



**HAL**  
open science

# L'écoute musicale comparative : Genres musicaux et catégorisation musicale en cycle 3

Thomas Le Roy

► **To cite this version:**

Thomas Le Roy. L'écoute musicale comparative : Genres musicaux et catégorisation musicale en cycle 3. Education. 2022. dumas-04391376

**HAL Id: dumas-04391376**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04391376>**

Submitted on 12 Jan 2024

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

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

**Master MEEF**

**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**

**Mention premier degré**

**Mémoire**

**L'écoute musicale comparative :**

***Genres musicaux et catégorisation musicale en cycle 3***

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

**soutenu par**

**LE ROY Thomas**

**le 13/06/2022**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Jean-Loup GAUTRET, directeur de mémoire

Patrick LANG, membre de la commission



Je tiens à remercier les enseignantes  
qui ont accepté que je prenne  
un peu de temps dans leur  
classe pour mener cette enquête.

Je tiens à remercier mes camarades  
de l'INSPE pour les différentes discussions  
autour de mon sujet, qui m'ont aidé  
à peaufiner ma réflexion.

Je tiens à remercier Jean-Loup Gautret,  
mon directeur de mémoire, pour son aide précieuse  
lors de l'élaboration de cette recherche  
et sa disponibilité lors de mes réflexions  
quant à mon sujet de recherche.

# Sommaire

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUCTION .....</b>   | <b>6</b>  |
| <b>PARTIE I - CADRE THEORIQUE .....</b>   | <b>7</b>  |
| <b>I. CADRE INSTITUTIONNEL .....</b>  | <b>7</b>  |
| I.1. L'ÉCOUTE MUSICALE DANS LES PROGRAMMES .....  | 7         |
| <i>I.1.1. Définitions et enjeux de l'écoute musicale à l'école .....</i>                | <i>7</i>  |
| <i>I.1.2. Les spécificités de l'écoute comparative au cycle 3 .....</i>                 | <i>8</i>  |
| <b>II. LE GENRE ET LE STYLE MUSICAL .....</b>   | <b>9</b>  |
| II.1. DES CONCEPTS AUX FRONTIÈRES VARIABLES .....                                       | 9         |
| II.2. UNE CLASSIFICATION PAR GENRES : QUELLES CARACTÉRISTIQUES RETENIR .....            | 11        |
| <i>II.2.1. Les approches par les caractéristiques intrinsèques et extrinsèques.....</i> | <i>11</i> |
| <i>II.2.2. La nomenclature PCDM4 .....</i>  | <i>12</i> |
| II.3. LA CLASSIFICATION RETENUE DANS CETTE RECHERCHE .....                              | 13        |
| <b>III. LES PROCESSUS DE CATEGORISATION .....</b>                                       | <b>14</b> |
| III.1. DES SCHEMAS A LA TAXONOMIE .....   | 14        |
| <i>III.1.1. Les schémas de catégorisation .....</i>                                     | <i>14</i> |
| <i>III.1.2. L'émergence de la taxonomie.....</i>  | <i>15</i> |
| III.2. LES THEORIES PLURALISTES .....   | 15        |
| <b>IV. L'APPORT DE LA SOCIOLOGIE DES GOUTS.....</b>                                     | <b>16</b> |
| IV.1. OPPOSITIONS THEORIQUES, DE BOURDIEU A GLEVAREC ET PINET.....                      | 17        |
| IV.2. LA QUESTION DE LA TRANSMISSION GENERATIONNELLE .....                              | 17        |
| <b>PARTIE II – PROBLEMATIQUE .....</b>  | <b>19</b> |
| <b>I. MISE EN LIEN DES DIFFERENTS APPORTS THEORIQUES .....</b>                          | <b>19</b> |
| <b>II. PROBLEMATIQUE.....</b>   | <b>20</b> |
| <b>PARTIE III – METHODOLOGIE .....</b>  | <b>22</b> |
| <b>I. PRESENTATION DE LA SITUATION EXPERIMENTALE .....</b>                              | <b>22</b> |
| I.1. LE CHOIX DE LA METHODE.....  | 22        |
| I.2. QUESTION SUR LA PASSATION DE CONSIGNE.....   | 23        |
| <b>II. CONSTRUCTION DU QUESTIONNAIRE .....</b>  | <b>24</b> |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>III. LE CHOIX DES ŒUVRES PRESENTEES .....</b>   | <b>26</b> |
| <b>PARTIE IV - RESULTATS ET ANALYSE.....</b>   | <b>34</b> |
| <b>I. PRESENTATION DU TERRAIN D'ENQUETE ET IMPRESSIONS QUALITATIVES.....</b>                   | <b>34</b> |
| <b>II. CHOIX EFFECTUES POUR MENER L'ANALYSE .....</b>  | <b>34</b> |
| <b>III. ANALYSE QUANTITATIVE .....</b>   | <b>36</b> |
| III.1. LES CARACTERISTIQUES IDENTIFIEES PAR LES ELEVES .....                                   | 36        |
| <i>III.1.1. Présentation des données.....</i>  | <i>36</i> |
| <i>III.1.2. Analyse des données.....</i>   | <i>38</i> |
| III.2. QUELS TYPES DE CARACTERISTIQUES ONT ETE UTILISEES POUR CATEGORISER LES MORCEAUX ? ..... | 38        |
| <i>III.2.1. Présentation des données.....</i>  | <i>38</i> |
| .....  | 39        |
| <i>III.2.2. Analyse des données.....</i>   | <i>39</i> |
| <i>III.2.3. L'apparition d'un premier obstacle à une catégorisation par le genre.....</i>      | <i>40</i> |
| III.3. LES PROCESSUS DE CATEGORISATION DES ELEVES.....   | 41        |
| <i>III.3.1. Présentation des données.....</i>  | <i>41</i> |
| <i>III.3.2. Analyse des données.....</i>   | <i>42</i> |
| <b>IV. ANALYSE QUALITATIVE DE REPONSES D'ELEVES .....</b>                                      | <b>42</b> |
| IV.1. EXEMPLES DE CATEGORISATION PAR SCHEMA EVENEMENTIEL .....                                 | 43        |
| IV.2. EXEMPLES DE CATEGORISATION TAXONOMIQUE.....  | 43        |
| IV.3. EXEMPLES DE CATEGORISATION GRACE A LA CLASSIFICATION PAR GENRES MUSICAUX .....           | 44        |
| IV.4. EXEMPLES DE CATEGORISATION PAR DONNEES EXTRINSEQUES « EMOTIONNELLES ».....               | 45        |
| <b>V. SYNTHESE DES RESULTATS.....</b>  | <b>45</b> |
| <b>PARTIE V – LIMITES ET CONCLUSION.....</b>   | <b>47</b> |
| <b>I. LES LIMITES DE CETTE RECHERCHE .....</b>   | <b>47</b> |
| I.1. BIAIS METHODOLOGIQUES.....  | 47        |
| I.2. PISTES D'OUVERTURES.....  | 47        |
| <b>II. CONCLUSION .....</b>  | <b>47</b> |
| <b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>  | <b>49</b> |
| <b>ANNEXES .....</b>   | <b>51</b> |

# Introduction

L'envie de traiter le sujet présenté dans ce mémoire est liée à ma propre expérience de la musique. Mon émancipation musicale s'est construite autour des genres musicaux, d'abord pendant mon adolescence par une identification forte à la musique rock, puis pendant ma formation de musicien avec la découverte du jazz-fusion. C'est cette découverte qui m'a permis de plonger dans la multitude de genres et de styles musicaux qui pouvaient exister. Les différents liens entre les genres musicaux, leurs ressemblances et différences ainsi que les spécificités des différentes musiques du monde ont toujours alimenté mes discussions autour de la musique et l'envie d'en découvrir toujours plus à ce sujet. C'est donc naturellement que l'envie de partager cette émancipation avec de futurs élèves a forgé ma réflexion autour de l'éducation musicale.

C'est pourquoi j'ai décidé de me pencher sur ce sujet, car si les bénéfices de s'intéresser aux genres musicaux à l'école me semblaient certains, ma réflexion n'était pas encore assez poussée pour formuler des arguments concrets. Surtout, je n'avais aucune idée des représentations initiales des élèves à ce sujet, et la manière dont ils pouvaient relier par eux-mêmes des œuvres musicales.

Afin de répondre à ces questions, une première partie théorique permettant de délimiter les contours du sujet sera suivie d'une analyse quantitative par questionnaire qui tentera d'explicitier les processus mis en jeu par les élèves dans l'écoute musicale comparative. Enfin, la conclusion permettra de réfléchir aux différents enjeux d'apporter la connaissance des genres musicaux dans l'éducation musicale à l'école.

