où les réponses ont le plus différé. 56,5% des élèves se sentent plus à l'aise pour participer aux activités. 38,6% des enfants estiment être en meilleurs termes avec leurs camarades. Dans l'état de l'art, nous avons parlé du fait que les activités de nature coopérative amènent les élèves à apprendre les uns des autres, à allier leurs compétences et à tisser des liens sociaux. Les réponses de mes élèves confirment donc ces données. Par ailleurs 20,2% des élèves considèrent respecter davantage leurs camarades contre 7,7% qui font le constat inverse. L'impact reste donc globalement positif sur la classe. Ce qui se transcrit d'ailleurs sur l'item suivant puisque 37% des élèves se sentent davantage respectés après cette séquence. Nous avons abordé dans l'état de l'art de ce mémoire la théorie selon laquelle en proposant aux enfants des activités coopératives, nous les rendions interdépendants et que cela leur permettait d'apprendre à se respecter. Les résultats de ces deux items tendent à valider cette théorie.

Il me semble essentiel que les élèves vivent à l'école des expériences de partage, de coopération, de cohésion de groupe... Malgré leur jeune âge, certains enfants ont déjà un passé compliqué et/ou traversent une période difficile. Ils ont besoin de se nourrir de bons moments. Je pense ici particulièrement à Renaud et à Edwige. Renaud n'a pas pu assister à toutes les séances proposées dans le cadre de cette séquence puisqu'il est suivi par des spécialistes très régulièrement et quelquefois sur le temps scolaire (sept rendez-vous par semaine). Pendant cette séquence, il a pu participer aux activités avec ses camarades, il a eu un rôle « important » dans chaque travail de groupe et semblait s'épanouir lors de la mise en œuvre des différentes

activités. Edwige s'est quant à elle révélée cette année en musique. Elle a commencé l'année en hurlant pendant que les autres élèves chantaient. Au début de la séquence, elle ne perturbait plus la classe mais ne s'investissait pas. Après cette séquence, elle participe aux activités proposées et apprécie ces moments partagés. Pour elle, la musique sert à se « calmer et apprendre à respecter les autres et à être gentille avec les autres ». On lit bien ici le rôle exutoire de la musique dont nous parlons dans l'état de l'art du mémoire. Faire découvrir différentes manières d'appréhender leurs émotions aux élèves en souffrance est essentiel pour qu'ils détiennent des clefs qui les aideront à apprendre à contrôler et gérer davantage leur manière de se comporter, ... Après ces séances, la posture d'élève d'Edwige s'est améliorée en musique mais aussi dans les autres disciplines. Elle fait malgré tout toujours des crises, mais moins régulièrement. Léandre s'est quant à lui « heurté » à ses camarades pendant ce travail. Habituellement, lorsqu'il perturbe la classe, insulte un de ses camarades ou me répond ; c'est moi qui le reprend. Pendant cette séquence, il était repris directement par ses camarades qui « voulaient se concentrer ». Il s'est donc fait plus discret en musique mais également dans les autres disciplines. Il a participé à toutes les activités sauf celles qui impliquaient de chanter. Il se met maintenant dans le cercle formé par le groupe et fait parfois du playback.

5.3 Limites et perspectives

5.3.1 Critique

Ces résultats ont leurs limites. Tout d'abord, l'étude a été effectuée sur un tout petit échantillon d'élèves puisqu'il s'agit seulement d'une classe. Ainsi, on peut imaginer que ce qui fonctionne avec des élèves à un moment donné ne fonctionnera pas nécessairement avec d'autres enfants à un autre moment. Il serait donc intéressant de réaliser cette étude sur d'autres classes afin d'en augmenter la fiabilité. De plus, pendant la séquence, une élève a quitté l'école, une autre l'a intégrée et certains enfants ont été absents. Ces changements ont pu influencer les résultats obtenus. En outre, entre la première et la dernière séance, d'autres séquences ont été réalisées dans d'autres disciplines. Un travail sur les émotions a par exemple été mené par ma binôme. J'ai mis en place le jeu du cacahuétier (annexe 1.4) au sein de cette classe afin de favoriser la bienveillance entre les élèves. Les améliorations observées viennent-elles alors uniquement de cette séquence ?

