



HAL
open science

De la découverte à la compréhension des émotions à travers la musique en maternelle

Flora Compagnon

► **To cite this version:**

Flora Compagnon. De la découverte à la compréhension des émotions à travers la musique en maternelle. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03549579

HAL Id: dumas-03549579

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03549579>

Submitted on 31 Jan 2022

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

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

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

DE LA DECOUVERTE A LA COMPREHENSION DES EMOTIONS A TRAVERS LA MUSIQUE EN MATERNELLE

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par **Flora COMPAGNON**

Mai 2021

Sous la direction de **Bernard ARBUS**, formateur INSPE, Université de Bordeaux

Membres de jury :

Marie-Cécile BARRAS, formatrice musique INSPE, Université de Bordeaux.

Bernard ARBUS, formateur musique INSPE, Université de Bordeaux.

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION | 4 |
| PARTIE THEORIQUE : MUSIQUE, LANGAGE ET EMOTIONS | 5 |
| 1. Etat de la recherche : comment les émotions naissent de la musique ? | 5 |
| 1.1. Apprendre à écouter : l'écoute musicale | 5 |
| 1.2. Le pouvoir expressif de la musique (paramètres, syntaxe musicale)..... | 7 |
| 1.3. Les réactions corporelles..... | 10 |
| 1.3.1. Emotion, sentiment et humeur | 10 |
| 1.3.2. Le mécanisme des émotions musicales | 12 |
| 1.3.3. Les réponses émotionnelles (expressives, physiologiques, comportementales) | 13 |
| 2. Ancrages pédagogiques..... | 18 |
| 2.1. L'éducation musicale à l'école primaire | 18 |
| 2.1.1. Programmes du cycle 1 au cycle 3 | 18 |
| 2.1.2. Les pédagogies actives..... | 19 |
| 2.1.3. L'éveil musical à la maternelle | 21 |
| 2.2. Les émotions dans les disciplines | 22 |
| 2.3. Quelles activités en lien avec les émotions ? | 24 |
| PARTIE EXPERIMENTALE : MISE EN ŒUVRE DU PROTOCOLE | 28 |
| 1. Protocole de recherche | 28 |
| 1.1. Lieu et public..... | 28 |
| 1.2. Choix pédagogiques : supports utilisés | 29 |
| 1.3. Présentation de la recherche..... | 32 |
| 1.3.1 Description de la pratique | 32 |
| 1.3.2. Hypothèses | 36 |
| 2. Recueil des données | 37 |
| 3. Analyse des résultats | 42 |
| 4. Discussion | 49 |
| CONCLUSION | 51 |
| BIBLIOGRAPHIE | 53 |

| | |
|--------------------------|----|
| SITOGRAFIE | 55 |
| Liste des tableaux | 56 |
| Liste des figures | 57 |
| ANNEXES | 58 |

INTRODUCTION

Les effets de la musique sur notre corps sont nombreux. En effet la musique peut modifier ou provoquer des réactions émotionnelles : elle peut calmer, énerver, rendre triste et même apaiser. Lors d'activités artistiques, la musique d'ambiance favorise la créativité mais peut également être source de motivation lors d'une activité sportive. Elle améliore le sommeil et certaines musiques favorisent la relaxation corporelle et cérébrale, réduisent l'anxiété, permettent de travailler la concentration, l'écoute et développer l'estime de soi. D'un point de vue cognitif, elle participe au développement physique et psychomoteur. Chez l'enfant, la musique favorise la motivation et la confiance dans les apprentissages scolaires, de plus elle offre la possibilité de travailler de manière ludique pour une meilleure mémorisation.

L'éducation musicale peut être un moyen pour les élèves de maternelle de découvrir leurs émotions et de les contrôler, puis d'en verbaliser les effets. C'est en cela que l'enseignant les amènera vers une éducation à la sensibilité en favorisant une pédagogie de la confiance et de l'estime de soi par diverses activités musicales.

Nous aborderons les réactions émotionnelles à travers la musique et ses composantes pour offrir aux élèves de maternelle la possibilité d'en découvrir les effets sur leur corps grâce à des activités d'écoute. Nous partirons de l'interrogation « Comment la musique produit-elle des émotions chez les enfants de maternelle ? » pour mener ce projet. Nous nous demanderons par la suite si la musique est vecteur d'émotions chez les enfants de maternelle et s'ils sont capables de les définir. Nous tenterons également de savoir, si l'écoute musicale pratiquée régulièrement favorise la perception des émotions procurées. Enfin, est-ce que l'âge des enfants influe sur l'expression verbale de l'émotion ressentie, et est-ce que tous les enfants ressentent obligatoirement la même émotion à l'écoute d'une musique ?

Dans une première partie nous présenterons une recherche sur la naissance des émotions en musique, puis définirons la nature de l'enseignement musical et les activités en lien avec les émotions à l'école primaire. Dans une seconde partie, nous déterminerons la méthodologie employée pour caractériser notre étude et explorerons les résultats de celle-ci. Enfin, nous développerons une discussion quant aux intérêts et limites de ce travail.

PARTIE THEORIQUE : MUSIQUE, LANGAGE ET EMOTIONS

1. Etat de la recherche : comment les émotions naissent de la musique ?

1.1. Apprendre à écouter : l'écoute musicale

Dans son quotidien, l'être humain se retrouve en constante confrontation aux univers sonores. Il observe, écoute et analyse afin de développer une lecture critique de son environnement sonore. Nous nous retrouvons constamment confrontés à utiliser nos oreilles et pour cela il convient de développer une éducation à l'écoute et à son analyse.

L'écoute consiste avant tout à percevoir auditivement, pour cela nous sollicitons notre système auditif constitué des oreilles externe, moyenne et interne. Cette dernière a pour mission de transformer les énergies provenant de l'extérieur en influx nerveux conduit jusqu'au cerveau. Le système auditif central est alors responsable du traitement de l'information sonore. L'écoute musicale serait une activité de traitement de l'information sonore.

Dès le plus jeune âge, autrement dit dès la naissance, le nourrisson est capable de perception auditive. L'expérience de l'écoute n'est pas innée mais s'est entretenue depuis l'enfance : du plus jeune âge dans le ventre de la mère. Plus le jeune enfant est confronté à de la musique tôt dans la vie, plus il développe des souvenirs et y associe des moments de plaisir. Il renforce ainsi la connexion entre son cerveau perceptif et son cerveau affectif¹. Selon Emmanuel Bigand, « *la musique régule les émotions du bébé humain et elle stabilise les humeurs des plus anciens* ».

Piaget avance que, jusqu'à l'âge de 3 ans le jeune enfant se trouve dans la phase sensori-motrice qui correspond au développement et à la coordination des capacités sensorielles et motrices². Le jeu à la fois sensoriel et moteur motive l'enfant par la recherche et l'exploration de bruits. Il explore son environnement sonore par la manipulation d'objets dédiés à son âge (hochets, grelots, balles

¹ Bigand, E. (2018). « Pourquoi la musique nous fait vibrer ? » in *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*. Paris: Editions Belin - Humensis. p 15-26

² Xypas, C. (2001). *Les stades du développement affectif selon Piaget*. Paris : L'Harmattan.

sonores etc.) qui produisent des sons différents, à faire varier selon les intensités du geste. Par ce jeu, l'enfant développe et explore la relation du son avec le geste. Le bruit devient un élément sonore à part entière, premier élément découvert par l'enfant en temps que composant musical. Le développement de l'écoute musicale part de la découverte des bruits et des sons de notre quotidien (monde sonore) pour aller jusqu'à l'écoute de tout type de musique : classique, du monde, occidentale, orientale etc. (culture musicale).

Musique et langage

La musique est souvent considérée comme une sorte de langage car elle fonctionne selon des structures temporelles. La musique et le langage ont donc des points communs. Le rythme de la parole est central dans la musique. Par exemple la musique occidentale reproduit certaines caractéristiques du langage où des tempos rapides sont associés à des affects positifs, alors que des tempos plus lents sont associés à des affects plus négatifs.

La musique est formée de sons organisés temporellement, que le cerveau décode. Il analyse sa structure, sa mélodie et son rythme. L'ensemble du système cognitif est requis pour la production et la perception de la musique.

Bigand explique qu'à l'écoute d'une musique, voici comment notre organisme procède : tout d'abord il construit chaque note, les discrimine du bruit, analyse la hauteur et les dissonances puis range les rythmes, les mélodies, l'organisation des thèmes³.

L'écoute musicale est efficace pour réguler des états intérieurs, et en particulier les états de stress. Plus on écoute de la musique, plus l'effet tranquilisant est important. La musique agit sur un mécanisme central dans notre cerveau, qui consiste à nous calmer et nous rendre plus heureux.

Une connexion existe entre la partie du cerveau qui entend les sons et celle qui nous donne du plaisir (le système de la récompense et la molécule dopamine). Lorsqu'on écoute une musique qui nous plaît, notre cerveau libère alors de la dopamine.

³ Bigand, E. (2008). Conférence sur le thème de la parole et la musique. *L'émotion dans le langage musical*. Collège de France.

1.2. Le pouvoir expressif de la musique (paramètres, syntaxe musicale)

Toute œuvre musicale n'est pas nécessairement expressive, mais elle fonctionne d'un point de vue esthétique. Que nous soyons musicien ou non, la musique peut procurer des réactions émotionnelles. Les propos que nous avançons sont valables pour les initiés comme pour les non initiés. Dans les études abordées, les résultats sont similaires pour ces deux types de population. Autrement dit, il n'est pas nécessaire d'avoir une formation musicale spécifique pour apprécier l'expressivité de la syntaxe musicale.

L'écoute musicale est composée de certains paramètres capables d'offrir de multiples émotions à l'auditeur. En effet, la syntaxe musicale est si riche que nous définirons ses paramètres afin de connaître les causes de la production d'une émotion. Nous pourrions illustrer les phénomènes expressifs de la musique en lien avec la syntaxe musicale grâce aux travaux développés par les neurosciences.

Tout d'abord, avant de rallier la musique aux émotions, focalisons-nous sur la musique en elle-même. Selon Barbara Tillmann, « *la musique est une information acoustique complexe organisée et structurée dans le temps* »⁴. La musique se définit donc selon la dimension temporelle et la hauteur des notes.

Le cerveau a besoin de décoder une musique pour en apprécier ses paramètres. Plusieurs zones de notre cerveau sont alors impliquées. Certaines parties entendent, d'autres décomposent ou encore comparent la hauteur des sons et effectuent des similitudes avec des mélodies déjà connues.

Ensuite, la musique accroît les émotions en jouant sur les phénomènes temporels. Des liens entre l'existence de réactions émotionnelles et de caractéristiques structurales de la musique sont mis en avant par des études. Et ce, afin de prouver que les changements de rythme ou de tonalité renforcent la production émotionnelle.

Lorsque le cerveau analyse une musique entendue, sa capacité cognitive sera de regrouper des événements dans une même catégorie selon leurs propriétés. Nous

⁴ Bigand, E. (2018). *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*. Paris : Editions Belin - Humensis.

nous retrouvons donc à catégoriser les sons afin de les discriminer pour en être conquis par l'émotion.

Le musicologue Meyer nous sensibilise aux phénomènes de syntaxe musicale, en émettant des hypothèses face aux *attentes* perceptives et émotions. Il avance qu'une émotion se produit lorsque une tendance à penser ou à agir d'une façon particulière est arrêtée⁵. Dans la vie quotidienne, nous avons tous des attentes sur ce qu'il va suivre dans les discours avec autrui, aussi bien qu'en musique. Elles sont alors perçues de manière automatique par notre cerveau.

Le cerveau, impliqué dans la perception musicale, travaille avec les neurones (en lien avec l'intelligence). Ainsi, sur le plan cognitif, la musique est structurée par des *attentes* qui s'accumulent à plusieurs échelles de temps.

Les *attentes* créent des surprises et ainsi, provoquent des tensions chez l'auditeur. Des phénomènes temporels peuvent aussi être caractérisés par des *retards* qui résoudront les tensions initialement invoquées. On dit que « plus il y a d'attente plus il y aura d'émotion musicale ». Ainsi, les compositeurs manipulent les valences émotionnelles par la violation des attentes. L'émotion est donc provoquée par une attente temporelle qui se manifeste par un système tonal fortement hiérarchisé en terme de hauteurs et de rythmes. Ce qui se caractérise par des effets de tensions (comme la sensation d'attendre quelque chose) puis de détentes. Finalement, cela reviendrait à dire que notre système perceptif attend des événements vers lesquels la musique se dirige et cette structuration du temps crée le lien avec les émotions. Ainsi, le suspens provoqué par les tensions augmente et l'émotion provoquée par la musique s'intensifie.

Des études menées avancent le fait que dans la musique occidentale, le mode et le tempo de la musique sont pris en compte afin de déterminer si celle-ci est joyeuse ou triste. Le mode est soit majeur soit mineur et le tempo est rapide ou lent. Isabelle Peretz avance le fait qu'un morceau qui passe du mode majeur au mode mineur devient plus triste, ce morceau sera perçu comme plus mélancolique et ainsi,

⁵ Meyer L. (1958), *Emotion and meaning in music*, Chicago, The University of Chicago Press. Traduit par Catherine Delaruelle, *Emotion et signification en musique*. Actes Sud, 2011.

ses effets sont modulés selon le tempo⁶. Cette chercheuse canadienne a réalisé des études auprès de musiciens, chez lesquels elle observe une connectivité cérébrale plus importante. Contrairement à des individus atteints d'amusie⁷ (insensibles à certaines caractéristiques de la musique), ayant une connectivité moins importante dans certaines zones du cerveau.