# Partie I - Cadre théorique

## I. Cadre institutionnel

### *I.1. L'écoute musicale dans les programmes*

L'éducation musicale à l'école, du cycle 2 au cycle 4, s'articule autour de l'écoute et de la pratique, qui correspondent respectivement aux compétences de perception et de production. Dans le cadre de cette étude, c'est une partie de la dimension « écoute » qui sera interrogée et analysée : l'écoute comparative. Il convient donc en premier lieu de reprendre les programmes pour extraire les enjeux et spécificités de cette activité.

#### **I.1.1. Définitions et enjeux de l'écoute musicale à l'école**

Tout d'abord, l'éducation musicale, comme toutes les activités proposées aux élèves, s'intègre dans le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture. En cela, elle doit permettre aux élèves de se développer et d'acquérir une culture commune. Dans les ressources disponibles sur Eduscol<sup>1</sup>, il est indiqué que l'écoute « *doit favoriser l'exploration d'univers musicaux diversifiés*<sup>2</sup> » et permettre à l'élève de construire « un ensemble de références culturelles ». L'écoute musicale se caractérise par le fait qu'« *à l'inverse d'une posture passive où l'enfant subirait l'environnement sonore, l'activité d'écoute l'amène à construire peu à peu une capacité à analyser et à comprendre le fait musical*<sup>3</sup> ».

L'écoute comparative, qui est une des activités d'écoute proposée aux élèves, occupe selon les ressources institutionnelles « *une place essentielle dans la construction des compétences de perception*<sup>4</sup> ». L'activité d'écoute comparative amène l'élève « *à la mise en perspective de pièces musicales différentes*<sup>5</sup> ». Les prescriptions pour la comparaison d'œuvres musicales sont plus précises et détaillées

---

<sup>1</sup> L'écoute : Principes de mise en œuvre, Eduscol.  
<https://eduscol.education.fr/document/14326/download>

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> L'écoute comparative, Eduscol.

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts\\_plastiques\\_et\\_education\\_musicale/60/7/RA16\\_C2C](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/60/7/RA16_C2C)

<sup>5</sup> Ibid.

à partir du cycle 3, et c'est donc celui-ci qui sera étudié dans ce mémoire. Ses spécificités sont détaillées ci-après.

### **I.1.2. Les spécificités de l'écoute comparative au cycle 3**

Dans le BOEN définissant le programme du cycle 3<sup>6</sup>, il est indiqué que grâce au travail de la perception, les élèves « *apprennent à identifier des relations, des ressemblances et des différences entre plusieurs œuvres ; ils acquièrent des repères structurant leur culture artistique et apprennent à s'y référer*<sup>7</sup> ». Plus précisément, le programme liste trois types de compétences dans le champ « Ecouter, comparer et commenter » :

- Décrire et comparer des éléments sonores issus de contextes variés, artistiques ou naturels.
- Identifier et nommer ressemblances et différences dans deux extraits musicaux.
- Identifier quelques caractéristiques qui inscrivent une œuvre musicale dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique contemporain, proche ou lointain.

L'activité d'écoute comparative se fonde donc sur la reconnaissance de caractéristiques et leur mise en lien. C'est pourquoi une approche par la classification des œuvres musicales (et en particulier les notions de genres et de styles musicaux) semble être intéressante pour définir différents types de caractéristiques des œuvres musicales.

Cependant, même si la taxonomie des genres musicaux peut être pertinente, elle induit certaines implications. D'abord par rapport à la demande des programmes de confronter les élèves à des œuvres diversifiées, ce qui demande d'être vigilant dans le choix et l'articulation de la liste des morceaux proposés. Ensuite cette approche implique d'institutionnaliser en classe ce qui pourrait être vu comme des « stéréotypes » musicaux. C'est pourquoi il semble important d'articuler cette approche avec le concept de style musical, pour ne pas perdre la dimension créative,

---

<sup>6</sup> BO n°31 du 30 juillet 2020, *Eduscol*. <https://www.education.gouv.fr/media/70282/download>

<sup>7</sup> Ibid.

unique et évolutive du fait musical, même lorsque qu'il s'inscrit profondément dans un genre défini.

## II. Le genre et le style musical

### II.1. Des concepts aux frontières variables

Qu'est-ce qu'un genre en musique ? Qu'est qu'un style ? Les réponses à ces questions sont loin d'être simples. Tout d'abord il faut noter que ces termes, au-delà de la musicologie, sont aussi utilisés dans le langage courant, et souvent de manière interchangeable et polysémique. De plus, la littérature sur le sujet est assez rare, et il semblerait que peu de musicologues se soient penchés récemment en profondeur sur cette question, à l'exception d'Alan F. Moore (2001, 2009). Dans deux de ses textes, « *Categorical Conventions in Music Discourse: Style and Genre*<sup>8</sup> » (2001) et « *Style and genre as a mode of aesthetics*<sup>9</sup> » (2009), il entreprend de préciser ces deux concepts.

Moore définit quatre manières d'analyser l'opposition entre genre et style en musique :

- 1) Le genre peut être considéré comme un type d'expérience musicale particulière, un « *what* ». Le style, lui, peut être vu comme la manière par laquelle cette expérience est conçue, un « *how* ».
- 2) D'un point de vue sémiotique, Moore explique que le genre relève plus de l'« esthétique » (le rapport entre l'œuvre et son récepteur), là où le style relève lui de la poïétique (le rapport entre l'œuvre et son créateur).
- 3) Le genre peut aussi être analysé comme une construction socialement contrainte, en lien avec le contexte de l'œuvre et sa réception. Le style quant à lui serait plutôt un choix des musiciens (dans un ensemble de techniques) pour créer des expériences musicales.
- 4) Quatrièmement, Moore s'intéresse au champ d'action des styles et genres, en montrant que même si les deux concepts opèrent sur plusieurs niveaux hiérarchiques (du global au plus local), le genre est plus à considérer comme

---

<sup>8</sup> Moore, Allan F. (2001). "Categorical conventions in music discourse: style and genre" in *Music and Letters*, 82/3, August 2001, pp.432-442

<sup>9</sup> Moore, Allan F. (2009). "Style and genre as a mode of aesthetics", *article inédit*, consulté le 03/01/2022 sur <http://www.allanfmoore.org.uk/styleaesth.pdf>

une façon globale d'organiser les expériences musicales d'une manière prescriptive, là où le style tient plus du descriptif. Il faut quand même noter, comme l'explique Moore, que le style, à un niveau global, est, comme le genre, « *usually considered to be socially constituted*<sup>10</sup> ».

Ce qui peut être retenu de cette analyse, c'est que le genre correspondrait à une classification des œuvres musicales construite socialement et qui est dépendante du contexte. Cependant, certaines caractéristiques qui pourraient selon ces mêmes définitions correspondre au style, peuvent s'intégrer dans la définition d'un genre. Moore prend comme exemple le « Blues »:

« *'Blues' indicates a manner of singing and of lyric and possibly melodic/harmonic content, of likely instrumentation, conceivably a manner of (imagined) performance* »<sup>11</sup>.

Si l'on essaye de lier cette définition aux quatre manières de considérer genre et style, alors le « blues » pourrait appartenir au style, comme un « *how* », ou relevant de la poïétique, ainsi qu'au genre comme un « *what* », et comme une classification décidée en fonction du contexte, socialement, par les auditeurs.

Le style et le genre sont donc des concepts qui se croisent, et qui sont parfois définis par des caractéristiques musicales similaires, ce qui pourrait expliquer l'utilisation interchangeable des deux termes. Par ailleurs, comme expliqué dans le cadre institutionnel, le concept de genre implique une forme de stéréotypisation du fait musical, qui peut être problématique. C'est pourquoi, dans la suite de cette recherche, les caractéristiques seront classées comme appartenant au genre, au style, ou bien aux deux concepts. Cela permettra de bien expliciter sur quels types de données s'appuyer pour définir soit le caractère commun, constitutif d'un genre, ou le caractère original, stylistique de l'œuvre, pour ne pas tomber dans une argumentation purement prescriptive d'une œuvre.

---

<sup>10</sup> Moore, Allan F. (2001). "Categorical conventions in music discourse: style and genre" in *Music and Letters*, 82/3, August 2001, pp.442

<sup>11</sup> Moore, Allan F. (2009). "Style and genre as a mode of aesthetics", *article inédit*, pp.2, consulté le 03/01/2022 sur <http://www.allanfmoore.org.uk/styleaesth.pdf>

Les caractéristiques retenues sont explicitées ci-après. Elles serviront à établir une classification « au cas par cas », utilisable pour construire la méthodologie de l'enquête auprès des élèves.