Par ailleurs, je trouve que les deux hypothèses du mémoire sont corrélées. En effet, une auto-évaluation est menée dans le cadre de l'étude en vue de l'amélioration du climat scolaire. Si on part du principe qu'« en amenant les élèves à s'auto-évaluer sur leur comportement lors d'un travail de groupe, ils coopèrent davantage », alors le climat scolaire devrait déjà s'améliorer

lorsque l'on propose aux élèves de remplir une fiche d'auto-évaluation à ce sujet. De même pour la seconde hypothèse, si le climat scolaire s'améliore après avoir partagé des expériences d'expression de groupe et des jeux de coopération, c'est certainement que les enfants adoptent un comportement plus positif. Ce qui devrait se transcrire directement dans leurs auto-évaluations lors des travaux de groupes.

5.3.2 Perspectives

Mes élèves sont encore jeunes. Ils ne lisent pas encore tous de manière fluide. Certains d'entre eux ont des difficultés à comprendre le sens de ce qu'ils déchiffrent (surcharge cognitive). Malgré le fait que nous ayons lu les fiches d'auto-évaluation ensemble et que nous les ayons remplies item par item en classe, je pense que ces questionnaires étaient difficilement exploitables par mes élèves les plus en difficulté. Il pourrait être intéressant d'ajouter des images pour illustrer chacun des items ou de limiter leur nombre afin qu'ils puissent se référer plus aisément à ces fiches.

Je pense qu'il serait intéressant de ralentir le rythme de cette séquence, de prendre plus de temps sur chacune des activités proposées. Par exemple, pour le jeu de coopération « le lion », on pourrait dans un premier temps apprendre aux élèves à se déplacer dans une pièce les yeux fermés en étant guidés par un autre élève sur une musique calme. Peut-être demander ensuite au guide de laisser de plus en plus d'autonomie au promeneur jusqu'à ce que le guide ne serve plus qu'à éviter les obstacles. Enfin, nous pourrions enlever le rôle du guide en prenant tout de même le temps de faire expliquer aux enfants le fait qu'ils vont devoir marcher plus lentement pour ne pas se faire mal. Après cet entraînement, on pourrait commencer ce jeu de coopération. Il est à mon avis utile de reprendre ces jeux plusieurs fois (en rajoutant des variables ou en les faisant évoluer) afin que les enfants s'imprègnent des principes qui s'en dégagent, qu'ils soient à l'aise avec les règles à respecter et qu'ils puissent développer des stratégies.

5.3.3 Evaluation de l'impact pour le métier d'enseignant

Les résultats de cette étude montrent la nécessité d'investir les enfants dans leurs apprentissages, de leur faire vivre des situations concrètes. Avant la séquence, de nombreux conseils des élèves, travaux sur les droits de l'enfant et débats philosophiques avaient été menés dans ma classe sans grand succès. Les jeux de coopération permettent aux élèves de vivre les valeurs que nous cherchions à leur transmettre. Ils permettent donc aux enfants de les assimiler plus facilement. Les activités plus théoriques sur ces thèmes auront certainement plus de sens si elles sont faites après que les enfants aient pu vivre ces valeurs. Cette étude montre l'intérêt des activités de nature coopératives. Je pense qu'il serait très intéressant de multiplier ces

activités à l'école puisque les élèves sont constamment interdépendants dans les classes (et dans la vie). Depuis cette séquence, j'essaie de créer des activités coopératives dans différentes disciplines le plus souvent possible.