Nous avons vu que divers paramètres modulaient la musique, et nous nous pencherons sur la catégorisation des types d'émotions ressentis par les écoutes musicales. La *colère*, la *peur*, la *joie*, la *tristesse* et la *sérénité* relèvent de paramètres bien définis à travers les musiques.

- La *colère* se caractérise par un tempo rapide, des sons détachés et puissants, des sonorités dissonantes, une intensité forte et des tempos irréguliers.
- La *peur* (*l'anxiété* ou *l'angoisse*) est relative à un espace, un tempo et une intensité qui s'accroissent. On dit que la musique va crescendo.
- La *joie* reflète un tempo rapide et une intensité sonore forte, un mode majeur et une tonalité consonante.
- La *tristesse* est associée à un tempo lent, et une intensité faible, une hauteur tonale basse et une tonalité dissonante.
- La *sérénité* sera jouée par des sons de faible amplitude avec des harmonies très consonantes et des rythmes réguliers.

Un lien entre la valence émotionnelle et l'énergie sonore est observé dans la caractérisation des émotions. Les musiques à forte valence, et énergiques sont caractéristiques des émotions les plus facilement perçues.

La valence émotionnelle positive sera enclenchée à l'écoute de musiques joyeuses, douces tandis que la valence négative sera déterminante des musiques relatives à la tristesse, colère et peur. Selon ces valences émotionnelles et les dynamiques des morceaux de musique, les compositeurs peuvent faire varier les émotions selon le tempo et le mode.

⁶ Kolinsky, R., Morais, J., & Peretz, I. « La neuropsychologie des émotions musicales » *in Musique, langage, émotion approche neuro-cognitive textes issus du XXXe*. Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française (APSLF). Rennes : Presses universitaires de Rennes, (2010), p 75-88.

⁷ Définition Larousse : « *Agnosie auditive consécutive à une lésion cérébrale et consistant soit dans l'impossibilité de chanter ou de fredonner un air, soit dans l'incapacité de reconnaître les sons et les airs musicaux* ».

1.3. Les réactions corporelles

1.3.1. Emotion, sentiment et humeur

Les manifestations de notre corps sont diverses et constituent les réponses à des événements vécus dans diverses situations. Ainsi, chaque être humain est doté de réactions corporelles adaptatives notables selon différentes définitions. D'une part l'émotion, d'autre part le sentiment puis l'humeur.

Emotion

Bien que certains pensent qu'il est difficile de définir clairement le concept d'*émotion*, le versant de la psychologie se charge d'apporter à la science des modèles théoriques construits sur les principes émotionnels. Les années quatre-vingt se voient marquées par une multitude de travaux en psychologie et notamment en psychologie cognitive ; relatifs aux processus psychologiques des émotions.

En effet, même si l'émotion est un sentiment subjectif, nous pouvons considérer que face à des stimulations de l'environnement, les émotions permettent à notre organisme d'agir en conséquence.

En 2001, Scherer considère que l'émotion est « *un ensemble de variations épisodiques dans plusieurs composantes de l'organisme en réponse à des événements évalués comme importants par l'organisme* »⁸.

De plus, le dictionnaire Larousse définit l'*émotion* comme une réaction affective transitoire d'assez grande intensité, habituellement provoquée par une stimulation venue de l'environnement. Une émotion ne dure que quelques minutes et à la différence des sentiments, ce sont des actions ou des mouvements perceptibles, du fait qu'elles se manifestent sur le visage, dans la voix ou dans des comportements spécifiques tels que les frissons ou l'accélération cardiaque.

Christophe André, écrivain et psychiatre français avance une définition biologique des émotions : « *C'est un phénomène global qui met en œuvre notre corps, notre cerveau, notre regard sur le monde et qui se déclenche face à des situations qui introduisent une déstabilisation, une nouveauté dans notre*

⁸ Habib, M., Lavergne, L., & Caparos, S., (2018), « Chapitre 13 » in *Psychologie cognitive cours, méthodologie, exercices corrigés*. Malakoff (France): Armand Colin.

environnement. ».⁹ L'émotion constitue donc un phénomène biologique ayant des répercussions comportementales et psychologiques. Nous distinguons des émotions de différentes natures et dont les sensations divergent :

Tableau 1 : Les sensations du corps associées aux émotions

| Emotions | Sensations associées |
|------------------|---|
| Peur | Poils dressés, chair de poule, accélération cardiaque, estomac serré |
| Colère | Sourcils froncés, sensation de chaleur, accélération cardiaque, tension dans la mâchoire, poings serrés |
| Joie | Chaleur dans la poitrine et respiration longue, le cœur bat fort. |
| Tristesse | Serrement de la poitrine, crispation des membres, accélération cardiaque (moins que la colère), pleurs |
| Sérénité | Sensation de légèreté, distension musculaire (proche de la joie) |

Sentiment

Les émotions et les sentiments sont liés, les sentiments nous font vivre des émotions, qui peuvent aussi être responsables de sentiments.

Selon le Larousse, le *sentiment*¹⁰ représente un état affectif complexe et durable lié à certaines émotions ou représentations. Il est composé d'un mélange d'éléments émotifs et imaginatifs qui persiste en l'absence de stimulus. Sa durée est très variable, allant de quelques jours à la durée de toute une vie.

En d'autre terme, le *sentiment* peut être perçu comme ce qu'il reste d'une émotion passée.

Humeur

Le Larousse définit l'*humeur*¹¹ comme la disposition affective dominante et permanente d'une personne. C'est le résultat d'une émotion non exprimée et qui peut naître à la suite d'un rêve, d'une association inconsciente ou encore d'un conflit

⁹ André C, « Comment accepter notre part d'animalité » in *Grand bien vous fasse !*, FranceInter, 4 mai 2021. <https://www.franceinter.fr/emissions/grand-bien-vous-fasse/grand-bien-vous-fasse-04-mai-2021>

¹⁰ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sentiment/72138>

¹¹ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/humeur/40642>

interne entre plusieurs émotions. Cet état passager peut durer de quelques heures à une journée entière.

1.3.2. Le mécanisme des émotions musicales

Nous tenterons de montrer par le chapitre suivant comment les émotions se manifestent dans notre corps à la suite d'une écoute musicale.

Qui n'a jamais ressenti une émotion particulière à l'écoute d'une musique : le rythme cardiaque qui s'accélère, l'envie de sourire, de danser, ou le frisson qui nous traverse ? Certaines musiques ou passages d'une musique sont plus chargés en potentiels émotionnels. C'est ce qui nous pousse à essayer de comprendre ce qui rend la musique si intense et offre à l'auditeur le frisson, les larmes, ou encore le rire... Il est particulièrement intéressant ici de se questionner sur le lien que nous produisons entre la perception du son et la capacité à produire une émotion.

Selon des études, il est certain que les émotions font partie intégrante de l'expérience musicale et selon Emmanuel Kant, « *la musique est la langue des émotions* ».

Les émotions sont considérées comme des phénomènes adaptatifs dotés d'importantes fonctions sociales en qualité de communication¹². Ce sont des réactions extrêmement rapides de l'organisme suite à un événement inhabituel de l'environnement ou bien suite à un événement interne au sujet.

Dès le plus jeune âge les émotions sont perceptibles et manipulables, il a été démontré que l'état émotionnel d'un bébé peut être modulé selon le ton de notre voix. Il sera plus réactif au chant (comptine, berceuse) qu'à la simple parole, et ainsi nous pourrions réguler son état intérieur¹³.

De plus, des études en laboratoire ont montré la valeur positive de la musique chez des individus victimes de stress. Le dispositif a induit une situation désagréable

¹² Nugier, A. (2009). « Histoire et grands courants de recherche sur les émotions » in *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 4, 8-14.

¹³ Laurel J. Trainor, « La musique chez les tout-petits », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 75 | 2017, 65-74

et stressante chez ces individus puis a fait entendre des musiques choisies spécifiquement pour leur lenteur, leur régularité de tempo et leur harmonie. Les effets ont été révélateurs : les participants ont vu leur niveau de stress baisser à l'écoute de musiques apaisantes. En effet, les tempos lents et réguliers seraient naturellement perçus par le système auditif aussi bien que des morceaux aux disparités de rythmes et de dissonances¹⁴.

1.3.3. Les réponses émotionnelles (expressives, physiologiques, comportementales)

Les émotions s'accompagnent d'un ensemble de réponses de type expressive, physiologique, comportementale ou cognitive que nous développerons ci-après. Dès que nous entendons un son musical : une symphonie neuronale se produit dans notre cerveau pour qu'un ensemble de zones du néocortex et sous-corticales soit stimulé. La musique synchronise l'ensemble de ses neurones qui déchargent leurs influx nerveux avec une rythmicité qui a un effet de plasticité.

Les travaux de Scherer¹⁵ avancent que le processus émotionnel est dynamique et multidimensionnel et qu'il comporte cinq dimensions :

- une *évaluation cognitive* des stimulations ou des situations
- une *réponse physiologique d'activation* : régulation de l'état interne de l'organisme en faveur de la fréquence cardiaque, du flux sanguin ou encore la production de larmes.
- une *composante expressive* relative à la communication de l'état émotionnel : motrice, faciale et vocale : le sourire, le froncement de sourcil, l'intonation de la voix ou la posture.

¹⁴ Bigand, E. (2018). *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*. Paris : Editions Belin - Humensis

¹⁵ Habib, M., Lavergne, L., & Caparos, S. (2018), « Chapitre 13 » in *Psychologie cognitive cours, méthodologie, exercices corrigés*. Malakoff (France): Armand Colin.

- une *composante motrice* qui initie des actions et préparation du comportement : l'attaque, l'évitement, la fuite ou la recherche de support social.
- une *composante subjective* : sentiment subjectif de ce que l'on pense ressentir.

On ne peut parler des émotions perçues par notre cerveau sans parler de travaux réalisés par la science : les neurosciences viennent confirmer les éléments avancés grâce à l'utilisation de principes révélateurs en imagerie cérébrale fonctionnelle. La Tomographie par Emission de Position (TEP) et l'Imagerie par Résonance Magnétique fonctionnelle (IRMf) permettent de percevoir la localisation des aires cérébrales et d'enregistrer les variations de flux sanguins dans le cerveau. La neuropsychologie vient aussi confirmer certains principes avancés dans le domaine de la musique et des réponses émotionnelles.

Depuis plus d'une vingtaine d'années, et grâce à l'accès aux imageries cérébrales dans les années 1990, on sait dorénavant comment observer et analyser les actions du cerveau selon différentes situations. Grâce à cette avancée, nous avons pu observer les stimulations qu'il se passait dans le cerveau à l'écoute d'une musique, et quelles étaient les zones mises en jeu dans le système émotionnel.

Face aux recherches en neurosciences, Emmanuel Bigand nous pousse à redéfinir les liens qu'engage la musique sur le cerveau. La notion de *plaisir* serait à contextualiser dans le lien entre musique et émotions. Le souvenir d'une musique entendue dans la plus jeune enfance associé à un sentiment de bonheur ferait donc le lien entre le cerveau affectif et le cerveau perceptif chez un sujet sain¹⁶. Les relations qu'engage la musique sur le cerveau des sujets en situation de handicap ou cérébro-lésés ne seront pas traitées dans cet écrit, nous nous focalisons essentiellement sur des sujets sains.

De nombreux travaux ont prouvé que l'être humain développait des réactions physiologiques lors d'une écoute musicale. Des études en langue ont prouvé que des sujets réagissent à des stimuli visuels (linguistiques) puis tendent à montrer que

¹⁶ Bigand, E. (2018). *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*. Paris : Editions Belin - Humensis.

des stimuli auditifs peuvent être induits chez des sujets et provoqueraient également des effets. Sloboda avance en 1991 que des stimuli musicaux peuvent induire des réponses automatiques liées au système émotionnel¹⁷.

Il faudra se demander si à l'écoute d'une musique, le système par lequel nous éprouvons des émotions est le même que lorsque nous ressentons des émotions en général. Selon Steven Pinker, la musique n'a pas de valeur adaptative et utilise les circuits cognitifs du langage. Effectivement, la langue possède aussi un système de gestion des attentes. Il ne peut donc y avoir de communication humaine sans un système qui gère les attentes¹⁸.

Cependant, Bigand avance que de multiples études sur la musique et le cerveau ont permis de préciser les zones du cerveau sollicitées dans l'écoute musicale.

Ainsi, à partir du cortex auditif localisé dans la partie supérieure du lobe temporal, le lobe frontal inférieur est également impliqué et tous deux permettent de traiter la dimension des modalités de la musique en interaction avec un ensemble de structures cérébrales. De ce fait, plusieurs autres zones corticales sont activées lorsque nous écoutons de la musique comme *l'amygdale* (impliquée dans les réponses émotionnelles). Selon Blood & Zatorre en 1999 et 2001, cette zone répondrait à la dissonance¹⁹, et aux *violations harmoniques* selon Koelsch, 2008. *L'insula* serait aussi une zone qui permettrait de répondre émotionnellement à la musique et associée aux fonctions limbiques. Une augmentation de l'activité du *striatum ventral* est perçue en réponse à une récompense quelle qu'elle soit, et en l'occurrence musicale²⁰. Les *cortex frontal, orbitofrontal* et *cortex somato-sensoriel* sont également sollicités.

¹⁷ Sloboda J. A. (1991), « Music structure and emotional response: Some empirical findings », *Psychology of Music*, 19, p. 110-120.