## ***II.2. Une classification par genres : quelles caractéristiques retenir***

### **II.2.1. Les approches par les caractéristiques intrinsèques et extrinsèques**

Côté-Lapointe (2012), montre qu'il existe deux façons d'analyser les œuvres musicales. Tout d'abord, l'approche *classique* de l'analyse musicale se base sur les caractéristiques intrinsèques, c'est-à-dire observer une œuvre « *sans tenir compte de son contexte (intention, signification) de création, d'écoute ou de réception* <sup>12</sup> ». Ces caractéristiques peuvent être des éléments musicaux (hauteur de son, temporalité, texte, timbre) ou para-musicaux comme les indications d'interprétation (dans les partitions) et de bibliographie (titre, compositeur, année de production etc..).

Une autre façon d'analyser une œuvre est une approche fondée sur les caractéristiques extrinsèques, c'est-à-dire en intégrant « *l'auditeur et son milieu comme étant des facteurs importants dans la compréhension et la description du phénomène musical* <sup>13</sup> ». Les caractéristiques extrinsèques pouvant être analysées peuvent être des aspects individuels (contexte social, culturel et personnel) ainsi que des aspects collectifs (images, comportements, idéologie, etc.).

Enfin, quand on prend en compte les aspects émotionnels et de genre, Côté-Lapointe explique qu'ils peuvent contenir à la fois des caractéristiques intrinsèques et extrinsèques. Cela rejoint la théorie de Moore sur la distinction entre genres et styles musicaux, qui mélangent différentes caractéristiques musicales liées aussi bien aux techniques utilisées (des caractéristiques intrinsèques), qu'à une construction sociale liée au contexte (des caractéristiques extrinsèques). Les approches expliquées par

---

<sup>12</sup> Côté-Lapointe, S. (2013). "Indexation et classification de la musique : approches d'analyse musicale, descripteurs et plateformes de recherche.", *Recherche individuelle sous la supervision d'Audrey Laplante. Montréal, Université de Montréal, École de bibliothéconomie et des sciences de l'information (EBSI)*, pp.4, consulté le 03/01/2022 sur [https://simoncotelapointe.com/wp-content/uploads/2015/06/Cote-Lapointe\\_2013\\_Indexation-et-classification-de-la-musique.pdf](https://simoncotelapointe.com/wp-content/uploads/2015/06/Cote-Lapointe_2013_Indexation-et-classification-de-la-musique.pdf)

<sup>13</sup> Ibid. pp.5

Côté-Lapointe permettent donc de préciser les caractéristiques qui définissent un genre musical.

Côté-Lapointe liste ces différents descripteurs dans un tableau, reproduit ci-dessous :

| APPROCHES :             | INTRINSÈQUE   | EXTRINSÈQUE  | INTRINSÈQUE ET EXTRINSÈQUE  |
|-------------------------|---|--|---|
| CLASSES DE DESCRIPTEURS | <p><u>ÉLÉMENTS MUSICAUX :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hauteurs de son :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mélodies</li> <li>• Harmonie</li> </ul> </li> <li>- Temporalité :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo</li> <li>• Métrique</li> <li>• Accents</li> <li>• Rythmes</li> </ul> </li> <li>- Texte :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Paroles d'une chanson</li> </ul> </li> <li>- Timbre :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentation</li> <li>• Orchestration</li> <li>• Couleur timbrale</li> </ul> </li> </ul> <p><u>ÉLÉMENTS PARA-MUSICAUX :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indications d'interprétation (partitions) :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nuances</li> <li>• Intentions</li> <li>• Etc.</li> </ul> </li> <li>- Bibliographie :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Titre</li> <li>• Compositeur</li> <li>• Arrangeur</li> <li>• Éditeur</li> <li>• Maison de disque</li> <li>• Année de production</li> <li>• Etc.</li> </ul> </li> </ul> | <p><u>ASPECTS INDIVIDUELS :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexte social :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classe sociale</li> <li>• Groupe d'amis</li> <li>• Sexe</li> <li>• Âge</li> </ul> </li> <li>- Contexte culturel :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Événements</li> <li>• Ethnicité</li> <li>• Pays</li> <li>• Religion</li> </ul> </li> <li>- Contexte personnel :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expériences passées</li> <li>• Personnalité</li> <li>• Valeurs</li> </ul> </li> </ul> <p><u>ASPECTS COLLECTIFS :</u></p> <p>Images :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vidéo-clips</li> <li>• Modes</li> <li>• Vêtements</li> </ul> <p>Comportements :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestes</li> <li>• Rituels</li> <li>• Attitude</li> </ul> <p>Idéologies :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valeurs</li> <li>• Messages</li> </ul> <p>Éléments commerciaux et légaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promotion</li> <li>• Enregistrement</li> <li>• Types d'événements</li> <li>• Marketing</li> </ul> | <p><u>ÉMOTION :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valeur (triste / joyeux)</li> <li>• Niveau énergétique (calme / énervé)</li> <li>• 5 émotions de base</li> </ul> <p>- Aspects extrinsèques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Culture</li> <li>• Contextes personnel et social</li> </ul> <p><u>GENRE :</u></p> <p>- Aspects intrinsèques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Temporalité</li> <li>• Hauteurs de son</li> <li>• Timbre</li> <li>• Éléments formels et techniques (par exemple, instrumentation)</li> </ul> <p>- Aspects extrinsèques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sémiotique</li> <li>• Comportements</li> <li>• Culture et contextes (éléments sociaux et idéologiques)</li> <li>• Éléments commerciaux et légaux</li> </ul> |

Cette liste de caractéristiques permet de comparer deux œuvres grâce à toute une gamme de critères, mais aussi de définir les éléments communs constitutifs d'un genre. Néanmoins, les genres étant définis socialement, il est aussi important de lister les « grands » genres communément utilisés.

## II.2.2. La nomenclature PCDM4

Les tentatives de classification des œuvres musicales, nombreuses, sont un sujet de réflexion dont se sont emparées les sciences de l'information (pour l'indexation des documents, notamment dans les bibliothèques). Ici, le choix a été fait

de s'appuyer sur la classification utilisée dans les bibliothèques publiques en France : les *Principes de Classification des Documents Musicaux*<sup>14</sup>.

Cette classification se divise en dix catégories se divisant en sous-catégories. Les dix catégories principales sont les suivantes :

- Généralités, sciences et techniques musicales
- Musiques d'influences afro-américaines
- Rock et variétés internationales apparentées
- Musique classique (Musique savante de tradition occidentale)
- Musiques électroniques
- Musiques fonctionnelles – Divers
- Musique et cinéma
- Classe de déclamation (inclassables)
- Chanson francophone / Classe d'usage national ou local
- Musiques du monde

Un des avantages d'utiliser ce type de classification est qu'elle est conçue pour être utilisée par le public, donc en retenant des critères socialement reconnus. Cette taxonomie a aussi la particularité de permettre la combinaison de catégories pour définir plus finement le taxon d'une œuvre. Enfin, elle propose des catégories construites sur de grands genres communément utilisés, divisés du global vers le local, ainsi qu'une approche par les zones géographiques ou périodes historiques, ce qui rejoint les demandes du programme de cycle 3 pour l'écoute musicale.

Cette nomenclature, associée aux approches intrinsèques et extrinsèques, va ici permettre de relier deux œuvres musicales de manière fine, et d'explicitier en quoi elles appartiennent à des genres communs ou différents.

### ***II.3. La classification retenue dans cette recherche***

Pour effectuer l'étude proposée dans ce mémoire, l'idée était d'utiliser les différents apports développés ci-dessus pour relier des œuvres à des genres

---

<sup>14</sup> Rebuffet P., Goczkowski P. (2008). "Les tables PCDM4 avec les modifications d'indices ou de libellés et les nouveaux commentaires", consulté le 03/01/2022 sur <https://acim.asso.fr/les-tables-pcdm4-historique-des-modifications-dindices-ou-de-libelles/>

musicaux, pour définir leurs caractéristiques propres afin de pouvoir les comparer. Une « carte d'identité » sera donc créée pour chaque morceau choisi. Elle contiendra un rattachement à une catégorie de la classification PCDM et à un genre spécifique, ainsi qu'une liste des caractéristiques intrinsèques et extrinsèques. Cela permettra de définir les éléments grâce auxquels les élèves classent les œuvres qui leur seront proposées et si leurs choix de classifications peuvent être mis en lien avec le genre des œuvres.

### **III. Les processus de catégorisation**

Les genres musicaux sont donc une manière de catégoriser les œuvres en établissant une taxonomie. Pour étudier comment utiliser cette taxonomie lors de séances d'éducation musicale, il faut en premier lieu se pencher sur la manière dont le concept de catégorisation se développe chez l'enfant. Depuis Piaget et Inhelder, les théories ont évolué, comme l'explique Jacques Lautrey (1996) lors du colloque « *Piaget après Piaget*<sup>15</sup> ».