J'ai été par ailleurs étonnée que mes élèves se soient servis de la fiche d'auto-évaluation comme d'un rappel du comportement qu'ils devaient adopter. Comme ils ne lisent pas encore tous de manière fluide, je m'étais dit qu'ils risquaient d'être découragés par la longueur du questionnaire même si nous l'avions lu ensemble préalablement. Je pensais que les comportements attendus en classe étaient clairs même si je ne les rappelais pas forcément à chaque fois. Depuis, j'ai pris l'habitude d'explicitier exactement ce que j'attends d'eux plus régulièrement.

Concernant la mise en œuvre des séances d'éducation musicale : je trouve qu'il n'est pas toujours facile d'accompagner instrumentalement soi-même ses élèves. Il faut en effet produire la partie instrumentale, donner le ou les départ(s) du chant aux élèves, chanter, observer/écouter la production, assurer la gestion de classe et parfois enregistrer. De plus, pour la plupart des instruments de musique : on a les mains prises. J'ai donc essayé de mettre en place différentes techniques pour pouvoir tout concilier. Tout d'abord, j'essaie d'automatiser la partie instrumentale. Pour donner le départ aux enfants, je compte ou je hoche la tête. Lorsque je reprends un élève qui perturbe la classe, j'essaie dans un premier temps de lui faire les gros yeux. S'il ne me regarde pas à ce moment-là, ou si le fait que mes yeux soient sur le point de sortir de leurs orbites ne l'alarme pas particulièrement, j'arrête de chanter pour lui faire une remarque tout en continuant d'accompagner les autres élèves. En dernier recours, j'arrête de jouer. Il me semble intéressant de pouvoir accompagner instrumentalement sa classe parce que l'on peut adapter le tempo, la tonalité, repartir du couplet étudié... De plus, les enfants sont généralement captivés face à un instrument de musique. Par exemple, lorsque j'ai amené mon yukulélé pour la première fois à l'école (pour la musique Fatou Yo), mes élèves disaient « Oh regardez ! La maîtresse va nous jouer de la petite guitare ! ». Lorsque l'on a débuté la séance de musique, ils avaient hâte d'entendre sonner ce nouvel instrument et étaient donc très attentifs.

Au-delà des résultats obtenus, je trouve enrichissant de tester dans nos classes certaines théories de l'enseignement. Cette démarche nous permet de repérer des gestes professionnels qui nous sont efficaces en se basant sur des données théoriques. En les testant, nous nous approprions ceux qui nous semblent les plus adaptés à notre pratique. Ainsi nous faisons évoluer notre manière d'enseigner.

6. Conclusion

La séquence de musique proposée dans ce mémoire est articulée autour de différentes activités coopératives établies de sorte à améliorer le climat scolaire. Les élèves ont rempli deux fiches d'auto-évaluation avant et après ces séances afin de mesurer l'impact de cet enseignement sur leur perception du climat scolaire et du rôle qu'ils occupent au sein des groupes de travail. Leur ressenti est plus positif après avoir participé aux activités proposées. Ainsi, les données issues de ces questionnaires et d'autres biais tendent à confirmer les deux hypothèses selon lesquelles « en partageant des expériences d'expression de groupe et des jeux de coopération, le climat de classe s'améliore » et « en amenant les élèves à s'auto-évaluer sur leur comportement lors d'un travail de groupe, ils coopèrent davantage ».

En outre, malgré toutes les possibilités que l'enseignement de la musique offre aux enfants, des obstacles freinent parfois certains professeurs à mener des séances dans cette discipline. En effet, lorsque les élèves travaillent en groupes, qu'ils expérimentent des instruments, qu'ils chantent [...] le niveau sonore de la classe augmente. L'enseignant peut alors avoir la sensation de perdre de l'autorité. On retrouve ici la croyance selon laquelle « le silence dans la classe est le témoin direct de l'autorité du professeur » (Claire Lavédrine, 2016, p 25) dont nous avons parlé précédemment dans l'état de l'art. Selon cette auteure : « ce sont les apprentissages et les activités les plus stimulantes qui sont à l'origine d'une certaine effervescence » (2016, p 25). L'engouement des enfants lors des séances de musique montre l'impact positif de cette discipline sur leur développement. Pour permettre un tel travail, l'enseignant doit adopter une posture de lâcher prise. Il confère ainsi à ses élèves davantage de liberté et d'autonomie dans la manière de réaliser l'activité demandée. Il les responsabilise.