¹⁸ Bigand, E. (2008). Conférence sur le thème de la parole et la musique. *L'émotion dans le langage musical*. Collège de France.

¹⁹ Blood A. J., Zatorre R. J., Bermudez P. & Evans A. C. (1999), « Emotional responses to pleasant and unpleasant music correlate with activity in paralimbic brain regions » in *Nature Neuroscience*, 2, p. 382-387.

²⁰ Blood A. J. & Zatorre R. J. (2001), « Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion », *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 98, p. 11818-11823.

Les parties cérébrales précédemment citées agissent simultanément dans le cerveau lors d'une écoute musicale et sont alors actrices des réponses émotionnelles.

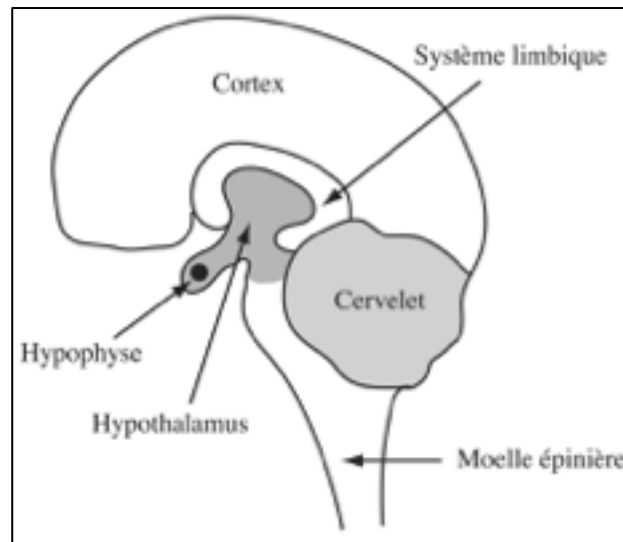


Figure 1. Coupe du cerveau²¹

Les réactions physiologiques sont naturelles et peuvent être engendrées jeune, seulement la capacité d'analyse musicale est quelque chose d'acquis en fonction de sa culture. Autrement dit, un individu de culture occidentale sera capable d'apprécier et éprouver des émotions en entendant une musique occidentale, mais ne pourra pas éprouver d'émotion face à une musique orientale, sauf s'il a appris à écouter ses paramètres²².

Robert Zatorre publie une étude selon laquelle il démontre que l'écoute d'une musique agréable libère de la dopamine dans le cerveau. La dopamine étant une molécule servant de neurotransmetteur dans le cerveau, elle est libérée entre autre dans les situations de plaisir et de motivation. Lorsque le système de récompense ne fonctionne plus chez certaines personnes, la musique peut être une solution afin de le réguler²³. Par exemple les cas de personnes cliniquement dépressives, où le système de récompense serait défaillant ; à l'inverse, des personnes souffrant de

²¹ in Regard, J. (2007). *Les émotions*. Editions Eyrolles, p.21

²² Sloboda, J. A. (1991). Music structure and emotional response : some empirical findings. *Psychology of Music*, 19, 110-120

²³ Blood A. J. & Zatorre R. J. (2001), « Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion », *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 98, p. 11818-11823

dépendance à la drogue verraient leur système de récompense exacerbé. La musique ferait alors effet de régulation dans ces différents cas de figure.

L'écoute musicale active donc le réseau du circuit de la récompense : le plaisir augmente avant le frisson, et reste présent ensuite. Autrement dit, le cerveau anticipe l'émotion, puis vient le frisson et enfin l'expérience de l'émotion, ou le retour sur expérience.

2. Ancrages pédagogiques

2.1. L'éducation musicale à l'école primaire

2.1.1. Programmes du cycle 1 au cycle 3

L'éducation musicale est une discipline à l'école primaire visant l'apprentissage de la musique, fondée sur un enseignement et une pratique vivante dont les champs d'apprentissage sont *percevoir* et *produire*.

Cette discipline est composée de quatre champs : *chanter, écouter, explorer, échanger* tout en s'articulant à travers une dynamique artistique en mobilisant le corps. Les activités de pratique vocale, jeux de rythme et écoute musicale font partie des programmes de l'Education nationale.

Le domaine du programme pour le cycle 1 de 2020²⁴ qui se réfère aux univers artistiques et plus particulièrement à l'*éducation musicale* s'intitule « *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* ».

Ce troisième domaine vise l'acquisition d'une culture artistique personnelle, fondée sur des repères communs. Trois grands thèmes se rattachent à la partie des univers sonores :

- *Jouer avec sa voix et acquérir un répertoire de comptines et de chansons.* L'école maternelle offre la possibilité à l'élève de découvrir sa voix et d'en apprécier les facettes de son utilisation. Les élèves découvrent un référentiel de comptines et de chants et apprennent à chanter en chœur avec des pairs.
- *Explorer des instruments, utiliser les sonorités du corps.* La découverte et l'utilisation de plusieurs familles d'instruments (à cordes, à vent, percussions) permettent aux élèves de maîtriser leur gestuelle tout en explorant les objets et leurs spécificités.
- *Affiner son écoute.* Découverte d'environnements sonores et extraits d'œuvres musicales de différents styles et cultures, dans différentes situations d'apprentissage.

²⁴ M.E.N. (2020). *Programmes d'enseignement de l'école maternelle (cycle 1)*

Au cycle 1, le temps de pratique musicale est libre mais bien entendu, plus on fait pratiquer les élèves et on les sensibilise à la musique et meilleur sera leur épanouissement scolaire.

Les thèmes de perception et de production sont au cœur des apprentissages des cycles 2 et 3 en *Education musicale*. Les élèves aborderont les pratiques vocales et pratiques d'écoute et partiront à la découverte des patrimoines musicaux. L'écoute active, dominante depuis le cycle 1 participera à la sensibilisation à la musique. La découverte des instruments de musique sera aussi au cœur des apprentissages dans ce domaine.

Au cycle 2 ainsi qu'au cycle 3, les activités artistiques se travaillent durant 2 heures hebdomadaires en moyenne (comprenant les arts plastiques et visuels, et l'éducation musicale) soit 72 heures par an.

Les activités artistiques offrent véritablement aux élèves la capacité de développer des compétences transversales en travaillant l'écoute, émettant des hypothèses, en respectant le choix des autres, en construisant l'espace et le temps. Un des objectifs du troisième domaine en lien avec les activités artistiques est « *vivre et exprimer des émotions, formuler des choix* » qui nous intéressera quant à la découverte des émotions.

De nos jours, le temps donné à la musique est inférieur aux autres disciplines, bien que la musique favorise les performances en lecture, écriture, arithmétique etc. et développe des fonctions centrales dans la cognition.

2.1.2. Les pédagogies actives

Depuis le vingtième siècle, des méthodes actives ont permis aux apprentissages de se centrer sur l'enfant, ses capacités et ses centres d'intérêts. Dans toutes les disciplines et également en musique, les démarches d'une progression adaptée au développement de l'enfant lui permettent de découvrir le langage musical. Bien que le visuel soit favorisé par rapport à l'auditif dans les disciplines scolaires, la musique se doit de développer cette compétence chez les enfants et l'éveil musical y joue un rôle important.

Des méthodes pédagogiques actives et musicales ont été mises en place par des pédagogues et musiciens suite à des recherches et expériences en pédagogie musicale qui ont marqué le vingtième siècle. Ces pédagogies mettent le corps au centre de l'apprentissage. L'objectif étant de maximiser les effets de mémorisation, et d'attention chez l'enfant. Les pédagogues Dalcroze, Orff et Martenot (entre autres) ont mis au point des approches globales de la musique en faisant découvrir et travailler la voix, les rythmes, les perceptions corporelles et l'audition.

Emile Jacques-Dalcroze invente il y a plus de cent ans sa pédagogie en mettant le corps au centre de la musique. Ses cours s'articulent en fonction de ses élèves, en faisant jouer les liens naturels entre le mouvement musical et le mouvement corporel. Il dit « *On n'écoute pas la musique uniquement avec les oreilles, on l'entend résonner dans le corps tout entier, dans le cerveau et dans le cœur* »²⁵. Cette méthode est l'une des plus connues et aussi pratiquée depuis des décennies par nos voisins européens.

La pédagogie active du musicologue Carl Orff s'articule autour de l'enfant acteur de son évolution. Cette méthode est pensée avec eux, non pas pour eux, afin qu'ils développent leur potentiel musical, langagier et corporel²⁶.

La pédagogie Martenot favorise les apprentissages des disciplines artistiques grâce à une méthode de formation musicale et une méthode de relaxation²⁷.

De plus, dans le champ des pédagogues musicaux, nous retrouvons le pianiste et pédagogue Robert Kaddouch, qui s'est intéressé à l'improvisation en utilisant la musique pour le développement de l'enfant. Il utilise l'intelligence sensorielle des enfants en entrant directement en communication avec eux, en leur donnant le sens de la musique. Il exploite le babil des tous petits, qui prennent contact avec l'espace environnant, avec les gens qui les entourent pour proposer un nouveau moyen de communication grâce au piano. Les enfants réinventent sans le savoir des structures que l'homme a inventées²⁸.

²⁵ <http://www.dalcroze.fr/index.html>

²⁶ <https://orff.fr/>

²⁷ <https://www.ecole-musique-martenot.fr/les-origines-de-la-pedagogie-martenot>

²⁸ <http://www.kaddouch-music.com/pedagogie/la-methode-kaddouch/>

2.1.3. L'éveil musical à la maternelle

Dès que le bébé babille, s'amuse vocalement avec sa voix, il est déjà en communication musicale. Le langage adapté fait d'accentuations rythmiques et de changements de hauteurs que nous offrons à l'enfant lui permet d'imiter pour entrer en communication avec son entourage. Le but est que l'enfant parvienne en classe de petite section à un échange, une communication avec ses pairs. Grâce aux comptines, nous améliorons les capacités mnésiques et motivationnelles de l'enfant, qui ressent ainsi un sentiment de bien-être tout en apprenant.

Si la musique était pratiquée au minimum deux heures par semaine, elle pourrait avoir des bienfaits dans les acquisitions fondamentales requises à l'école (lecture, écriture, arithmétique etc.). Il est également évident qu'elle développe des fonctions centrales dans la cognition : la mémoire et l'attention.

Les élèves pourront accéder à l'univers musical en passant par le jeu. Que ce soit à partir d'activités d'écoute et d'expression en passant par la découverte d'instruments de musique ou encore de jeux vocaux, l'élève de maternelle pourra apprécier la discipline musicale tout en développant sa créativité. Des activités simples du langage musical sont favorisées afin de familiariser l'enfant avec le rythme et l'écoute. En effet, l'éducation à l'écoute est primordiale et nécessaire dans toutes les disciplines à commencer par la lecture et l'écriture. Il est aussi important pour l'élève d'expérimenter, de manipuler en apportant une pédagogie ludique.

Pour l'enseignant, le travail va être sa capacité à organiser, présenter les activités et motiver les élèves. Il se doit de verbaliser les buts de l'activité tout en éveillant la curiosité des élèves en les engageant dans l'action de la manière la plus ludique possible.

L'activité d'écoute est prédominante en maternelle et s'organise à travers quatre dimensions :

- *Réagir au monde sonore environnant.* L'élève pourra découvrir et distinguer tous les paramètres nous environnant comme le silence, le bruit, le son...
- *Produire.* Selon différentes méthodes l'élève pourra appréhender l'expression musicale. Les activités par le corps comme les jeux chantés, les comptines,

les jeux de doigts ou même les danses éveilleront l'élève à la musique. La pratique instrumentale passera par la création d'instruments.

- *Explorer le monde sonore.* L'élève pourra découvrir les caractéristiques du son et notamment être sensible à l'intensité d'une musique (forte, douce, crescendo), à sa hauteur (aigue, grave) ou à sa durée (courte, longue).
- *Ecouter de la musique.* La capacité à écouter est sans doute l'un des piliers de l'éveil musical. L'élève exerce son oreille en identifiant les répétitions d'une mélodie ou d'une cellule rythmique dans une musique, ses transformations de hauteur, la succession des instruments et la simultanéité de tous les éléments.

La petite section accorde une place importante à l'activité spontanée et ludique. Les jeux sonores vont être les éléments centraux des activités en éducation musicale, favorisant la mémoire, l'imagination, la sensibilité sensorielle et affective. En moyenne section, l'enfant a besoin de s'exprimer et d'apprendre à se situer lui-même et par rapport aux autres grâce à des activités sensorielles soumises par le jeu sonore et musical. Les notions de base du langage musical sont peu à peu abordées. Les trois niveaux du cycle 1 accordent une place majeure aux chansons et comptines du répertoire traditionnel.

2.2. Les émotions dans les disciplines

Le troisième domaine du cycle 1 « *Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques* » se réfère aux arts visuels et arts du son et vise un accès à la culture artistique personnelle. L'objectif qui nous intéresse est « *Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix* ». A travers celui-ci, les élèves seront amenés à exprimer leurs émotions et surtout à pouvoir en prendre conscience ce qui n'est pas évident pour tous en début de scolarité. L'enseignant offre alors aux élèves une première éducation à la sensibilité et pour cela, il incite les élèves à s'exprimer : dimension qui prend tout son sens dans l'interdisciplinarité de l'accès au langage en maternelle.

Au cycle 2, à travers les enseignements du socle commun, et du domaine 1 « *Les langages pour penser et communiquer* », l'expression personnelle prend une place prépondérante dans les enseignements en visant les capacités à s'exprimer et à communiquer. Les enseignements du français, des arts (arts plastiques et musique), de l'éducation physique et sportive et de l'éducation morale et civique participent au développement de l'activité d'expression personnelle grâce au langage oral et corporel.