#### ***III.1. Des schémas à la taxonomie***

##### **III.1.1. Les schémas de catégorisation**

En prenant appui sur les apports de J. Mandler (1984), Lautrey explique que les processus de catégorisation peuvent se construire en schémas de catégorisation, c'est-à-dire sur la base d'une relation contextuelle entre les objets : « *La notion de schéma réfère [...] à une organisation conceptuelle très différente de celle qui est fondée sur la ressemblance. Les relations horizontales ne sont plus des relations de similarité, mais de contiguïté : contiguïté spatiale et/ou temporelle et/ou causale.*<sup>16</sup> ».

Un exemple en lien avec la musique pourrait être de classer des œuvres comme des « Musiques de vacances », ou « Musiques de Noël ». Ici, le critère qui relierait deux œuvres serait une caractéristique extrinsèque, liée aux aspects individuels et aux contextes personnels d'écoute.

---

<sup>15</sup>Lautrey J. (1996). "La catégorisation après Piaget", Communication au Colloque « Piaget après Piaget », organisé à la Sorbonne en l'honneur du centenaire de la naissance de Jean Piaget, Paris, consulté le 03/01/2022 sur [http://jacques.lautrey.com/docs/pdf26\\_Categ\\_apres\\_Piaget.pdf](http://jacques.lautrey.com/docs/pdf26_Categ_apres_Piaget.pdf)

<sup>16</sup> Ibid. pp.6

Historiquement, cette conception des processus de catégorisation a été pensée comme précédant dans le développement celle basée sur la taxonomie (Piaget et Inhelder, 1959, Nelson, 1985). Mais comme il sera développé plus loin, les expériences menées à ce sujet ne sont pas aussi catégoriques.

### **III.1.2. L'émergence de la taxonomie**

Dans la suite de sa rétrospective, Lautrey, en lien avec les théories de K. Nelson, explique que la catégorisation de type taxonomique « *serait donc plus tardive<sup>17</sup>* » car elle consisterait « *à abstraire les propriétés communes à des éléments que l'on trouve dans des scripts différents<sup>18</sup>* ». Pour Nelson, cette décontextualisation serait favorisée par le langage, car l'adulte, en associant différents objets à une même dénomination, aiderait l'enfant à comprendre les caractéristiques communes des objets, bien qu'ils « *soient toujours représentés dans le cadre de scripts différents<sup>19</sup>* ».

Cette vision du développement des processus de catégorisation suggérerait donc que l'enfant, contextualisant d'abord toutes les classifications d'objets, passerait progressivement (notamment par le langage) à une classification taxonomique. Cela sous-entend l'abandon des schémas de catégorisation pour une autre forme de processus, « *comme une succession de formes de structuration dont chacune remplace la précédente<sup>20</sup>* ».

Ces théories du développement, piagétienne, s'effectuant par paliers, ont été testées à maintes reprises, et les résultats apportés ont conduit à une conception plus fine de ces processus.

## **III.2. Les théories pluralistes**

Les expérimentations sur les processus de catégorisation ont donné des résultats souvent contradictoires en fonction des paradigmes utilisés. Certaines montrent que les schémas événementiels sont prédominants dans la petite enfance, puis sont remplacés par la taxonomie lorsque l'âge augmente. D'autres montrent que

---

<sup>17</sup> Lautrey J. (1996). "La catégorisation après Piaget", Communication au Colloque « Piaget après Piaget », organisé à la Sorbonne en l'honneur du centenaire de la naissance de Jean Piaget, Paris, pp.7, consulté le 03/01/2022 sur [http://jacques.lautrey.com/docs/pdf26\\_Categ\\_apres\\_Piaget.pdf](http://jacques.lautrey.com/docs/pdf26_Categ_apres_Piaget.pdf)

<sup>18</sup> Ibid. pp.7

<sup>19</sup> Ibid. pp.7

<sup>20</sup> Ibid. pp.7

la taxonomie est en fait plus utilisée chez les jeunes enfants. Enfin, encore d'autres expériences montrent que les schémas évènementiels et la taxonomie cohabitent et sont utilisés de manière préférentielle en fonction de la tâche de classement demandée.

Comme le souligne Lautrey, « *cet ensemble de résultats s'accorde mal avec la conception du développement commune à Piaget et à Nelson* ». Une autre hypothèse est donc de penser que la fonction cognitive de catégorisation « *peut généralement être remplie par plusieurs processus différents, mais fonctionnellement équivalents*<sup>21</sup> », donc que les schémas de catégorisation et la taxonomie peuvent interagir, et que « *cette interaction est considérée comme une des sources du développement cognitif*<sup>22</sup> ». En particulier, Blaye et Bernard-Peyron (1996) que cite Lautrey « *montrent [...] la coexistence des formes de catégorisation de la maternelle au cours moyen, et l'existence de différences individuelles dans la plasticité pour passer d'un mode de catégorisation à l'autre.* <sup>23</sup>».

La question est donc de comprendre comment les enfants utilisent ces différents processus pour comparer et catégoriser les œuvres musicales.

#### **IV. L'apport de la sociologie des goûts**

Bien que cette étude se fonde sur un paradigme issu de la psychologie du développement, il est difficile de ne pas évoquer les apports de la sociologie quant à ce sujet, car la musique reste un objet culturel et social. De plus, comme il a été expliqué dans la définition des « genres musicaux », il s'agit d'un concept qui est en partie défini socialement. On peut donc se demander si les représentations initiales des élèves quant aux genres ne peuvent pas être influencées par leur milieu social.

Derbaix & al. (2016), dans un article intitulé « *Transmissions culturelles entre parents et enfants : le cas des goûts musicaux* », expliquent les différences entre les trois grandes théories de la sociologie des goûts.

---

<sup>21</sup> Lautrey J. (1996). "La catégorisation après Piaget", Communication au Colloque « Piaget après Piaget », organisé à la Sorbonne en l'honneur du centenaire de la naissance de Jean Piaget, Paris, pp.10, consulté le 03/01/2022 sur [http://jacques.lautrey.com/docs/pdf26\\_Categ\\_apres\\_Piaget.pdf](http://jacques.lautrey.com/docs/pdf26_Categ_apres_Piaget.pdf)

<sup>22</sup> Ibid. pp.10

<sup>23</sup> Ibid. pp.11

## **IV.1. Oppositions théoriques, de Bourdieu à Glevarec et Pinet**

Une des premières théories sociologiques sur les goûts est la théorie de la distinction sociale de Bourdieu (1979). Derbaix & al. rappellent que pour Bourdieu, les différentes classes sociales « *n'écourent qu'un seul type de musique tout en rejetant les préférences des autres groupes sociaux*<sup>24</sup> ». Cependant, cette vision est à relativiser, car les pratiques musicales ont évolué depuis 1979 comme l'ont montré des études ultérieures.

Peterson & Simkus (1992) et Coulangeon (2003), ont par exemple montré que « *les classes supérieures diplômées ne se distinguent pas seulement des autres catégories par un penchant particulier pour la musique savante, mais aussi par l'éclectisme de leurs goûts. À l'opposé, c'est parmi les classes populaires que l'on rencontre le plus grand nombre d'amateurs exclusifs*<sup>25</sup> ». Cette théorie est donc plutôt basée sur une opposition univores/omnivores entre les classes sociales et s'oppose donc à la vision des goûts « uniques » de Bourdieu.

Derbaix & al. expliquent que plus récemment, Glevarec et Pinet (2009) ont montré que « *Le trait caractérisant les goûts musicaux des jeunes générations est leur pluralisme, cette pluralité diminuant fortement avec l'âge, le caractère omnivore semblant dès lors plus attaché à l'âge qu'à une position sociale.* ». Glevarec et Pinet (2009) parlent d'une « *posture contemporaine de tolérance et d'ouverture aux goûts des autres*<sup>26</sup> ».

## **IV.2. La question de la transmission générationnelle**

Toujours dans le même article, Derbaix & al. développent le sujet de la transmission entre parents et enfants. En s'appuyant sur les travaux de Moschis et Churchill (1978), de Moschis (1985, 1987), ainsi que Wilkie et Alder (2001) et Ladwein, Carton et Sevin (2009) ils expliquent qu'il existe quatre mécanismes de transmission. Ces mécanismes sont l'observation, l'imitation, le renforcement (positif ou négatif) et

---

<sup>24</sup> Derbaix, M., Derbaix, C., Kindt, M., Korchia, M. & Fernandez, M. (2016). "Transmissions culturelles entre parents et enfants : le cas des goûts musicaux." *Management & Avenir*, 87, pp.156

<sup>25</sup> Coulangeon P. (2003). "La Stratification sociale des goûts musicaux : Le modèle de la légitimité culturelle en question", *Revue Française de Sociologie*, Vol. 44, pp.6

<sup>26</sup> Glevarec H. et Pinet M. (2009). "La "tablature" des goûts musicaux : un modèle de structuration des préférences et des jugements", *Revue française de sociologie*, Vol. 50, pp.601

l'initiation. Dans le cas de cette étude, le mécanisme d'initiation, c'est-à-dire « une démarche active de la part du parent<sup>27</sup> » pour former son enfant, semble particulièrement intéressant, car il rejoint la thèse de K. Nelson citée précédemment, pour qui l'émergence de la catégorisation par taxonomie se développe par le langage avec l'adulte.