7. Bibliographie

7.1 Ouvrages

ABITBOL, J. (2005). L'Odyssée de la voix. Editions Robert Laffon.

BELAIR, L. (1999). L'évaluation dans l'école. Paris : ESF.

DESY PROULX, M. (2014). Pourquoi la musique ? Son importance dans la vie des enfants. Editions du CHU Sainte-Justine.

DE VECCHI, G. (2011). Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences. Editions Hachette éducation.

DONNADIEU, B., GENTHON, M. et VIAL, M. (1998). Les théories de l'apprentissage. Quel usage pour les cadres de santé ? Paris : InterEditions, Masson.

FRANKLIN, B. (1739). L'almanach du pauvre Richard.

LAVÉDRINE, C. (2016). Assumer son autorité en classe. Editions Collection De Boeck supérieur.

PIAGET, J. (1945). La formation du symbole chez l'enfant. Editions Delachaux et Niestlé.

ROBBES, B. (2012). S'imposer en classe peut-il s'apprendre ?. Sciences humaines n°243.

7.2 Articles

DEBARDIEUX, E., ANTON, N., ASTOR, R.A., BENBENISHTY, R., BISSON-VAIVRE, C., COHEN, J., GIORDAN, A., HUGONNIER, B., NEULAT, N., ORTEGA RUIZ, R., SALTET, J., VELTCHEFF, C., VRAND, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École, 25, 3.

ROSENSHINE, B. (2012). Principles of Effective Instruction : Research-Based Strategies that All Teachers Should Know.

7.3 Sitographie

BULLETIN OFFICIEL SPECIAL N°11 (2015). Programme d'enseignement du cycle de consolidation.

Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708

BULLETIN OFFICIEL SPECIAL N°11 (2015). Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux.

Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

KIRSCHNER, P., SWELLER, J., CLARK, R. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work : An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. Repéré à http://www.cogtech.usc.edu/publications/kirschner_Sweller_Clark.pdf

KUBIK, S. (2016). L'émotion de la musique décryptée. D'où provient le frisson musical ?. Repéré à <https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/musique-et-sante-l-emotion-de-la-musique-decryptee-d-ou-provient-le-frisson-musical-729>

EDUSCOL - MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2016). L'articulation des compétences du programme d'éducation musicale de cycle 3 au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/81/4/RA16_C3_EART_EMUS_articul-socle-dm_613814.pdf

EDUSCOL - MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015). Ressources maternelle - Jouer et apprendre - Cadrage général, 33, 6. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf

EDUSCOL - MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015). Ressources enseignement moral et civique – Glossaire, 9, 1. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/02/5/Ress_emc_glossaire_464025.pdf

EDUSCOL - MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2016). « Les postures enseignantes » Dominique Bucheton, professeure honoraire des Universités, 2, 1. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/5/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_postures_enseignantes_573675.pdf

PILLONEL, M. et ROUILLER, J., « Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant » repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-appel-a-l-auto-evaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant>

SALAZAR, P.J. (1995). Le culte de la Voix au XVIIe siècle.

Repéré à <https://fr.wikipedia.org/wiki/Voix>

8. Annexes du mémoire

Sommaire

Annexe 1 : Les jeux de coopération	1
1.1 Le jeu du miroir	1
1.2 Le jeu de l’oiseau silencieux	1
1.3 Le jeu de la banquise.....	1
1.4 Le jeu du cacahuétier	1
Annexe 2 : Liste des conseils rédigés par les enfants en séance 2	2
Annexe 3 : Le tigre silencieux	3
Annexe 4 : Pourquoi je n’aime pas faire de la musique à l’école ? (31/01/18).....	4
Annexe 5 : Pourquoi j’aime faire de la musique à l’école ? (31/01/18).....	4
Annexe 6 : Pourquoi je n’aime pas faire de la musique à l’école ? (23/03/18).....	5
Annexe 7 : Pourquoi j’aime faire de la musique à l’école ? (23/03/18).....	5

Annexe 1 : Les jeux de coopération

1.1 Le jeu du miroir

Les élèves sont répartis par équipes de deux, l'un d'eux danse sur la musique pendant que l'autre joue le rôle du miroir. Les rôles changent régulièrement.