- *Arts plastiques*

L'activité d'expression des émotions est une compétence à acquérir tout en se confrontant à la perception des autres, à la prise en compte des pairs et à la capacité d'analyse d'émotions face aux œuvres d'art. Du cycle 2 au cycle 3, la capacité d'analyse entre son travail et celui des autres est relativement mis en avant afin d'amener les élèves à s'exprimer de façon plus fine.

- *Education Morale et Civique*

A travers cette discipline, et du cycle 2 au cycle 4, les élèves seront capables d'identifier et d'exprimer leurs sentiments et leurs émotions par le thème de la culture de la sensibilité. Une différence notable est qu'au cycle 2, les élèves devront « *identifier et partager des émotions* » tandis qu'au cycle 3, ils devront « *partager et réguler des émotions* ». La culture de la sensibilité est largement abordée à partir du cycle 2.

- *Langage*

L'activité de verbalisation est bénéfique pour la construction du savoir et se trouve médiatrice entre l'action et le vécu. La communication et l'échange verbal à travers l'activité langagière sont de plus en plus développés au fil des cycles dans le but que les élèves s'expriment au sujet de leurs émotions. En effet la production orale prend une place majeure dans les enseignements, est très importante à développer et ce dès le cycle 1.

En cycle 2, le *langage oral* prend sens dans les jeux de langage pour travailler le volume de la voix en vue d'une activité sur une présentation de texte.

Au sujet des émotions, la discipline du *langage oral* aura toute sa place en cycle 3 et permettra aux élèves de s'exprimer à propos de leurs ressentis en « *parlant en prenant en compte son auditoire* ».

Enfin, dans les activités langagières nous pouvons prendre en compte le fait que la musique permet de retenir les textes, dans la mesure où elle respecte les attentes de l'auditeur : si on fait comprendre aux élèves les paroles d'une musique, ils vont mieux les retenir car ils en auront perçu le sens et se la seront appropriée.

- *Education Physique et Sportive*

Au cycle 2, les élèves commencent à verbaliser les émotions ressenties lors de la pratique physique et exprimer des émotions par leur corps individuellement ou collectivement.

Au cycle 3, la compétence visée dans cette discipline est celle de l'utilisation expressive du corps dans les pratiques sportives : notamment la danse, les activités gymniques, les arts du cirque.

2.3. Quelles activités en lien avec les émotions ?

L'éducation à la sensibilité est un objectif de l'enseignement au cycle 1, en effet l'enseignant amène progressivement les élèves à identifier et exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. L'âge des enfants de ce cycle requiert une attention particulière.

Selon Piaget, les enfants de l'âge de l'école maternelle, soit entre 3 et 6 ans, sont concernés par le stade préopératoire. L'enfant est cloisonné à sa propre représentation du monde, Piaget appelle cela « l'égoïsme intellectuel » opposé à une pensée socialisée²⁹. Ainsi, les enfants de cette tranche d'âge n'ont pas la capacité de se décentrer et de se placer à un autre point de vue que le leur. Bien que

²⁹ Thomas, R. & Michel, C. (1994). 10. La théorie du développement cognitif de Piaget. Dans: R. Thomas & C. Michel (Dir), *Théories du développement de l'enfant: Études comparatives* (pp. 265-316). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

ces enfants ressentent des émotions, ils n'ont pas toujours la capacité de les gérer. Il arrive souvent d'assister à des « crises de nerfs » qui sont le reflet de cette incapacité à gérer un trop plein d'émotions. Pour cela il convient d'apprendre à se connaître, à s'écouter et à gérer les manifestations de son corps face à des événements extérieurs. Il est donc important de proposer aux élèves de leur faire prendre conscience de leur corps, de leur apprendre à gérer l'expression de leurs sentiments, et pouvoir exprimer verbalement ce qu'ils ressentent.

En effet, les émotions sont personnelles, propres à soi mais aussi subjectives. C'est pour cela que nous laissons libre cours à la capacité de ressentir une émotion particulière dans une situation donnée mais que nous développerons la capacité des élèves à écouter et respecter l'avis des autres dans les échanges collectifs à travers la discipline des activités artistiques. L'écoute musicale participe à l'objectif d'apprentissage « *vivre et exprimer des émotions, formuler des choix* » en travaillant sur la base d'activités en lien étroit entre musique et émotions.

Les activités en lien avec les émotions en musique s'articulent autour de deux thèmes : la voix et l'écoute. Voici ce que l'on pourrait proposer en guise d'activités à des élèves de maternelle :

Tableau 2 : Activités musicales en lien avec la voix

| PS | MS | GS |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - reconnaître le registre expressif de certaines voix - chanter des phrases sous différents rythmes et différents sentiments, émotions : joie, colère, peur, tristesse, fierté, dégoût... - imaginer le type de voix d'un animal | <ul style="list-style-type: none"> - chanter de façon gaie / triste : varier les expressions - imaginer des voix de référence (personnages connus) | <ul style="list-style-type: none"> - reconnaître le registre expressif de certaines voix - dire une comptine ou une poésie , chanter de façon gaie / triste - imaginer la voix d'un animal d'album |

- *La voix*

Savoir préparer sa voix est indispensable grâce à l'exploration des ressources de la voix parlée et de la voix chantée. Il faut aussi explorer les possibilités de sa voix avec un travail de respiration. Puis pour finir, interpréter un chant à une voix avec la pratique de jeux vocaux. Préparer sa voix consiste donc à jouer avec celle-ci pour en explorer les variantes de timbre, d'intensité, de hauteur et de nuance.

A travers cette dimension, les comptines et chansons prendront une grande place en maternelle. On les choisira en lien avec le corps et les émotions, les sentiments. Des images pourront venir appuyer les notions pour amener les plus petits à une meilleure compréhension de leur corps. Le visuel est encore très important à cet âge.

- *L'écoute*

Les jeux d'écoute font appel à la mémoire et demandent de l'attention. Premièrement, nous pourrions proposer aux élèves d'*explorer le monde sonore* en prenant conscience des sons qui nous entourent puis les reconnaître et les identifier et associer une image au son. La recherche exploratoire des possibilités sonores de son corps, puis production de percussions corporelles.

Nous partirons à la découverte des paramètres du son en apprenant à reconnaître les différents paramètres, caractéristiques du son : hauteur (aigu, grave), intensité (fort, doux, crescendo), (timbre des instruments), durée (court, long, silence).

L'écoute *régulière* est préconisée et dans de bonnes conditions de préférence. Les extraits musicaux seront passés quelques minutes par jour afin de sensibiliser les élèves à de l'écoute active.

L'écoute dite *guidée* consiste à construire des repères pouvant être discriminés par l'analyse du son.

L'écoute *offerte* quand à elle a pour but de proposer aux élèves une musique ou un extrait musical en réception uniquement afin de leur procurer des émotions. On pourra aussi faire assister les élèves à des concerts, des chorales, ou rencontrer un musicien, un formateur musical. Les lieux de musique sont également indispensables à la mise en situation de certains instruments de musique (les orgues

ou les cloches d'une église). Les écoutes environnantes sont à favoriser en sortie de classe, ou bien dans la cour de récréation (les oiseaux, les bruits de la rue, des avions, le silence etc.).

Le répertoire musical sera sélectionné par l'enseignant à partir du répertoire universel et accordera la possibilité de découvrir des musiques à valence émotionnelle tout en accordant une diversité (type de musique), une accessibilité (s'assurer que les objectifs préalablement choisis sont facilement perceptibles par les élèves au vu des caractéristiques de la musique), et une musicalité (préférer les œuvres musicales originales et variées)³⁰. Les cinq émotions pourront être proposées en fin de maternelle. En petite section nous pouvons commencer par faire découvrir aux élèves les émotions de joie et de peur, très significatives et abordables pour l'âge des élèves, puis jauger le degré de compréhension et proposer de plus en plus d'émotions jusqu'à toutes les avoir travaillées en fin de cycle. L'enseignant proposera un large panel de musiques plus ou moins évocatrices de l'émotion afin d'engendrer un degré de difficulté. Suite à cette activité d'écoute, des jeux de mimes pourront être initiés en privilégiant les expressions faciales. On parlera d'activité d'improvisation.

³⁰ Document Eduscol, éducation musicale, « L'écoute : principes de mise en œuvre »

PARTIE EXPERIMENTALE : MISE EN ŒUVRE DU PROTOCOLE

1. Protocole de recherche

1.1. Lieu et public

L'étude ainsi menée a été mise en place au sein d'une classe cycle d'une école maternelle de la commune de Pau (64) (faisant partie du REP³¹ jusqu'en 2015 et qui depuis, détient le statut de CAPE³²) dans le cadre d'un master 2 MEEF³³.

La « classe cycle » est une classe accueillant les trois niveaux du cycle 1 (petite, moyenne et grande section de maternelle). C'est un réel bénéfice pour tous les élèves, qui développent l'entraide et la coopération. Cela permet aux élèves de petite section d'imiter, d'apprendre plus rapidement le métier d'élève, de devenir plus vite autonomes et d'être tirés vers le haut grâce aux interactions avec les pairs. Les plus grands mettent en place le travail de tutorat entre pairs, ils se socialisent plus aisément en acquérant une autonomie, se sentent valorisés en transmettant leurs savoirs appris aux plus petits. Ils apprennent l'entraide, l'écoute et la coopération, ils bénéficient d'un apprentissage progressif en remobilisant les notions vues et apprises les années précédentes. Le professeur des écoles y trouve l'intérêt dans la mise en place d'une réelle continuité pédagogique sur le cycle.

Concernant la classe dans laquelle cette étude a été réalisée, celle-ci compte au total dix-sept élèves, dont cinq petites sections, six moyennes et six grandes sections. Un élève a été maintenu en grande section du fait de son handicap (non déterminé pour l'instant) car il n'y avait pas de place pour lui en IME³⁴. Il bénéficie d'un accompagnement scolaire par une AESH³⁵. Les élèves sont donc âgés de 3 à 7 ans.

Etant donné que cette école est classée en tant que CAPE, nous constatons que le public est socialement mixte. De plus, les élèves ne partent pas avec le même

³¹ REP : Réseau d'Education Prioritaire : Réseau d'établissements scolaires qui travaillent ensemble à la réussite de leurs élèves. Les REP, plus mixtes socialement que les REP+, regroupent les réseaux des collèges et écoles rencontrant des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors éducation prioritaire. La liste des écoles en REP fait l'objet d'arrêtés académiques. Source Canopé.

³² CAPE : Convention Académique de Priorité Educative

³³ MEEF : Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation

³⁴ IME : Institut Médico-Educatif

³⁵ AESH : Accompagnant d'Élève en Situation de Handicap

bagage culturel, nous supposons que certains n'écoutent pas de musique chez eux tandis que d'autres y sont familiarisés. Aucun élève n'est musicien dans cette classe étant donné leur bas âge.

Les séances se sont faites avec un maximum de seize élèves, quatre petites sections, six moyennes sections et six grandes sections. Les dernières séances individuelles se sont déroulées avec quinze élèves : quatre petites sections, six moyennes sections et cinq grandes sections.

1.2. Choix pédagogiques : supports utilisés

Le livre « La couleur des émotions » d'Anna Llenas³⁶ a été choisi en fonction de l'objectif fixé à la séquence d'écoutes musicales. Cet objectif veut que les élèves découvrent que la musique est vecteur d'émotions. Ainsi qu'elle permet de modifier notre état émotionnel du moment en véhiculant des émotions propres. Ce livre évoque cinq émotions que nous retiendrons sur toute la durée de cette séquence. Ces cinq émotions sont représentées par le personnage du monstre des émotions aux couleurs diverses selon chaque émotion. La joie est représentée par la couleur jaune, la tristesse par la couleur bleue, la peur par le gris, la colère par le rouge et la sérénité par la couleur verte.

En amont de cette séquence, nous nous sommes demandé à quel niveau se situaient les élèves de cette classe au sujet des émotions. La première lecture de l'album a été révélatrice et m'a permis de comprendre que la majorité des élèves était familiarisée avec ce thème. L'émotion la plus difficilement perceptible a été la sérénité qui m'a valu une explication plus détaillée. Il me semblait que cette émotion allait être d'autant plus difficile à percevoir par la musique que les élèves ne mettaient pas beaucoup de mots sur celle-ci pour la décrire.

Les premières séances seront faites d'écoutes musicales diverses selon les cinq émotions retenues en classe entière, pour terminer cette séquence par des

³⁶ Llenas, A., & Antilogus, M. (2017). *La couleur des émotions l'album*. Paris : Éditions Quatre fleuves.

écoutes individuelles conduisant aux résultats exploités ci-après. Le choix des musiques proposées à l'écoute s'est fait en amont de la séquence et selon un répertoire varié.

Nous avons puisé dans notre répertoire personnel de connaissances musicales afin d'établir une sélection assez large à proposer aux élèves. Tous les styles ont été retenus, en passant par la musique savante, ainsi que les bruits ou les sons isolés. La diversité des musiques se fait aussi par des musiques chantées, d'autres jouées. Nous ne voulions pas que les voix et plus particulièrement les paroles en langue française soient un indice pour les élèves à propos de la reconnaissance de l'émotion perçue.

Les extraits de musique proposés durent environ trente secondes, ou plus si nécessaire au moment de l'écoute en classe.