---

<sup>27</sup> Derbaix, M., Derbaix, C., Kindt, M., Korchia, M. & Fernandez, M. (2016). "Transmissions culturelles entre parents et enfants : le cas des goûts musicaux." *Management & Avenir*, 87, pp.155

## **Partie II – Problématique**

### **I. Mise en lien des différents apports théoriques**

A partir des différents apports développés dans le cadre théorique, il faut maintenant tenter de les lier entre eux pour faciliter la construction des hypothèses qui seront émises dans la problématique.

Tout d'abord, un lien peut être fait entre les théories de la psychologie du développement et celles de la catégorisation musicale. A partir des deux processus de catégorisation : schémas de catégorisation et taxonomie, et des différentes approches de la description musicale : intrinsèques et extrinsèques, on peut tenter de définir quels types de caractéristiques seraient en lien avec un processus particulier lors d'une écoute musicale. Les schémas de catégorisation renvoient à des éléments de contiguïté contextuelle, spatiale ou temporelle pour relier des objets, ce qui peut faire penser à des caractéristiques extrinsèques et individuelles des morceaux, ainsi qu'à une des caractéristiques intrinsèques des œuvres musicale : l'année de production, qui renvoie à la contiguïté temporelle lorsque qu'elle n'est appréhendée que par l'écoute, sans connaissance de l'information exacte. Le processus de taxonomie, quant à lui, renvoie aux propriétés communes des objets à catégoriser, et donc aux caractéristiques intrinsèques, ainsi qu'aux caractéristiques émotionnelles, qui, bien qu'elles puissent être subjectives, relèvent de la détection de ressemblances entre des œuvres musicales.

Enfin, à ce stade de la réflexion, la classification par le genre, mélangeant caractéristiques intrinsèques et extrinsèques, pourrait être considérée comme une interaction entre schémas de catégorisation et taxonomie.

On peut donc construire le tableau suivant :

| Schémas de catégorisation  | Processus par taxonomie  | Schémas et taxonomie                             |
|--|--|--|
| <p><b>Caractéristiques extrinsèques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspects individuels <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Contexte social</li> <li>○ Contexte culturel</li> <li>○ Contexte personnel</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Caractéristiques intrinsèques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Éléments para-musicaux <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Bibliographie <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Année de production</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> | <p><b>Caractéristiques intrinsèques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Éléments musicaux <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hauteur de son</li> <li>○ Temporalité</li> <li>○ Texte</li> <li>○ Timbre</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Caractéristiques émotionnelles</b></p> | <p><b>Classification par genres musicaux</b></p> |

Enfin, les apports de K. Nelson sur le développement de la catégorisation par taxonomie et ceux de la sociologie des goûts pourraient faire penser que le développement du processus de catégorisation par taxonomie pourrait être influencé par les interactions langagières entre parents et enfants et donc par le mécanisme de transmission générationnelle par initiation. Aussi, la sociologie des goûts et les textes de Glevarec et Pinet (2009) peuvent laisser penser que la posture contemporaine tournée vers le pluralisme musical permet aux élèves d'avoir des connaissances musicales diversifiées grâce à la transmission par leurs parents.

Cette mise en lien des différentes théories présentées dans la première partie de cette recherche va ici permettre de formuler des hypothèses sur la manière dont des élèves peuvent catégoriser des morceaux musicaux entre eux et de questionner l'utilisation de la classification par les genres musicaux à l'école.

## II. Problématique

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, la question du genre en musique, bien que complexe et parfois floue, permet de créer des liens et des

oppositions entre des œuvres. Mais la manière dont les élèves peuvent, par eux-mêmes, classer des morceaux, peut être influencée par différents facteurs.

Quelles sont donc leurs représentations initiales à ce sujet ? Quels sont les obstacles à une catégorisation taxonomique par le genre ?

Avant même de catégoriser des morceaux entre eux, se pose la question de savoir quelles caractéristiques les élèves identifient à l'écoute de morceaux. S'attachent-ils plus à des caractéristiques intrinsèques ? Extrinsèques ? Emotionnelles ?

L'apport des théories pluralistes du développement permet de faire l'hypothèse que certains élèves pourraient comparer deux œuvres grâce au processus de schéma évènementiel, donc en utilisant des caractéristiques extrinsèques et individuelles. Une seconde hypothèse serait aussi que des élèves utilisant la taxonomie grâce à des caractéristiques intrinsèques aux œuvres, pourraient classer deux d'entre elles dans le même taxon, bien qu'elles appartiennent en fait à deux genres différents. En effet, comme nous l'avons vu, même si la définition d'un genre peut faire appel à des caractéristiques intrinsèques, le concept même de genres musicaux est aussi relié à des aspects construits socialement et extrinsèques aux œuvres elles-mêmes, qui échapperaient donc à la seule écoute.

Enfin, en lien avec les apports de la sociologie des goûts, on peut faire l'hypothèse que les élèves dont les parents transmettent par initiation des goûts musicaux pourraient avoir une plus forte tendance à classer les œuvres musicales par taxonomie.

Dans cette étude, il sera donc proposé de demander à des élèves comment ils compareraient des binômes d'œuvres, choisis pour faire apparaître des réponses aux hypothèses proposées. Par exemple, deux œuvres de genres différents mais aux caractéristiques intrinsèques proches, ou de genres identiques mais aux caractéristiques plus éloignées. Cette approche permettra aussi de comprendre s'ils utilisent majoritairement un processus de catégorisation en particulier (notamment avec des œuvres de genres différents, mais proches sur les aspects émotionnels ou contextuels).

## Partie III – Méthodologie

### I. Présentation de la situation expérimentale

#### *I.1. Le choix de la méthode*

Pour tenter de répondre aux hypothèses émises dans la problématique, l'idée était donc de confronter les élèves à des choix de classification entre des binômes d'œuvres et de tenter de leur faire expliciter leurs choix. Au-delà des morceaux présentés, une des premières questions qui sont apparues est celle de la forme du recueil de données. Deux méthodes étaient envisageables : qualitative ou quantitative. La méthode qualitative par entretien apportait l'avantage de pouvoir appréhender de manière fine les processus de réflexion des élèves, mais posait des difficultés dues au public auditionné. Kortessluoma & al. (2003) expliquent que « *les réponses des enfants sont vulnérables à la suggestibilité et au déni et sont donc influencées par les compétences de l'intervieweur* <sup>28</sup> ». De plus, dans le même article, Kortessluoma & al. ajoutent que leurs « *expériences ont montré qu'il est important d'apprendre à connaître les enfants avant les entretiens proprement dits* <sup>29</sup> ». Etant donné que l'enquête allait se dérouler sur un temps court pendant un stage en école, avec une classe inconnue, il était donc difficile de créer une relation de confiance avec les élèves et d'organiser des entretiens sans bouleverser leur emploi du temps scolaire. Considérant en plus les difficultés inhérentes à la recherche par entretien avec des enfants et l'inexpérience de l'intervieweur, une méthode quantitative par questionnaire a été élaborée.

Cette méthode paraissait plus pertinente pour tenter de faire émerger des régularités grâce à la possibilité de sonder un plus grand nombre d'élèves dans un temps réduit. Néanmoins, la conduite d'enquêtes par questionnaire demande normalement de se limiter au maximum à des questions fermées, pour faciliter le traitement des données et assurer les possibilités de comparaisons entre les répondants. Cette caractéristique de l'enquête par questionnaire s'accorde mal avec la situation de l'écoute musicale et surtout avec la tentative de cette recherche d'expliciter les processus de catégorisation des élèves, en influençant le moins

---

<sup>28</sup> Kortessluoma, R.-L., Hentinen, M. and Nikkonen, M. (2003). "Conducting a qualitative child interview: methodological considerations." *Journal of Advanced Nursing*, 42, pp.440

<sup>29</sup> Ibid. pp.438

possible leurs réponses. C'est pourquoi le choix s'est porté sur une méthode qui pourrait être considérée comme « hybride », entre qualitatif et quantitatif.