1.2 Le jeu de l'oiseau silencieux

Tous les élèves doivent fermer les yeux et se déplacer dans un espace délimité, tous sauf un : l'oiseau enchanteur qui a les yeux ouverts et n'émet aucun son. Lorsque deux enfants se rencontrent, ils doivent se dire à voix basse « Cuicui ». S'ils obtiennent une réponse, ils continuent leur chemin. Dans le cas contraire, ils ouvrent les yeux et donnent la main à l'oiseau enchanteur. A la fin de la partie, tous les élèves sont devenus des oiseaux enchanteurs et forment une grande chaîne humaine.

1.3 Le jeu de la banquise

Ce jeu se déroule dans un espace délimité où des feuilles de papiers journaux symbolisant des icebergs sont disposées. Lorsque l'enseignant met de la musique, les enfants se déplacent dans la salle sans marcher sur les « icebergs ». Quand il la coupe, les élèves doivent se réfugier sur les icebergs. L'objectif du jeu est que tous les élèves aient leur place sur un glaçon. L'enseignant retire des feuilles de papier journal au fur et à mesure que la partie avance.

1.4 Le jeu du cacahuétier

Chaque élève se voit attribuer le prénom d'un de ses camarades. Pour les grands groupes, il est intéressant d'utiliser la fiche d'appel pour qu'aucun élève ne pioche son prénom ou que deux élèves ne soient pas mutuellement cacahuétier. Le principe est le suivant : si X est le cacahuétier de Y, alors il doit tout faire pour que Y passe une bonne après-midi/journée/semaine (selon la durée sur laquelle le jeu est mis en place) sans se faire repérer par Y. X peut par exemple lui faire des dessins, le choisir dans son équipe s'il le peut, se ranger avec lui ... Ainsi chaque élève de la classe veille au bien être d'un de ses camarades et cherche la personne qui veille sur son propre bien être.

Annexe 2 : Liste des conseils rédigés par les enfants en séance 2

Il faut parler un petit peu plus fort.

Il faut se concentrer.

Il faut que la lecture soit plus fluide.

Il faut mettre l'intonation.

Il ne faut pas faire le rôle des autres.

Il faut que tout le monde arrête en même temps.

Il faut faire une jolie voix.

Il faut avoir un grand sourire.

Il ne faut pas parler quand un autre élève parle.

Il ne faut pas se fâcher si un copain ne fait pas ce qu'on avait dit.

Il vaut mieux ne pas faire de grimaces.

Annexe 3 : Le tigre silencieux

Je me coule
Et je me faufile,
Et je me déroule
Et je me défile,
Entre les herbes
De la jungle.
Sur mes pattes veloutées,
Personne
Ne m'entend marcher,
Personne ne m'entend approcher.
Ni le buffle
Ni la gazelle
Qui viennent le soir
Boire l'eau calme
De la mare,
Et que je dévorerai...
Si j'arrive à les attraper !!!

Anne-Marie Chapouton

Annexe 4 : Pourquoi je n'aime pas faire de la musique à l'école ? (31/01/18)

(10 élèves – Recensement des différentes réponses.)

Ça sert à rien.

Ça sert à m'endormir la musique, c'est tout.

Je ne veux pas travailler en groupe.

Annexe 5 : Pourquoi j'aime faire de la musique à l'école ? (31/01/18)

(14 élèves – Recensement des différentes réponses)

Ça sert à apprendre les uns des autres.