Les séances proposées en collectif ont fait l'objet d'un large choix d'extraits musicaux permettant aux élèves de comprendre l'exercice demandé et s'exercer à l'écoute. Ainsi, plusieurs extraits ont été passés³⁷. Enfin, les écoutes individuelles faisant l'objet d'évaluation des résultats se sont réalisées sur la base d'un extrait musical par émotion. Voici les musiques retenues pour chaque émotion :

- La colère : *Requiem dies irae* – Verdi
- La joie : *Samba de Janeiro* – Bellini
- La peur : *La nuit sur le mont chauve* – Moussorgski
- La tristesse : *La jeune fille et la mort* – Schubert
- La sérénité : *Musique relaxation et sérénité*

Nous avons fait en sorte que les musiques choisies valident les paramètres précédemment évoqués des différentes émotions :

La musique de Verdi concernant la *colère* se caractérise par un tempo rapide, des sons détachés et puissants, des sonorités dissonantes, une intensité forte et des tempos irréguliers.

La musique de Bellini pour la *joie* nous offre un tempo rapide et une intensité sonore forte, un mode majeur et une tonalité consonante.

³⁷ Cf. Annexe 1 : Liste des extraits de musiques proposés à l'écoute

La musique de Moussorgski relative à la *peur* va crescendo. Elle acquiert un espace, un tempo et une intensité qui s'accroissent. Elle nous transporte vers un sentiment d'incertitude instauré par l'attente.

La musique de Schubert pour la *tristesse* est lente. Elle est associée à une intensité faible, une hauteur tonale basse et une tonalité dissonante. Les violons sont présents, ce que les élèves pourront reconnaître.

La musique relative à la *sérénité* dont nous ne connaissons pas le titre et le compositeur mais qui appartient au registre des musiques de bien-être et de relaxation, est jouée par des sons de faible amplitude. Nous entendons le bruit de l'eau, des sons de hang gong (instrument de musique de percussion en métal) ainsi que des chants d'oiseaux. Cette musique est composée de rythmes réguliers, permettant de se sentir bercé et apaisé.

Une affiche de classe³⁸ est créée au fil des séances, reprenant toutes les informations que nous avons vues en fonction des émotions. Cette affiche retrace les cinq émotions et leurs caractéristiques. Ces caractéristiques peuvent être à propos de l'émotion en elle-même mais aussi bien de celles que la musique nous fait ressentir. Des éléments visuels tels que des images, dessins, couleurs (en référence au livre d'Anna Llenas) sont présents ainsi que des éléments textuels afin de familiariser et faire prendre conscience aux élèves de l'importance de l'écrit. Même si à cet âge ils ne savent pas lire, nous avons la charge de lire ce que nous écrivions au fur et à mesure de l'avancée de l'affiche. De plus, les élèves ont été acteurs de ce travail en nous guidant sur le choix des éléments composant l'affiche. Certains ont même collé ou découpé des parties. Nous avons accroché l'affiche en classe afin de laisser une trace de ce travail.

À l'aide de notre livre support, nous avons réalisé cinq *flash-cards* en reprenant chaque monstre ainsi que sa couleur appropriée afin de les présenter en tant que support aux élèves lors des écoutes musicales.

³⁸ Cf. Annexe 2 : *Affiche des cinq émotions réalisée avec les élèves et affichée en classe*

Le monstre de la peur est gris, celui de la joie est jaune, celui représentant la tristesse est bleu, de la colère est rouge et celui de la sérénité est vert. Ce choix a été fait de manière à ce que les élèves ne sachant pas verbaliser l'émotion perçue, puissent produire une réponse. Ceux pour qui le langage est acquis, ils pourront également verbaliser leur réponse. En effet, les élèves connaissent bien l'album « *La couleur des émotions* » lu en classe entière. Nous l'avons mis à disposition dans l'espace lecture de la classe. Les élèves peuvent donc, depuis la première séance consulter ce livre en autonomie, ou bien demander sur les temps d'accueil une lecture par un adulte.

1.3. Présentation de la recherche

1.3.1 Description de la pratique

La séquence pédagogique prévue s'articule en plusieurs séances mises en place dans une classe de maternelle sur la troisième période de l'année scolaire 2020-2021. Nous avons voulu mettre en place le plus de séances possible pour familiariser les élèves à l'écoute musicale, mais au vu du planning de stage PRAC alloué, seules trois semaines ont été retenues. Une dizaine de séances ont donc été programmées sur les semaines 1 et 2 ainsi qu'en semaine 5.

Afin de créer cette séquence alliant les émotions à la musique, nous nous sommes servi du programme de l'Education nationale prévu pour les élèves de maternelle³⁹. Le thème des émotions est amplement présent au cycle 1, en effet l'enseignant apprend progressivement aux élèves à identifier et exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments à travers toute sorte d'apprentissages.

Les domaines du cycle 1 « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » et « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » ont majoritairement été travaillés autour de la séquence proposée. S'articulent autour de ces deux domaines les notions de « Vivre ensemble » à travers le principe « Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble ». Nous serons

³⁹ M.E.N. (2020). *Programmes d'enseignement de l'école maternelle (cycle 1)*

amené à faire travailler la capacité des enfants à identifier et exprimer verbalement leurs émotions ou sentiments.

Les premières séances de notre séquence étaient axées sur la lecture et la compréhension d'un album appartenant au registre des émotions. Nous avons commencé par la lecture de l'album « La couleur des émotions » d'Anna Llenas, afin d'entrer en matière par une contextualisation du sujet principal : les émotions. Initialement nous ne savions pas quel était le niveau de connaissance à ce sujet chez tous les élèves. Etant donné que la classe est un multi-niveau (petite, moyenne et grande section), des écarts de connaissances pourraient se creuser entre les petits et les grands. Les premières séances ont donc été consacrées à la lecture et compréhension de l'album. Notons que certains élèves connaissaient cet album, et de ce fait nous les avons laissés raconter l'histoire aux autres camarades en début de séance, telle qu'ils la connaissaient et l'avaient comprise. Ceci a ainsi permis de refixer le vocabulaire. Le côté ludique (pop-up) de l'album a permis de captiver tous les élèves et d'entrer en matière de façon imagée et originale.

Ensuite, nous avons débuté les séances d'écoute musicale. Nous avons choisi de consacrer deux séances à la découverte de toutes les émotions (joie, colère, tristesse, peur, sérénité) en proposant des écoutes variées. Tout d'abord nous avons commencé par faire écouter des morceaux qui évoquaient la joie et la colère, puis la quatrième séance était consacrée à l'écoute de morceaux évoquant la tristesse, la sérénité et la peur. Nous avons écouté plusieurs musiques pour chaque émotion, ce qui nous a offert un large panel d'écoutes et une diversité des registres pour ces deux premières séances de découverte. Celles-ci servaient à évaluer le niveau de connaissance des élèves et leurs capacités à l'activité d'écoute musicale.

En effet, cette activité n'est pas si facile pour des élèves qui ne s'y seraient jamais exercés, c'est un réel apprentissage que d'écouter. Et celui-ci est d'autant plus important qu'il est recommandé par le programme du cycle 1 de l'Education nationale.

Puis, nous avons choisi de consacrer les séances suivantes (cinq à huit) à la description plus précise de chaque émotion. Ces séances avaient pour but la reconnaissance de l'émotion perçue à travers un extrait de musique, ainsi qu'une

exploration des caractéristiques de chaque type de musique en fonction de l'émotion ressentie (rythme, intensité, instruments de musique). Les élèves pouvaient aussi s'exprimer en fonction de ce qu'ils avaient entendu dans l'extrait musical, que ce soit des représentations imagées ou des reconnaissances propres de sons. L'objectif étant de se concentrer sur son ressenti personnel.

Ces quatre séances visant à découvrir plus amplement les émotions musicales étaient composées de trois phases. La première étant celle de l'écoute attentive et de la description du sentiment procuré ainsi que les caractéristiques d'une telle musique : « *Que ressentez-vous à l'écoute de cette musique ?* » ; « *Pourquoi ressentons-nous [...], comment est la musique ?* » ; « *Qu'avez-vous entendu ?* ».

La deuxième phase était consacrée à la description de l'émotion procurée dans le corps. Les élèves avaient pour objectif de définir les changements de notre corps face à telle émotion.

Enfin, la troisième phase était destinée à la création de l'affiche de classe répertoriant les cinq émotions. Cette affiche a été reconduite à chaque séance consacrée à l'explicitation de chaque émotion. Les élèves étaient acteurs autant que l'enseignant. Ils avaient pour objectifs de dégager les différentes caractéristiques des émotions et coller, dessiner sous la direction de l'enseignant (de manière dirigée).

A la suite de cette huitième séance, la troisième semaine était consacrée à l'évaluation individuelle relative aux écoutes musicales. Etant donné que les élèves ont travaillé collectivement lors des huit premières séances, nous voulions entreprendre des séances individuelles afin de comptabiliser les réponses de chaque élève à l'écoute des musiques et avoir un retour personnel suite aux écoutes. Le but étant de limiter au maximum les biais comme l'influence des camarades sur une réponse.

La séance d'écoute individuelle se passait de la manière suivante : un élève était appelé et venait s'installer à la table des écoutes. Il s'asseyait sur une chaise dos à la classe et l'enseignante lui présentait les cartes du monstre des couleurs. Sur

chaque carte est représenté le monstre de la joie en jaune, le monstre de la colère en rouge, le monstre de la tristesse en bleu, le monstre de la sérénité en verte et le monstre de la peur en gris.

L'enseignante donnait la consigne suivante : « *Tu vas mettre le casque audio sur tes oreilles et je vais te faire écouter une musique. A la fin de celle-ci, tu me diras quelle émotion tu as ressentie en me montrant le monstre de cette émotion (en pointant les flash-cards) et me diras son nom. Ensuite tu me diras ce que tu as ressenti, ou entendu dans la musique, qui t'a fait penser à cette émotion.* ».

Elle leur posait le casque audio sur les oreilles, lançait la musique et à la fin des trente secondes environ, elle stoppait la musique et demandait à l'élève de pointer le monstre approprié à l'émotion dégagée par la musique et le nom de cette émotion. Elle demandait enfin pourquoi l'élève avait sélectionné telle émotion pour caractériser la musique entendue. L'élève devait justifier sa réponse en donnant des caractéristiques entendues ou ressenties. L'enseignante notait dans un tableau les réponses données par chaque élève, qu'elles soient verbales ou non verbales selon les cinq extraits musicaux passés.

Suite à ces séances d'écoutes musicales sur le thème des émotions, nous avons pensé à plusieurs idées de poursuites d'activités. Premièrement, nous pensions laisser l'album « La couleur des émotions » en lecture libre au coin lecture de la classe, proposer une espace d'écoute (inexistant dans la classe) au moment de l'accueil du matin afin de familiariser les élèves avec l'objet casque audio et développer l'écoute autonome.

En parallèle de la séquence sur les écoutes musicales, nous avons mis en place sur les temps d'ateliers un jeu appelé « jeu des expressions ». Il se jouait à quatre, nous encadrions les parties où les élèves devaient mimer différentes émotions demandées ou reconnaître les émotions mimées par leurs camarades. Nous en avons profité pour photographier les élèves exprimant chaque émotion travaillée afin de créer un memory de classe et que les élèves puissent jouer avec leur propre jeu.

1.3.2. Hypothèses

La musique fait part d'un lien entre l'énergie sonore d'une musique et sa valence émotionnelle. Ainsi elle nous procure des sensations que nous tenterons de comprendre grâce à notre protocole.

Généralement, on peut estimer que les enfants perçoivent mieux les émotions quand ils sont grands que quand ils sont petits. Ainsi, ils identifieront mieux le type d'émotion perçue lorsqu'ils vieillissent. De plus, on estime que les émotions ont une valence énergétique (un degré d'énergie). Donc, plus une musique aura un degré d'énergie intense, et mieux les émotions seront perçues.

Nous avons vu dans la première partie de cette étude qu'en musique, les différentes émotions sont représentées par des variations de sonorité, d'intensité et de hauteur.

Les paramètres de la musique ainsi que les conceptions humaines nous conduisent à dégager plusieurs hypothèses qui se sont dessinées pour tenter de répondre à la problématique initialement posée « *Comment la musique produit-elle des émotions chez les enfants de maternelle ?* ».

Hypothèse 1 : La musique serait vecteur d'émotions chez les enfants de maternelle.

Hypothèse 2 : Les enfants de maternelle seraient capables de définir les émotions ressenties d'une écoute musicale.

Hypothèse 3 : Si l'écoute musicale est pratiquée régulièrement, alors la perception des émotions procurée sera favorisée.

Hypothèse 4 : Plus l'âge des enfants serait avancé, plus l'expression verbale de l'émotion ressentie serait fine.

Hypothèse 5 : Tous les enfants ne ressentiraient pas obligatoirement la même émotion à l'écoute d'une musique.

Nous déterminerons si les hypothèses sont vérifiées grâce au protocole de recherche décrit précédemment et élaboré en classe.

2. Recueil des données

Lors des séances prévues pour les écoutes, tous les élèves ont participé à l'exercice et aucun n'a souhaité arrêter en cours. Notre échantillon était composé de quatre élèves de petite, six élèves de moyenne et cinq élèves de grande section. Les écoutes se sont déroulées dans un espace de la classe isolé, pendant le temps des ateliers de manipulation. Nous avons fait en sorte que l'élève en activité d'écoute soit positionné dos à la classe, de manière à ne pas être déconcentré par n'importe quelle source extérieure.

Les écoutes se sont déroulées sur plusieurs jours au cours de la semaine 5, de manière à faire passer aléatoirement 3 à 4 élèves de niveau différent (PS, MS, GS) par jour.