L'idée a donc été de faire passer aux élèves un questionnaire très ouvert, pour qu'ils puissent exprimer avec leurs mots ce qui les conduit à relier ou non les morceaux écoutés, mais permettant aussi de comparer les différentes réponses entre répondants. Ainsi, il allait être possible d'établir des statistiques globales ou par binôme d'œuvres pour faire émerger des tendances dans les réponses des élèves, puis d'effectuer des analyses qualitatives sur des exemples significatifs correspondant à ces tendances.

## ***1.2. Question sur la passation de consigne***

Une inquiétude était que la forme de l'étude ressemblait à une évaluation : distribution d'une feuille à remplir individuellement et aucun étayage pendant les écoutes. Pour remédier à cela, le choix a été fait d'explicitier clairement les raisons de l'activité proposée aux élèves. Cette explicitation comprend plusieurs points servant à rassurer les élèves :

- Présentation personnelle en tant qu'étudiant en formation, afin de se rapprocher de la position des élèves plutôt que de la posture d'enseignant.
- Explication de ce qu'est un mémoire et établissement du lien avec la démarche scientifique que les élèves ont déjà pu aborder en classe.
- Insistance particulière sur le fait que la perception de la musique est individuelle, personnelle et qu'il n'existe donc pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses au questionnaire qui leur sera distribué.

Dans cette même volonté de rassurer les élèves, cette présentation a été pensée pour se dérouler sous forme de discussion, en impliquant les élèves par des questions sur leur connaissance de la démarche scientifique, tout en répondant à toutes les interrogations qu'ils pouvaient se poser.

Il est aussi rapidement apparu que la forme de la passation de consigne était primordiale pour éviter au maximum d'influencer les réponses des élèves tout en leur faisant comprendre les attentes de l'activité. Il a été décidé de proposer une situation

concrète aux élèves en évitant le lexique directement en lien avec le sujet de l'étude (par exemple, « classer », « catégories », « genres », etc...). La consigne se présentait ainsi :

« Vous allez imaginer que vous êtes un bibliothécaire. Je vais vous faire écouter des morceaux, deux par deux. A chaque fois, vous aller essayer de réfléchir aux ressemblances et aux différences entre ces deux morceaux, pour savoir si vous les rangeriez, ou non, sur la même étagère. »

Une fois la présentation de l'enquête aux élèves et la passation de consigne pensées, il restait à produire un questionnaire facilement compréhensible par les élèves.

## **II. Construction du questionnaire**

Le questionnaire (annexe A) présenté aux élèves comprend deux parties : un tableau à remplir pour l'écoute musicale, ainsi qu'une partie sociologique. La partie « écoute musicale » est divisée en quatre questions, identiques pour chaque binôme d'œuvres :

1. Une question portant sur les ressemblances que les élèves arrivent à identifier entre les deux morceaux.
2. Une question portant sur les différences que les élèves arrivent à identifier entre les deux morceaux.
3. Une question demandant aux élèves s'ils rangeraient ces morceaux ensemble, et le nom qu'ils donneraient à cette « étagère » le cas échéant.
4. Une question demandant aux élèves d'explicitier les raisons du choix de classification ou une étagère ou sur deux étagères différentes.

Les questions 1 et 2 permettent tout d'abord de mettre les élèves en posture d'écoute active, en leur posant des questions issues directement des attentes des programmes du cycle 3. De plus, ces questions peuvent, a posteriori, permettre l'identification des caractéristiques musicales que les élèves retiennent des écoutes et de les mettre en lien avec leur choix de « ranger » ou non les morceaux ensemble.

La question 3 permet quant à elle de quantifier le choix de catégoriser ensemble ou non le binôme d'œuvres sur toute la population de répondants. La seconde partie de la question amène les élèves à s'interroger sur une dénomination possible s'ils classent les morceaux ensemble. Elle permet d'identifier si des noms de genres musicaux ressortent des réponses ou si les élèves s'attachent à d'autres critères pour catégoriser.

Enfin, la quatrième question demande aux élèves d'explicitier plus précisément leur choix. Cette question permet de voir si ce choix est influencé par les deux premières questions sur les ressemblances et différences, ou s'ils utilisent d'autres caractéristiques pour relier ou discriminer les morceaux du binôme d'œuvres. Cela permet d'affiner la compréhension de leur processus de catégorisation.

La deuxième partie du questionnaire se présente sous la forme d'un questionnaire sociologique plus classique. Même si l'étude proposée ici se positionne dans un paradigme plus psychologique que sociologique, les apports de la sociologie des goûts présentés dans le cadre théorique peuvent laisser penser que les types de catégorisations utilisées par les élèves pourraient être influencés par une transmission culturelle familiale. Ne pouvant pas mener une étude sociologique approfondie, nous tenterons plutôt de déceler une transmission culturelle en se basant sur les réponses des enfants. La partie sociologique du questionnaire comprend les questions suivantes :

- 1) Pratiques-tu un instrument ?
- 2) Ecoutes-tu de la musique ?
- 3) De quel genre(s) ?
- 4) Quelle est la profession de tes parents ?
- 5) Tes parents pratiquent-ils un instrument ?
- 6) Tes parents écoutent-ils de la musique ?
- 7) De quels genre(s) ?
- 8) Ecoutes-tu de la musique avec tes parents ?
- 9) Tes parents te font-ils découvrir de la musique ?
- 10) Es-tu déjà allé à un concert avec tes parents ?

Le but de ces questions est de tenter d’appréhender la culture musicale familiale des élèves sur trois axes différents : la pratique, l’écoute, les sorties culturelles. Il faut aussi noter que nous avons fait le choix d’inclure deux questions demandant de préciser les genres musicaux écoutés. C’est le seul moment où le terme de « genre » musical est évoqué lors de l’enquête, sachant que le questionnaire sociologique était à remplir après avoir fait les écoutes. L’idée est de voir si les élèves citent dans leurs réponses des genres musicaux ou s’ils répondent d’une autre manière, ce qui pourra être comparé avec les réponses du tableau d’écoutes.

### III. Le choix des œuvres présentées

En parallèle du processus de construction de cette méthodologie d’enquête, s’est posée la question du choix des œuvres à associer, afin de faire émerger des réponses aux hypothèses de la problématique proposée. La première base de choix était la volonté de rester dans les critères des programmes, notamment en proposant aux élèves des morceaux variés, d’univers musicaux, d’origines géographiques et d’époques diverses. Ensuite, comme il sera décrit ci-après, chaque binôme a été assemblé pour être relié à une hypothèse de la problématique. Il a aussi été choisi de présenter aux élèves des extraits d’environ 1 minute 30 secondes dans lesquels les caractéristiques intrinsèques énoncées ci-après étaient présentes pour faciliter l’analyse.

#### **III.1. Binôme 1 – Musique Blues : Différences entre styles et genre**

##### **III.1.1. Morceau 1 : Robert Johnson – Cross Road Blues**

- **Classification PCDM** : 1.132 – Musiques d’influences afro-américaines – Blues – Pre war blues – Delta blues

| <b>Caractéristiques intrinsèques</b>   | <b>Caractéristiques extrinsèques</b>   |
|--|--|
| <b>Harmonie</b> : Grille de blues en Si Majeur ( <i>genre</i> )<br><b>Hauteur de son</b> : Voix de tête ( <i>style</i> )<br><b>Tempo</b> : 90-100 BPM ( <i>style</i> ) | <b>Culture et contexte</b> : Musique d’influences afro-américaine ( <i>genre</i> ) |

|  |  |
|--|--|
| <b>Paroles</b> : Anglais ( <i>style</i> )<br><b>Instrumentation</b> : Voix, Guitare acoustique ( <i>style</i> )<br><b>Année de production</b> : 1936 |  |
|--|--|

### III.1.2. Morceau 2 : *Buddy Guy – What Kind Of Woman Is This*

- **Classification PCDM** : 1.5 – Musiques d’influences afro-américaines – Blues – Contemporary blues

| Caractéristiques intrinsèques   | Caractéristiques extrinsèques   |
|---|---|
| <b>Harmonie</b> : Grille de blues en Mi Majeur ( <i>genre</i> )<br><b>Hauteur de son</b> : Alternance voix de tête et voix grave ( <i>style</i> )<br><b>Tempo</b> : 95 BPM ( <i>style</i> )<br><b>Paroles</b> : Anglais ( <i>style</i> )<br><b>Instrumentation</b> : Voix, guitare électrique, basse, batterie, clavier ( <i>style</i> )<br><b>Année de production</b> : 2005 | <b>Culture et contexte</b> : Musique d’influences afro-américaines ( <i>genre</i> ) |

### III.1.3. Lien avec une hypothèse

Ces deux morceaux appartiennent au même genre global (le Blues) et partagent une majorité de caractéristiques intrinsèques, à l’exception de l’instrumentation et de la date de production. Outre la différence temporelle, ce sont donc ici les spécificités liées au style qui différencient ces deux morceaux. Ce binôme est donc relié à l’hypothèse que des élèves pourraient classer ces deux morceaux dans différents taxons grâce à des caractéristiques intrinsèques liées au style, puisqu’ils n’ont pas la connaissance des caractéristiques extrinsèques du genre « Blues » où n’en repèrent pas des caractéristiques communes typiques du genre (en particulier la progression harmonique).