Pour travailler en groupes.

Pour apprendre à jouer d'un instrument.

Pour apprendre à faire de la musique.

Parce que ça m'aide à réfléchir.

Pour me calmer.

Parce que ça fait du bien.

Parce que la musique c'est comme le rock'n'roll : ça déchire.

Parce que j'aime en écouter.

Ça sert à m'amuser.

Pour faire un spectacle.

Pour chanter et danser.

Annexe 6 : Pourquoi je n'aime pas faire de la musique à l'école ? (23/03/18)

(2 élèves)

Parce que ça sert à rien.

Annexe 7 : Pourquoi j'aime faire de la musique à l'école ? (23/03/18)

(23 élèves– Recensement des différentes réponses.)

Pour me calmer et apprendre à respecter les autres et à être gentille avec les autres.

Parce que ça aide à se connaître et à connaître les autres.

Pour travailler en groupes.

Pour m'amuser avec mes camarades.

Pour m'amuser avec toute la classe et avec la maîtresse.

Parce que faire de la musique, ça fait travailler en équipe.

Parce ce qu'on se lève et que c'est trop fort.

Pour jouer du tambour.

Parce que j'aime jouer avec les instruments.

Pour se préparer à jouer de la guitare électrique.

Parce que ça nous fait travailler notre voix.

Pour avoir une belle voix.

Pour apprendre.

Pour apprendre à chanter correctement.

Pour apprendre à chanter correctement si je veux faire de la chorale.

Parce que ça m'aide à chanter un peu mieux comme je veux devenir chanteuse.

Parce que j'aime bien chanter.

Parce que j'adore.

Je ne sais pas pourquoi mais j'aime bien.

Parce que ça déchire.

Parce que c'est amusant.

Parce que ça me rend heureuse.

Parce que je veux faire du rock.

Parce que je veux faire des spectacles et aller à The Voice.



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

Titre du mémoire : Chanter, créer, coopérer

Auteur : Carole Pris

Résumé : L'étude effectuée dans le cadre de ce mémoire a été menée au sein d'une classe de CE1 dans laquelle le climat de classe n'était pas propice aux apprentissages. Elle s'appuie sur de récentes recherches prouvant l'impact social et cognitif de la musique sur l'être humain. En activant un grand nombre de neurotransmetteurs, la musique agit directement sur le cerveau, l'humeur et la santé. Parallèlement à ces découvertes, les dernières avancées en sciences de l'éducation recommandent de se tourner vers un enseignement plus explicite et mettent en lumière l'apprentissage par le jeu. L'objectif principal de la séquence d'éducation musicale mise en place est de développer la coopération entre les élèves pour améliorer le climat scolaire. Ce travail soutient l'hypothèse selon laquelle en faisant partager des expériences d'expression de groupe et des jeux de coopération aux enfants, le climat de classe s'améliore. La seconde assertion testée dans ce mémoire suggère que les élèves coopèrent davantage après s'être auto-évalués sur leur comportement. Elle est elle aussi confirmée par cette expérimentation.

Mots clés : éducation musicale - cycle 2 - CE1 – Afrique – auto-évaluation

Summary : The study performed through this essay has been carried out within a French class, at the primary school (CE1). This class was selected because the general ambiance did not suit educational purposes. Recent researches demonstrate the sociological and cognitive impact of music on human being. By activating a lot of neurotransmitters, it directly acts on the human's brain, mood and health. In the same time, last progresses on educational sciences recommend using more explicit methods of knowledge transmission such as privileging teaching through activities and games. Sessions based on musical education are set. The main goal of this study is to develop cooperation in between pupils to enhance the ambiance of the class. This work tends to demonstrate the following principle: sharing cooperation games and group experiences allowing the pupil to express themselves both contribute to improve class behaviors. As well, the experiences led show that pupils which had to evaluate their own behavior are more likely to cooperate with others.

Key words : musical education – elementary school - Year 3 pupil – Africa – self evaluation