Les élèves ont été majoritairement surpris par le casque audio que nous avons proposé pour l'écoute. Il a fallu que nous leur expliquions quelle était l'utilité de celui-ci dans cet exercice (et en général, car certains ne connaissaient pas cet objet). Les élèves étaient fascinés par cet objet, réaction à laquelle nous ne nous étions pas préparé.

Nous commençons par demander à l'élève de s'asseoir à la table prévue pour l'exercice. Nous étions assis face à lui et disposions d'un ordinateur comme matériel. Le casque audio était branché à l'ordinateur. L'élève ne voyait que les *flash-cards* posées sur la table face à lui. Cette variable était importante pour la passation, de façon à ce qu'il ne soit pas diverti par quoi que ce soit qui pourrait biaiser les réponses. Devant lui étaient donc disposées les *flash-cards* du monstre des émotions. Chacune d'elle représentant le monstre à la couleur de son émotion.

Nous demandions aux élèves de nous rappeler ce que ces *flash-cards* signifiaient. Par cette question, nous attendions qu'ils nous énumèrent les cinq émotions travaillées lors des séances précédentes. Dans l'ensemble, les élèves ont répondu favorablement, seuls deux élèves de petite et moyenne section n'ont pas répondu en totalité à celle-ci.

Nous leur donnions ensuite la consigne suivante : « *Tu vas mettre le casque audio sur tes oreilles et je vais te faire écouter une musique. A la fin de celle-ci, tu me diras quelle émotion tu as ressenti en me montrant le monstre de cette émotion (en pointant les flash-cards) et me diras son nom. Ensuite tu me diras ce que tu as ressenti, ou entendu dans la musique, qui t'a fait pensé à cette émotion.* ».



Figure 2. Photographie d'une participante de petite section lors de l'étude

Dans l'ensemble, il n'y a pas eu d'incompréhension de la consigne. Nous nous assurons qu'elle était comprise et demandions si l'élève était prêt. A sa confirmation, nous lançons les musiques.

Les élèves ont majoritairement répondu aux questions posées, et seuls quelques uns ont répondu à la deuxième partie de la question : ceux qui étaient en capacité de justifier leur réponse par des précisions.

Lors de la réception, le langage verbal a pris tout son sens dans cet exercice : certains élèves étaient très expressifs, n'attendant pas la fin de l'extrait pour nous transmettre leur ressenti. Un élève de petite section a eu un comportement très significatif lors de l'écoute de l'extrait évoquant la peur : il a soulevé le casque audio

et a crié « *c'est trop fort !* », ses sourcils étaient froncés et ses bras se sont ensuite croisés.

Nous avons aussi pu nous rendre compte que des élèves ont établi des liens entre leur vécu et l'émotion ressentie à l'écoute d'une telle musique. Par exemple pour la tristesse : « *j'ai entendu de la pluie et ça me rend triste la pluie* » ; « *j'ai entendu de la pluie alors ça m'a fait pensé à la tristesse* » ; pour la joie : « *c'est la joie parce que j'ai envie de danser !* ».

Une élève de moyenne section a dit à l'écoute de la musique évoquant la sérénité « *j'ai entendu de l'eau et des oiseaux et c'était agréable* ». En effet la musique choisie reprenait des sons de la nature (eau qui coule, oiseaux qui chantent, vent dans les feuilles, gouttes d'eau etc.) qui sont agréables à entendre et stimulent la sensation d'apaisement. Une élève de grande section a eu une réaction similaire concernant ce même extrait « *je savais que c'était la sérénité parce que j'ai entendu la plage* ».

A la réception, une élève de petite section montre du doigt les *flash-cards* sans poser de sens derrière : il semble qu'elle n'associe pas l'émotion procurée par la musique entendue à l'élément visuel de la carte. La tâche était certainement trop complexe pour elle, qui ne semblait pas associer une émotion à un extrait musical. Ce comportement peut se justifier par le fait que cette élève a fait sa rentrée à l'école maternelle deux mois auparavant et que l'enseignante de cette classe ne pratique que très peu la musique avec ses élèves. Il nous semble intéressant de préciser que cette même élève s'est montrée volontaire tous les jours suivants de la semaine lorsque nous préparions la table pour l'atelier des écoutes musicales. Elle demandait à « *écouter de la musique* », bien qu'elle était déjà passée sur cette activité individuelle et qu'elle savait que les élèves ne passaient qu'une seule fois. Cette découverte lui a certainement beaucoup plu, il serait nécessaire d'approfondir et prolonger les activités dans ce domaine au vue de l'engouement de certains élèves.

Un deuxième élève de petite section ne semblait pas mettre de sens entre l'émotion qu'il pointait du doigt et la musique entendue. Bien que nous lui posions des questions supplémentaires afin de comprendre ses choix « *qu'est ce que tu as entendu qui te fait penser à cette émotion ?* » ou simplement « *pourquoi ?* », l'élève ne répondait pas. Cependant il était très concentré et expressif à l'écoute des extraits, nous pouvons donc supposer que cet élève était motivé par l'exercice mais

n'avait certainement pas les mots pour justifier ce qu'il ressentait. Cet exercice est particulièrement difficile pour des élèves de petite section, car mettre des mots sur une émotion est quelque chose qui se travaille dans le temps et demande une pratique fine.

Le langage corporel est très présent dans les expressions des enfants. Il faut en tenir compte autant que le langage verbal. Nous avons constaté que des élèves souriaient à l'écoute de la musique évoquant la joie, ou encore que certains fronçaient les sourcils à l'écoute de celle évoquant la colère. La musique de la peur a suscité de nombreuses réactions également : les élèves ont presque tous écarquillé les yeux. Une élève a aussi exprimé un rire nerveux à l'écoute de la musique de la peur. Nous avons cependant remarqué que le visage des élèves était quasiment toujours neutre à l'écoute de l'extrait relatif à la tristesse. Cette élève de petite section était très expressive lors des écoutes, ses expressions faciales étaient marquées, et surtout ses mouvements oculaires. C'est elle-même qui comptabilise le score le plus élevé de réponses correctes chez les élèves de petite section.

Nous avons aussi dû accompagner des élèves plutôt timides dans le choix de leurs réponses. Des questions supplémentaires à la fin de chaque extrait leur ont permis de proposer une réponse à l'exercice.

Suite aux écoutes musicales réalisées auprès de chaque élève de cette classe de maternelle, nous avons recueilli dans un tableau les réponses correctes de tous les élèves. Une réponse est considérée « correcte » lorsque l'élève désigne la *flash-card* ou exprime verbalement l'émotion relative à l'extrait musical entendu. Si l'enfant ne sait pas nommer l'émotion mais qu'il désigne du doigt la *flash-card* associée, la réponse est considérée comme correcte.

Tableau 3 : Nombre de réponses correctes de chaque élève à l'écoute des extraits musicaux.

| Élève | Joie : Samba de Janeiro – Bellini | Peur : La nuit sur le mont chauve – Moussorgski | Colère : Requiem Dies Irae – Verdi | Tristesse : La jeune fille et la mort – Schubert | Sérénité : Hang gong relaxation | Nombre de réponses correctes |
|-------|--|---|---|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1 | X | X | | | | 2 |
| 2 | | X | X | | X | 3 |
| 3 | X | | | | | 1 |
| 4 | | | X | | | 1 |
| 5 | X | | | | | 1 |
| 6 | | X | X | X | X | 4 |
| 7 | X | X | X | | | 3 |
| 8 | | X | X | X | | 3 |
| 9 | X | X | X | | | 3 |
| 10 | X | | | | | 1 |
| 11 | X | X | | X | | 3 |
| 12 | X | X | | | X | 3 |
| 13 | X | X | X | X | | 4 |
| 14 | X | X | X | | | 3 |
| 15 | X | | X | X | X | 4 |

Légende : niveau des élèves

Petite Section

Moyenne Section

Grande Section

Suite à ces résultats, nous pouvons avancer les moyennes des réponses correctes aux cinq écoutes musicales telles que : 1,75 sur 5 pour les petites sections ; 2,5 sur 5 pour les moyennes sections et 3,4 sur 5 pour les grandes sections.

Tableau 4. Moyennes par niveaux des réponses correctes aux cinq écoutes.

| Niveau | Moyenne |
|-----------------|---------|
| Petite section | 1,75 |
| Moyenne section | 2,5 |
| Grande section | 3,4 |

3. Analyse des résultats

Nous avons rapporté les réponses suite à la question « *Quelle émotion ressens-tu après avoir écouté cette musique ?* » et nous ajouterons que des données non quantifiables ont également été observées lors des écoutes avec les élèves (précédemment évoquées), en effet une part de réponses verbales et corporelles ont été relevées. Il est évident que dans toutes les études, des éléments non quantifiables soient constatés. Ainsi, grâce à de plus amples observations lors des écoutes, nous avons pu constater que les élèves s'exprimaient de différentes manières en plus de donner la réponse attendue. Certains avaient des expressions faciales, d'autres verbales, ce qui nous conduit à conclure que oui, *la musique est vecteur d'émotions chez les enfants de maternelle.*

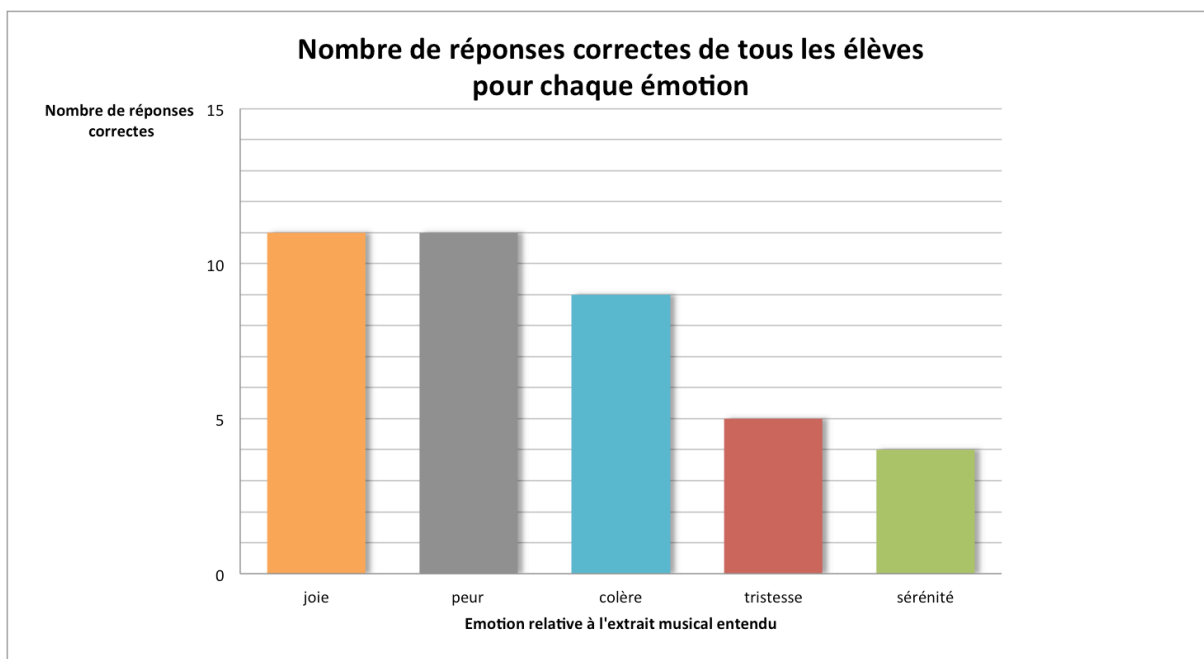


Figure 3. Graphique représentant le nombre de réponses correctes de tous les élèves pour chaque émotion à l'écoute des extraits musicaux.

Face aux réponses des élèves tant langagières que corporelles à l'écoute des extraits de musique, nous pouvons valider notre première hypothèse « *La musique serait vecteur d'émotions chez les enfants de maternelle* ». En effet, la figure 3 nous permet de confirmer cette hypothèse étant donné que les quinze élèves interrogés ont répondu à l'exercice, que leurs réponses soient correctes ou incorrectes.

Les émotions de la joie et la peur ont significativement été mieux perçues par les élèves. Nous nous attendions à ces résultats, étant donné que ce sont les deux émotions auxquelles les élèves sont le plus familiarisés.

La tristesse et la sérénité étant deux émotions difficilement perceptibles, nous avons eu des réponses très différentes. Concernant la tristesse, 3 élèves sur 15 ont répondu « joie », 3 élèves sur 15 ont répondu « sérénité » et un élève a répondu « colère ». Le morceau joué a peut-être été mal choisi pour reconnaître aisément l'émotion de la tristesse, à ce stade nous ne connaissons pas la cause de ces réponses incorrectes, mais on peut supposer des paramètres externes comme le fait que les élèves étaient déconcentrés suite à plusieurs écoutes. Nous avons fait le choix de diffuser aléatoirement et dans un ordre différent les extraits musicaux pour tous les élèves (tout en séparant les morceaux de la colère et la peur qui peuvent paraître similaire concernant l'émotion perçue chez certains individus).

Pour la musique de la sérénité, qui compte le moins de réponses correctes des cinq émotions écoutées par les élèves, voici un graphique représentatif des réponses enregistrées.