## III.2. Binôme 2 – Binôme témoin

### III.2.1. Morceau 1 : *The Jimi Hendrix Experience* – Purple Haze

- **Classification PCDM** : 2.41 – Rock et variétés internationales apparentées – Rock psychédélique, acid rock

| Caractéristiques intrinsèques  | Caractéristiques extrinsèques  |
|--|--|
| <b>Tempo</b> : 89 BPM ( <i>style</i> )<br><b>Paroles</b> : Anglais ( <i>style</i> )<br><b>Instrumentation</b> : Voix, guitare électrique, basse, batterie ( <i>style/genre</i> )<br><b>Couleur timbrale</b> : distorsion ( <i>genre</i> )<br><b>Année de production</b> : 1968 | <b>Culture et contexte</b> : Rock américain, contre-culture de la fin des années 60 ( <i>genre</i> ) |

### III.2.2. Morceau 2 : *Melech Mechaya* – Bulgar From Odessa

- **Classification PCDM** : 9.085 – Musiques du monde – Peuples en diaspora – Traditions juives

| Caractéristiques intrinsèques   | Caractéristiques extrinsèques  |
|---|--|
| <b>Tempo</b> : 150 BPM ( <i>style</i> )<br><b>Paroles</b> : Pas de paroles ( <i>genre</i> )<br><b>Instrumentation</b> : Clarinette, violon, guitare, contrebasse, percussions ( <i>style/genre</i> )<br><b>Année de production</b> : 2009 | <b>Culture et contexte</b> : Musique de tradition juive ( <i>genre</i> ) |

### III.2.3. Lien avec une hypothèse

Plus que le fait d'être en lien avec une hypothèse, ce binôme a été choisi afin de servir de témoin. Les deux morceaux appartiennent à des genres très différents et ne partagent pas de caractéristiques intrinsèques. Il est donc plutôt attendu que les élèves ne catégorisent pas ces deux morceaux ensemble, mais s'ils venaient à le faire, alors la raison pourra être analysée.

### **III.3. Binôme 3 – Musiques d’Amérique latine : Lien géographique entre des genres différents**

#### **III.3.1. Morceau 1 : *Quantic* – Cumbia Sobre El Mar**

- **Classification PCDM** : 9.9622 – Musiques du monde – Amérique latine – Colombie – Nouvelles musiques du monde (Cumbia)

| <b>Caractéristiques intrinsèques</b>  | <b>Caractéristiques extrinsèques</b>                                    |
|---|---|
| <b>Tempo</b> : 90 BPM<br><b>Paroles</b> : Espagnol ( <i>genre</i> )<br><b>Instrumentation</b> : Clarinette, voix, guitare, basse, cloche, cabasa, conga ( <i>style/genre</i> )<br><b>Année de production</b> : 2010 | <b>Culture et contexte</b> : Musique d’Amérique latine ( <i>genre</i> ) |

#### **III.3.2. Morceau 2 : *Eddie Palmieri* – Puerto Rico**

- **Classification PCDM** : 9.9222 – Musiques du monde – Amérique latine – Antilles Hispanophones : Cuba – Nouvelles musiques du monde (Salsa)

| <b>Caractéristiques intrinsèques</b>  | <b>Caractéristiques extrinsèques</b>  |
|---|---|
| <b>Rythme</b> : Clave cubaine<br><b>Tempo</b> : 105 BPM ( <i>style</i> )<br><b>Paroles</b> : Espagnol ( <i>genre</i> )<br><b>Instrumentation</b> : Voix, trompette, basse, piano, cloche, clave ( <i>genre</i> )<br><b>Année de production</b> : 1973 | <b>Culture et contexte</b> : Musique d’Amérique latine ( <i>genre</i> )<br><br>Musique cubaine ( <i>genre</i> ) |

#### **III.3.3. Lien avec une hypothèse**

Ces deux morceaux répondent à la demande des programmes de cycle 3 de proposer aux élèves des œuvres liées à des zones géographiques. Les deux morceaux sont donc proches en termes de genre global, et sont issus de zones géographiques proches. Ils appartiennent cependant à des genres différents (Cumbia et Salsa) notamment à cause de caractéristiques plus fines (différences rythmiques notamment). Ici, certains élèves pourraient classer ces deux morceaux ensemble

grâce à des connaissances globales sur le genre ou bien les discriminer par rapport à des caractéristiques intrinsèques de style ou émotionnelles.

### **III.4. Binôme 4 – Musiques « de Noël » : Lien thématique entre des genres différents**

#### **III.4.1. Morceau 1 : Mariah Carey – All I Want For Christmas Is You**

- **Classification PCDM :** 1.431 – Musiques d’influences afro-américaines – Rhythm’n’blues, soul – R’n’B

| <b>Caractéristiques intrinsèques</b>   | <b>Caractéristiques extrinsèques</b>         |
|--|--|
| <b>Tempo :</b> 150 BPM ( <i>style</i> )<br><b>Paroles :</b> Anglais ( <i>style</i> )<br><b>Instrumentation :</b> Voix, cloche, synthétiseur, basse, batterie ( <i>style/genre</i> )<br><b>Année de production :</b> 1994 | <b>Culture et contexte :</b> Musique de Noël |

#### **III.4.2. Morceau 2 : Bobby Helms – Jingle Bell Rock**

- **Classification PCDM :** 2.11 – Rock et variétés internationales apparentées – Rock – Rock’n’roll pioneers

| <b>Caractéristiques intrinsèques</b>   | <b>Caractéristiques extrinsèques</b>         |
|--|--|
| <b>Tempo :</b> 125 BPM<br><b>Paroles :</b> Anglais ( <i>style</i> )<br><b>Instrumentation :</b> Voix, batterie, guitare, basse, cloche ( <i>style/genre</i> )<br><b>Année de production :</b> 1957 | <b>Culture et contexte :</b> Musique de Noël |

#### **III.4.3. Lien avec une hypothèse**

Ce binôme d’œuvre a été pensé pour tester l’hypothèse de catégorisation par schéma évènementiel. Les deux morceaux appartiennent à des genres différents, sont d’époques différentes, et partagent peu de caractéristiques intrinsèques. Ils sont en revanche tous les deux reliés par le thème de Noël. Des élèves catégorisant grâce à

des caractéristiques extrinsèques et individuelles se retrouveraient donc à classer les deux morceaux ensemble, là où un élève qui s'attacherait plus aux caractéristiques intrinsèques pourrait ne pas classer ses morceaux ensembles, malgré le lien thématique.

### ***III.5. Binôme 5 – Musique savante occidentale : Entre écart historique et caractéristiques proches***

#### **III.5.1. Morceau 1 : Francesco Landini – Ecco La Primavera (version Música Edad Media)**

- **Classification PCDM :** 3.9332 – Musique classique (Musique savante de tradition occidentale) – Renaissance – Musique vocale profane – Polyphonie, madrigal, trio et quatuor vocaux

| <b>Caractéristiques intrinsèques</b>   | <b>Caractéristiques extrinsèques</b>  |
|--|---|
| <b>Tempo :</b> 80-90 BPM<br><b>Paroles :</b> Italien ( <i>genre</i> )<br><b>Instrumentation :</b> Voix féminine ( <i>genre</i> )<br><b>Année de production :</b> XIVème siècle | <b>Culture et contexte :</b> Musique profane de la Renaissance italienne ( <i>genre</i> ) |

#### **III.5.2. Morceau 2 : Dietrich Buxtehude – Alleluia (extrait de « Der Herr Ist Mit Mir » - BuxWV 15)**

- **Classification PCDM :** 3.9442 – Musique classique (Musique savante de tradition occidentale) – Epoque baroque jusqu'à 1750 – Musique vocale sacrée – Cantate sacrée

| <b>Caractéristiques intrinsèques</b>   | <b>Caractéristiques extrinsèques</b>   |
|--|--|
| <b>Tempo :</b> 70 BPM<br><b>Instrumentation :</b> Ensemble à cordes, chœur féminin ( <i>genre</i> )<br><b>Année de production :</b> XVIIème siècle | <b>Culture et contexte :</b> Musique sacrée de la période Baroque ( <i>genre</i> ) |

### III.5.3. Lien avec une hypothèse

Ici, les deux morceaux appartiennent à des genres plutôt proches (musique classique, musique vocale), mais sont pourtant de genres différents (musique profane et musique sacrée). De plus, ils sont représentants de deux époques historiques différentes (Renaissance et Baroque). Ici les élèves pourraient classer les morceaux dans le même taxon par l'identification des caractéristiques de genres ou intrinsèques aux œuvres (voix féminines).