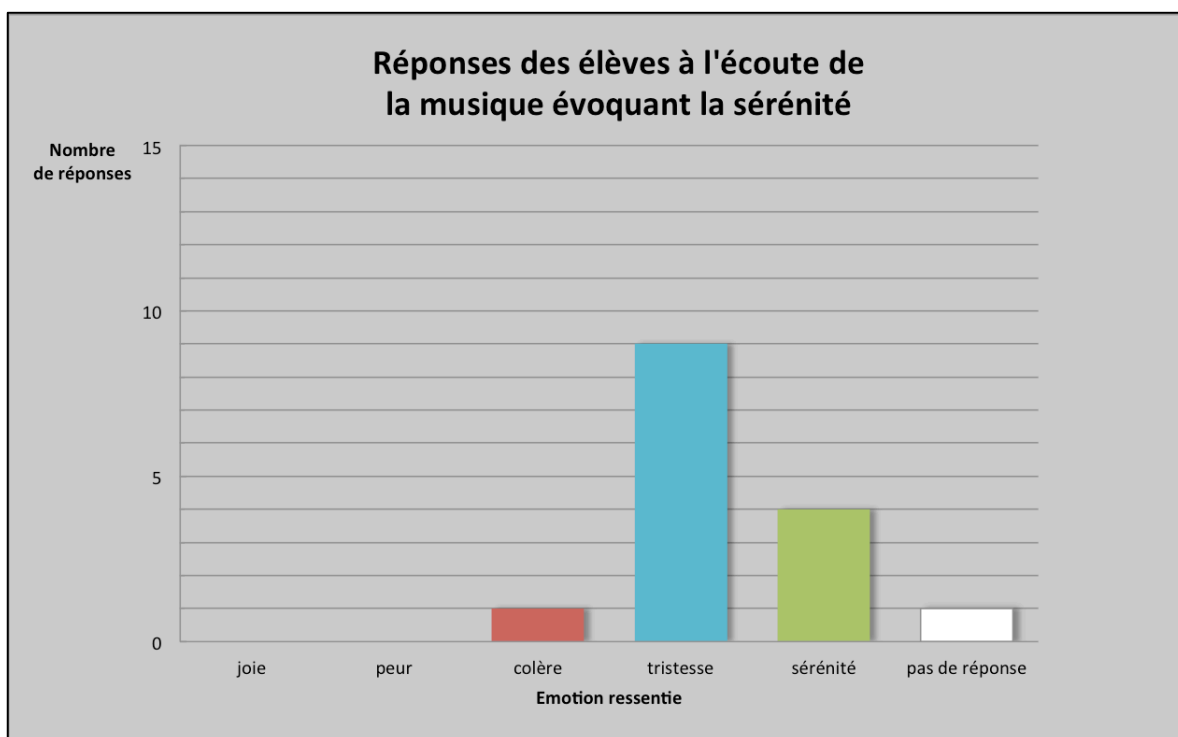


Figure 4. Graphique représentant les réponses de tous les élèves à l'écoute de la musique évoquant la sérénité.

La majorité des élèves a ressenti l'émotion de la tristesse à l'écoute de la musique évoquant la sérénité, pour 9 réponses sur 15.

Dans ces situations, on peut supposer que les paramètres musicaux ne sont pas assez forts pour pouvoir déterminer une émotion claire et précise.

Notre deuxième hypothèse « *Les enfants de maternelle seraient capables de définir les émotions ressenties d'une écoute musicale* » reviendrait à se demander si les élèves mettent des mots sur l'émotion ressentie. La définition d'une émotion est quelque chose qui s'apprend et dont les paramètres peuvent être qualifiables.

Voici un graphique significatif de la mise en mots des élèves à propos de leurs réponses aux extraits musicaux. Nous entendons par « mise en mots » la verbalisation d'une réponse à une question posée par l'enseignante, en terme de justification, même si la réponse à l'émotion n'était pas celle qui était attendue. L'action seule de montrer du doigt la *flash-card* était comptabilisée en tant que « pas de mise en mots ».

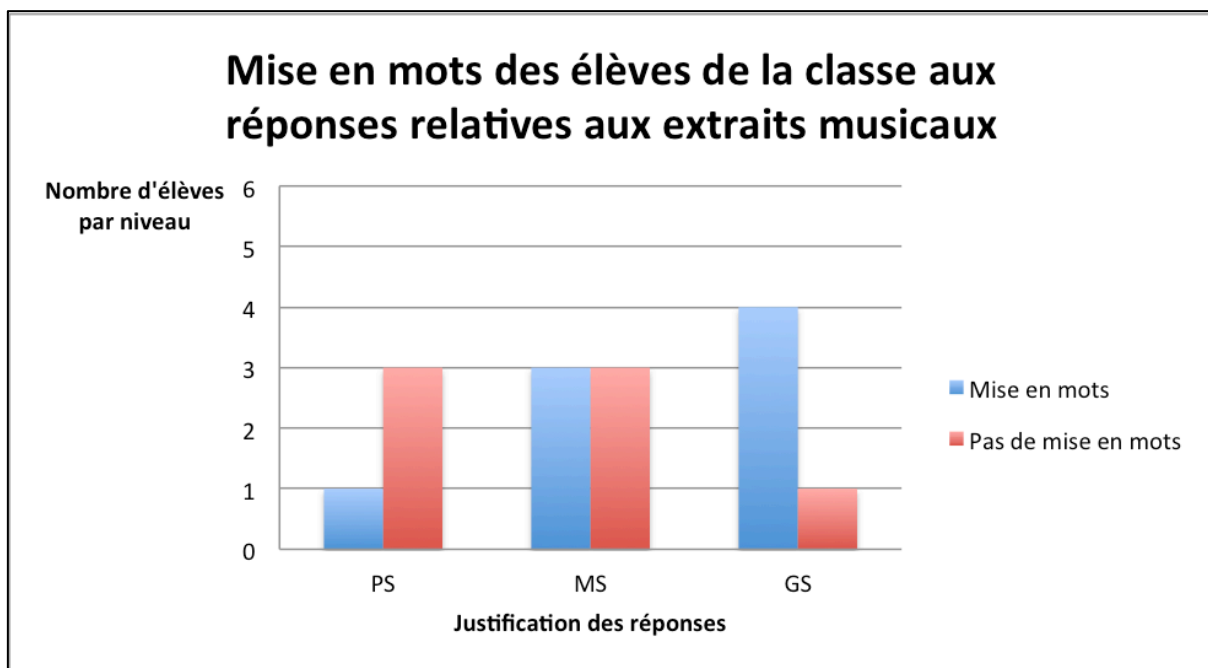


Figure 5. Graphique représentant le nombre d'élèves par niveau ayant justifié par des mots leurs réponses aux extraits musicaux.

Nous observons une évolution majeure dans la verbalisation des réponses des élèves en fonction de l'âge (Cf. figure 5). Effectivement, le niveau de grande section a un score plus élevé (4 sur 5) d'élèves ayant mis en mots leurs réponses, contrairement aux élèves de petite section (1 sur 4). Quant aux élèves de moyenne section, ils comptabilisent le même nombre d'élèves pour les deux modalités. Il semblerait donc que notre deuxième hypothèse soit partiellement vérifiée. Voyons quel type de réponses les élèves ont avancé grâce à la retranscription des réponses. L'élève de petite section a répondu aux questions de l'enseignante en donnant le nom de l'émotion ressentie.

Plusieurs sortes de réponses ont été entendues chez les élèves de moyenne section. Voici les réponses enregistrées :

Élève 1 :

- sérénité : « C'est la sérénité parce que j'ai entendu de l'eau et des oiseaux et c'était agréable. »
- peur : « C'était très fort alors c'est la colère. »
- joie : « C'était la sérénité parce qu'ils chantaient. »
- colère : « Ils criaient alors c'est la colère ! »

- tristesse : « *Ca m'a fait pensé à quelque chose de triste, puis j'ai entendu des violons. »*

Élève 2 :

- joie : « *J'ai entendu la colère parce que c'était fort. »*
- sérénité : « *J'ai entendu la tristesse parce que c'est triste. »*
- tristesse : « *Ca m'a fait un peu peur. »*
- colère : « *C'est la joie parce qu'ils chantent. »*
- peur : « *C'était la tristesse parce qu'y avait des violons. »*

Élève 3 :

- sérénité : « *J'ai entendu de la pluie et ça me rend triste la pluie. »*
- colère : « *J'ai entendu de la musique très forte. »*
- joie : « *J'ai entendu de la musique qui danse. »*
- tristesse : « *J'ai entendu de la musique pas très forte. »*
- peur : « *La musique m'a fait peur. »*

Les élèves de grande section ont été quatre à verbaliser leurs réponses et en voici leurs retranscriptions :

Élève 1 :

- sérénité : « *La musique m'a rendu triste parce que j'ai entendu de l'eau couler. »*
- tristesse : « *C'était la tristesse parce qu'il y avait des violons. »*
- colère : « *J'ai entendu des gens qui criaient et de la musique très forte. »*
- joie : « *J'ai eu envie de danser, comme quand on est joyeux, c'était la joie ! »*
- peur : « *C'était la peur ça, comme la musique avec le requin ! »*

Élève 2 :

- joie : « *La musique m'a fait rire ! »*
- peur : « *Ca m'a fait peur, c'était quelque chose qui montait...euh »*
- colère : « *Je crois que c'était la peur, j'ai eu peur. »*
- sérénité : « *Je savais que c'était la sérénité parce que j'ai entendu la plage. »*
- tristesse : « *C'était la joie ça, j'ai entendu les violons. »*

Élève 3 :

- peur : « *C'est la peur, ça m'a fait peur.* »
- joie : « *C'est la joie, j'ai entendu des gens qui chantaient.* »
- tristesse : « *Pour la tristesse j'ai entendu des violons.* »
- sérénité : « *Pour la sérénité j'ai entendu de l'eau.* »
- colère : « *Pour la colère j'ai entendu les tambours.* »

Élève 4 :

- joie : « *C'était la joie parce que j'avais envie de bouger sur ma chaise.* »
- sérénité : « *J'ai entendu de la pluie alors ça m'a fait pensé à la tristesse.* »
- peur : « *On aurait dit quelque chose qui allait nous manger ! C'est quand on a peur.* »
- colère : « *C'est la colère, y'avait quelqu'un qui criait et qui se fâchait.* »
- tristesse : « *C'était la sérénité parce que c'est le dernier.* »

Dans l'ensemble, les élèves ont donné des réponses relatives à ce qu'ils avaient entendu, et quelques fois à ce qu'ils avaient imaginé grâce à la musique. Les instruments dont nous avons parlé lors des séances précédentes ont été rappelés. Certains élèves de grande section ont élaboré des stratégies quant à leurs réponses à certaines questions. Ils avaient compris que les cinq *flash-cards* correspondaient à cinq écoutes, et ont donc procédé par élimination sur la fin de l'exercice. Etant donné que tous les élèves de la classe n'ont pas répondu en verbalisant leurs réponses, nous ne pouvons que partiellement valider notre seconde hypothèse « *Les enfants de maternelle seraient capables de définir les émotions ressenties d'une écoute musicale.* ».

On constate que plus l'âge des enfants est avancé, plus ils décrivent les émotions de manière précise, ou développée. Cette constatation au regard du troisième graphique nous conduit à valider la quatrième hypothèse « *Plus l'âge des enfants serait avancé, plus l'expression verbale de l'émotion ressentie serait fine.* ». En effet le graphique et les retranscriptions de réponses sont significatifs quant à cette hypothèse : les élèves de grande section sont plus nombreux à verbaliser le ressenti de leur émotion et ils le font de manière plus détaillée (exemple : « *On aurait dit quelque chose qui allait nous manger ! C'est quand on a peur.* »).

La troisième hypothèse « *Si l'écoute musicale est pratiquée régulièrement, alors la perception des émotions procurée sera favorisée.* » mériterait de faire pratiquer des écoutes sur un plus long terme, or nous n'avons que quelques semaines pour réaliser notre étude et appliquer nos séances. Cette hypothèse pourrait être vérifiée si une année entière (ou plus) nous était consacrée en éducation musicale. A ce stade, nous n'avons pas pu répondre à cette hypothèse.

Supposer que « *Tous les enfants ne ressentiraient pas obligatoirement la même émotion à l'écoute d'une musique* » reviendrait à parler des individus en général. En effet, que nous soyons jeune ou plus âgé, en tant qu'être humain nous ressentons des émotions. Il va de soi que ce thème est très vaste. Tous les individus ne réagissent pas de la même façon à une même stimulation. Certaines émotions pourront prendre des proportions démesurées selon le contexte et les individus. Le vécu de la personne est impliqué dans ce ressenti. Alors nous ne ressentons pas tous les mêmes émotions à l'écoute d'une musique. Cela peut varier en fonction de la relation que l'on a avec la musique : notre degré de connaissance en musique, de notre concentration au moment de l'écoute, de notre sensibilité à la musique. Un mélomane serait plus sensible à la musique grâce à sa connaissance pointue à ce sujet.

Effectivement, nous pourrions repenser à notre troisième hypothèse qui revenait à dire que « *Si l'écoute musicale est pratiquée régulièrement, alors la perception des émotions procurée sera favorisée.* ». Ce sujet serait à approfondir en prenant un échantillonnage plus large afin que l'affirmation de l'hypothèse soit valide. Pour en revenir à notre cinquième hypothèse, nous pouvons affirmer celle-ci au vu des réponses aux diverses musiques entendues par les élèves, qui ont suscité des émotions différentes chez chaque enfant. Il est vrai que les musiques évoquant la tristesse et la sérénité ont été plusieurs fois confondues. De même pour les musiques évoquant la peur et la colère qualifiées par un tempo rapide et un rythme qui s'accélère. Nous pensons donc que les paramètres de ces musiques entrent en jeu à ce stade. La sérénité est caractérisée par des sonorités faibles et la tristesse par un tempo lent. Ces paramètres sont donc assez similaires et peuvent prêter à confusion chez certains individus. Nous l'avons effectivement remarqué lors des écoutes chez les élèves de maternelle.

4. Discussion

Au vu des résultats de l'étude menée auprès des élèves de maternelle, nous constatons que la majorité des élèves ont su identifier des émotions musicales et ont été réactifs aux écoutes actives. L'effet que nous attendions, soit celui que les élèves de grande section identifieraient davantage d'émotions musicales, a été confirmé. Avec une moyenne de 3,4 réponses correctes sur cinq écoutes, les élèves de grande section obtiennent le meilleur résultat. Même si nous pensons qu'avec l'âge, nous percevons mieux nos émotions, il convient de dire qu'à un si jeune âge il est difficile de comprendre ce que l'on ressent, mais le langage peut être un élément facilitateur de communication de notre état intérieur. Bloom et Beckwith affirment que les enfants éprouvent des émotions avant d'accéder au langage et que celui-ci va être un lien avec le monde extérieur pour les exprimer⁴⁰.

Cette étude a montré que les émotions de la joie et de la peur ont été plus aisément identifiées. Ces deux émotions sont facilement identifiables par les enfants car elles font partie des émotions à énergie positive. La joie offre un tempo rapide, une intensité sonore forte et un mode majeur. La peur quant à elle est aussi caractérisée par un tempo rapide et une intensité forte.

Nous avons minutieusement choisi les morceaux de musique que nous allions passer afin que ceux-ci soient les plus représentatifs des émotions visées. C'est certainement le choix de ces deux musiques qui a engendré ce taux de réponses correctes. Bien que ces deux extraits aient été majoritairement reconnus quant à l'émotion véhiculée, la musique de la sérénité et celle de la tristesse ont eu moins de réponses correctes. Seuls quatre élèves sur quinze ont reconnu l'émotion de la sérénité, et cinq élèves la tristesse. Il est probable que les musiques n'ont pas été bien sélectionnées. Nous pouvons aussi supposer que les paramètres des morceaux n'étaient pas assez précis ou bien que les élèves n'avaient pas le bagage suffisant pour répondre favorablement. Aurait-il fallu une plus grande quantité de musiques à écouter pour cet étude ? La question se pose, bien que nous ayons, en amont de la phase de test, proposé des séances d'écoutes variées aux élèves.

⁴⁰ Bloom, L. et Beckwith, R. (1989). Talking with Feeling: Integrating Affective and Linguistic Expression in Early Language Development dans : <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D87S7P76>

De plus, nous pouvons considérer que lors de la passation de l'expérience, des facteurs ont pu interférer sur l'attention ou l'assurance des élèves dans la tâche. Des modalités que nous n'avons pas pu anticiper se sont naturellement produites, comme dans tous les tests.

La peur de s'exprimer, notamment chez des élèves de nature timide s'est faite ressentir. C'est pour cela que le travail en langue est important à amener et prolonger afin de favoriser le développement de l'expression personnelle des élèves. On pourra favoriser cette pratique durant des activités artistiques afin d'allier la dynamique corporelle à celle de l'expression. Aussi, la disposition matérielle dans laquelle s'est déroulée cette expérience a pu créer de l'inconfort chez l'élève qui s'est peut-être senti observé et a éprouvé de la gêne qui l'a ainsi déstabilisé.

Au vu des modalités de passation, nous pouvons nous demander si les *flash-cards* apposées devant les élèves durant les écoutes ne les ont pas déstabilisés. Pour nous, ces éléments étaient des médiateurs pour les élèves dont l'accès au langage était plus difficile.

Nous pouvons aussi nous demander si les questions posées à la suite des écoutes étaient pertinentes, et si l'exercice était à refaire, proposer d'autres questions de manière plus large.

Durant les écoutes, nous avons remarqué que les élèves de petite section faisaient preuve d'une attention diffuse. Nous nous sommes donc demandé s'il n'était pas nécessaire de leur passer des extraits plus courts. On sait que de 3 à 6 ans, le développement est progressif dans les capacités d'identification perceptives, la perception reste globale. Il avait donc été question de ne leur faire écouter que des musiques dont les paramètres étaient forts : tempo rapide, intensité forte.

Cette étude n'est donc pas révélatrice et ne peut affirmer concrètement les hypothèses formulées du fait d'un trop petit nombre de participants. Si nous voulions obtenir des résultats fiables, il conviendrait de travailler auprès d'un plus grand nombre de participants, ainsi nos résultats révéleraient nos hypothèses. Nous pensons donc que cette analyse n'est pas suffisante pour en tirer des conclusions définitives.

CONCLUSION

Cette étude révèle que les enfants de maternelle développent des réactions émotionnelles car dès le plus jeune âge tout individu y est confronté mais n'est pas instinctivement en capacité de s'en détacher pour les analyser. C'est pour cela qu'à travers l'univers sonore, l'écoute musicale est employée à des fins d'expression et de développement.

L'école maternelle veut que les élèves accèdent à une culture du langage et de la socialisation en intégrant des valeurs communes. Pour cela, la musique participe à l'accès aux apprentissages par l'écoute active : « C'est un travail de socialisation à partir des différentes situations proposées qu'il conviendra de mettre en place et qui amènera chacun à « parler et écouter » »⁴¹. Comme il a été démontré dans des études, la pratique de la musique en classes de maternelle renforce la mémorisation et donne un caractère divertissant aux apprentissages. L'enseignant peut se servir de la musique pour véhiculer ce qu'il souhaite transmettre, car liées aux souvenirs, les émotions en musique peuvent faciliter les apprentissages.

La musique, la pratique vocale ou corporelle participent aux souvenirs que nous nous créons, et c'est ainsi que les émotions musicales peuvent nous aider à la mémorisation⁴². On sait aussi que la musique a des effets particuliers sur les apprentissages, de ce fait il semblerait possible de musicaliser l'éducation pour bénéficier des ces effets.

La pratique musicale peut nous donner accès à la perception et compréhension de notre mécanisme sensoriel. Si nous parvenons grâce à la musique à déceler et verbaliser des situations émotionnelles fortes, nous développerions l'estime de soi et pourrions accéder à de meilleures relations sociales.

⁴¹ MEN. Document « *Ecouter en classe, imaginer, sentir, créer* » Ecole maternelle, Août 2007

⁴² Bigand, E. (2008). Conférence sur le thème de la parole et la musique. *L'émotion dans le langage musical*. Collège de France

En effet, la musique est aussi vecteur de lien social, et c'est ce que les enseignants de maternelle travaillent avec les élèves en explorant les compétences de partage et d'entraide dans des situations de relations sociales.

Ainsi, nous pourrions avancer que par leur caractère transmissif et expressif, la musique et ses composantes sont indispensables au développement d'un être humain.

BIBLIOGRAPHIE

Bigand, E. (2008). Conférence sur le thème de la parole et la musique. *L'émotion dans le langage musical*. Collège de France.

Bigand, E. (2018). *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*. Paris: Editions Belin - Humensis.

Bloom, L. et Beckwith, R. (1989). Talking with Feeling: Integrating Affective and Linguistic Expression in Early Language Development.

Delaruelle, C. (2011). *Emotion et signification en musique*. Actes Sud.

Dumaurier, &., Céleste, B., & Delalande, F. (1982). *L'enfant, du sonore au musical*. Paris : Buchet-Chastel.

Gruwé-Court, F., Leclère, R., & Tribby, J. (2004). *50 Activités D'éducation Musicale à L'école élémentaire*. Toulouse : SCEREN-Centre régional de documentation pédagogique de Midi-Pyrénées.

Kolinsky, R., Morais, J., & Peretz, I. (2010). *Musique, langage, émotion approche neuro-cognitive textes issus du XXXe Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française (APSLF)*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Laurel J. Trainor, « La musique chez les tout-petits », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 75 | 2017, 65-74

Llenas, A., & Antilogus, M. (2017). *La couleur des émotions l'album*. Paris : Éditions Quatre fleuves.

Marchand, C., & Astolfi, J. (2009). *Pour Une Didactique De L'art Musical*. Paris : L'Harmattan.

Matthys, A., & Ott, M. (2007). *L'éveil Musical à La Maternelle PS - MS - GS*. Paris : Retz

Mettoudi, C. (2011). *Comment enseigner en maternelle les activités artistiques un véritable accompagnement pédagogique*. Paris : Hachette éducation.

Pineau, M., Tillmann, B., & Bigand, E. (2001). *Percevoir la musique une activité cognitive*. Paris : L'Harmattan.

Schreiber, P. (2017). *Émotions Musiques, Arts Visuels, Langage*. Lyon : Editions Lugdivine.

Soulas, B., Vergnaud, G., & Maignan, V. (2008). *L'éducation musicale une pratique nécessaire au sein de l'école*. Paris : L'Harmattan.

Thomas, R. & Michel, C. (1994). 10. La théorie du développement cognitif de Piaget. Dans: R. Thomas & C. Michel (Dir), *Théories du développement de l'enfant: Études comparatives* (pp. 265-316). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Xypas, C. (2001). *Les stades du développement affectif selon Piaget*. Paris : L'Harmattan

SITOGRAPHIE

<https://www.cairn.info/revue-insistance-2011-1-page-69.htm#>

<http://www.dalcroze.fr/index.html>

<https://www.ecole-musique-martenot.fr/les-origines-de-la-pedagogie-martenot>

<https://eduscol.education.fr/education-musicale/se-former/eclairages-sur-la-pedagogie/pratiques-decoute/pedagogie-de-lecoute-les-mecanismes-de-la-perception.html>

<https://www.franceinter.fr/emissions/grand-bien-vous-fasse/grand-bien-vous-fasse-04-mai-2021>

<https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/musique-et-sante-l-emotion-de-la-musique-decryptee-d-ou-provient-le-frisson-musical-729>

<http://www.kaddouch-music.com/pedagogie/la-methode-kaddouch/>

<https://orff.fr/>

<https://www.science-et-vie.com/questions-reponses/la-musique-provoque-t-elle-des-emotions-universelles-9336>

Liste des tableaux

Tableau 1. Les sensations du corps associées aux émotions

Tableau 2. Activités musicales en lien avec la voix

Tableau 3. Nombre de réponses correctes de chaque élève à l'écoute des extraits musicaux

Tableau 4. Moyennes par niveaux des réponses correctes aux cinq écoutes

Liste des figures

Figure 1. Coupe du cerveau (in Regard, J. (2007). *Les émotions*. Editions Eyrolles, p.21)

Figure 2. Photographie d'une participante de petite section lors de l'étude

Figure 3. Graphique représentant le nombre de réponses correctes de tous les élèves pour chaque émotion à l'écoute des extraits musicaux

Figure 4. Graphique représentant les réponses de tous les élèves à l'écoute de la musique évoquant la sérénité

Figure 5. Graphique représentant le nombre d'élèves par niveau ayant justifié par des mots leurs réponses aux extraits musicaux.

ANNEXES

Annexe 1 : Liste des extraits de musiques proposés à l'écoute

| Emotion | Musique | Temps |
|---|---|-------------|
| Joie | - Les quatre saisons : printemps - Vivaldi | [0'-0'30] |
| | - Happy – Pharell Williams | [0'22-0'52] |
| | - Le carnaval des animaux - finale | [0'-0'30] |
| | - Libiamo Ne' Lieti Calici – Verdi | [0'12-0'30] |
| | - Fame – Irene Cara | [1'08-1'38] |
| | - Tout le monde veut devenir un cat | [3'25-3'55] |
| | - Hymne à la joie, 9 ^e symphonie – Beethoven | [0'-0'30] |
| - Samba de Janeiro – Bellini | [0'28- 0'58] | |
| Colère | - Les tambours du bronx – Extreme – MNCC 2015 | [0'-0'30] |
| | - Air de la reine de la nuit – La flûte enchantée | [0'40-1'10] |
| | - Requiem Dies Irae – Verdi | [0'-0'40] |
| | - La chevauchée des Walkyries - Wagner | [0'20-0'50] |
| Peur | - Bruits d'orage | [0'-0'30] |
| | - Musique du film Psychose – Bernard Herrmann | [0'-0'30] |
| | - Une nuit sur le mont chauve – Moussorgski | [0'-0'30] |
| | - Musique du film Requiem for a dream – Clint Mansell | [0'-0'30] |
| | - Musique du film Les dents de la mer – John Williams | [0'10-0'45] |
| - Extrait de poème des rivages, partie IV – Vincent d'Indy | [2'30-3'00] | |
| Tristesse | - Nocturne op 9 n2 - Chopin | [0'-0'30] |
| | - Gymnopédie – Erik Satie | [0'-0'30] |
| | - Concerto pour violon en mi mineur – Felix Mendelssohn | [0'-0'30] |
| | - Death from aese - Peer Gynt | [1'05-1'35] |
| - La jeune fille et la mort – Schubert | [0'50-1'20] | |
| Sérénité | - Musique de Buddha Bar « lounge » | [5'50-6'40] |
| | https://www.youtube.com/watch?v=IWN1IF_Q_M4 | |
| | - Musique de relaxation et sérénité absolue | [0'30-] |
| | https://www.youtube.com/watch?v=ny6pCzZRnqs | |
| | - Musique de hang gong | |
| - Musique relaxation et sérénité | [0-0'30] | |
| https://www.youtube.com/watch?v=DGxHNPIIJXM | | |

Légende : musiques retenues pour les écoutes individuelles (séance 9)

Annexe 2 : Affiche des cinq émotions réalisée avec les élèves et affichée en classe