### **III.6. Binôme 6 – Musique Jazz : Un genre aux styles très divers**

#### III.6.1. Morceau 1 : *John Coltrane – My Favorite Things* (Album « *My Favorite Things* »)

- **Classification PCDM** : 1.344 – Musiques d'influences afro-américaines – Jazz – Jazz modal

| Caractéristiques intrinsèques  | Caractéristiques extrinsèques   |
|--|---|
| <b>Tempo</b> : 175 BPM<br><b>Instrumentation</b> : Saxophone, piano, basse, batterie ( <i>style/genre</i> )<br><b>Année de production</b> : 1961<br><b>Emotion</b> : Niveau énergétique « calme » ( <i>style</i> ) | <b>Culture et contexte</b> : Jazz modal, improvisation ( <i>genre</i> ) |

#### III.6.2. Morceau 2 : *Jimmy Smith – The Cat*

- **Classification PCDM** : 1.342 – Musiques d'influences afro-américaines – Jazz – Hard Bop

| Caractéristiques intrinsèques   | Caractéristiques extrinsèques         |
|---|---------------------------------------|
| <b>Tempo</b> : 93 BPM ( <i>style</i> )<br><b>Instrumentation</b> : Orgue électrique, batterie, guitare, ensemble de cuivres ( <i>style/genre</i> )<br><b>Année de production</b> : 1964 | <b>Culture et contexte</b> : Hard-Bop |

|   |  |
|---|--|
| <b>Emotion</b> : Niveau énergétique « agité »<br>( <i>style</i> ) |  |
|---|--|

### **III.6.3. Lien avec une hypothèse**

Les deux œuvres de ce binôme appartiennent au même genre mais possèdent des caractéristiques intrinsèques très différentes, notamment l'instrumentation et le niveau énergétique. Des élèves sans connaissances contextuelles de genre pourraient donc être amenés à ne pas catégoriser ces morceaux ensemble.

## **Partie IV - Résultats et analyse**

### **I. Présentation du terrain d'enquête et impressions qualitatives**

La passation du questionnaire s'est déroulée dans une école située dans une commune rurale du sud de la Loire-Atlantique auprès de 22 élèves de CM1 (10 élèves) et CM2 (12 élèves). Lors de la session d'écoute musicale, les élèves ont été très intéressés par l'exercice qui leur était proposé. La passation de consigne a été plus longue que prévue initialement car les élèves étaient déstabilisés par la forme ouverte du questionnaire et la demande peu cadrée des types de réponses qu'ils pouvaient utiliser pour le remplir. Néanmoins, la discussion autour du but de cet exercice dans le cadre d'un mémoire, de la méthodologie scientifique et sur la subjectivité de la perception musicale les a rapidement rassurés. Il semblerait donc que les différents questionnements développés dans la partie précédente étaient pertinents et ont aidé les élèves à comprendre les attentes de l'enquêteur.

### **II. Choix effectués pour mener l'analyse**

La méthodologie choisie, qui consistait à demander aux élèves d'expliquer avec leurs mots comment ils catégorisaient ou non les binômes de morceaux n'a pas facilité le traitement des données en vue d'une analyse quantitative.

Malgré la volonté d'utiliser au maximum les réponses des élèves, certaines n'étaient parfois pas exploitables. Par exemple, certains élèves ont répondu qu'ils « rangeaient » deux morceaux ensemble, mais ne remplissaient pas les cases d'explication de ce choix, ou notaient simplement « parce qu'ils se ressemblent », sans autres précision. Ces réponses ne permettaient donc pas un classement dans un type de catégorisation. C'est pourquoi les effectifs utilisés dans les statistiques ne sont pas toujours les mêmes en fonction des données analysées :

- Pour l'analyse des types de caractéristiques identifiées par les élèves, le choix a été fait d'utiliser toutes les données disponibles dans les réponses. Cela même si un élève indiquait des ressemblances et/ou différences mais ne répondait pas à la question de la catégorisation des morceaux. Ce choix a été

effectué pour accumuler plus de données à traiter quant à la question des caractéristiques qu'identifient les élèves, évoquée dans la problématique.

- Pour l'analyse des types de catégorisations utilisées, n'ont été comptabilisés que les réponses qui donnaient assez de précisions sur les raisons du choix de l'élève.

Ensuite, pour tenter de définir le processus de catégorisation utilisé par les élèves (taxonomique ou par schéma de catégorisation), un choix a été fait dans la prise en compte des données.

Pour rappel, voici les quatre questions posées lors de l'écoute :

|   |   |   |            |
|---|---|---|------------|
| Quelles ressemblances vois-tu entre ces deux morceaux ? | Quelles différences vois-tu entre ces deux morceaux ? | Rangerais-tu ces deux morceaux ensemble ? Quel nom donnerais-tu à cette étagère ? | Pourquoi ? |
|---|---|---|------------|

Si l'élève avait donné un nom à « l'étagère » dans laquelle il rangeait les deux morceaux, c'est cette donnée qui a majoritairement été prise en compte si elle était explicite. Si elle ne l'était pas, c'est la case « Pourquoi ? » qui a été utilisée. Si celle-ci n'était pas renseignée, ou pas suffisamment explicite, étaient utilisées la case « Quelles ressemblances vois-tu entre ces morceaux ? ». S'il ne semblait pas possible de définir le processus de catégorisation de l'élève, les réponses ont été considérées comme non-exploitable.

Nous avons également décidé de ne pas prendre en compte la justesse des réponses des élèves. Par exemple, si un élève indiquait, en guise de différence entre les morceaux, le fait que les instruments étaient différents, mais qu'il se trompait sur le nom des instruments, nous avons considéré qu'il détectait une caractéristique intrinsèque des morceaux, fût-ce de manière erronée. Ce choix a été fait car le but de l'enquête était de comprendre quelles caractéristiques les élèves utilisaient pour comparer les morceaux, et non de tester la justesse de leurs connaissances.

Enfin, l'analyse du questionnaire sociologique proposé aux élèves n'a pas permis d'effectuer une corrélation exploitable entre les pratiques familiales et les

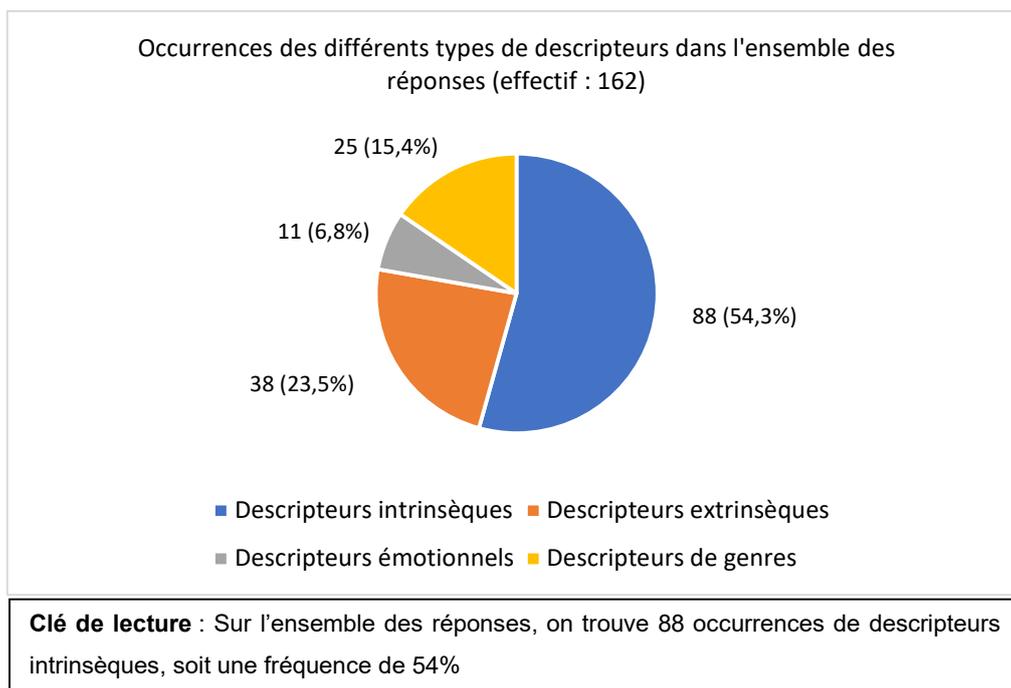
différents processus de catégorisation en jeu, car le nombre de données identifiables dans les réponses des élèves n'était pas assez élevé.

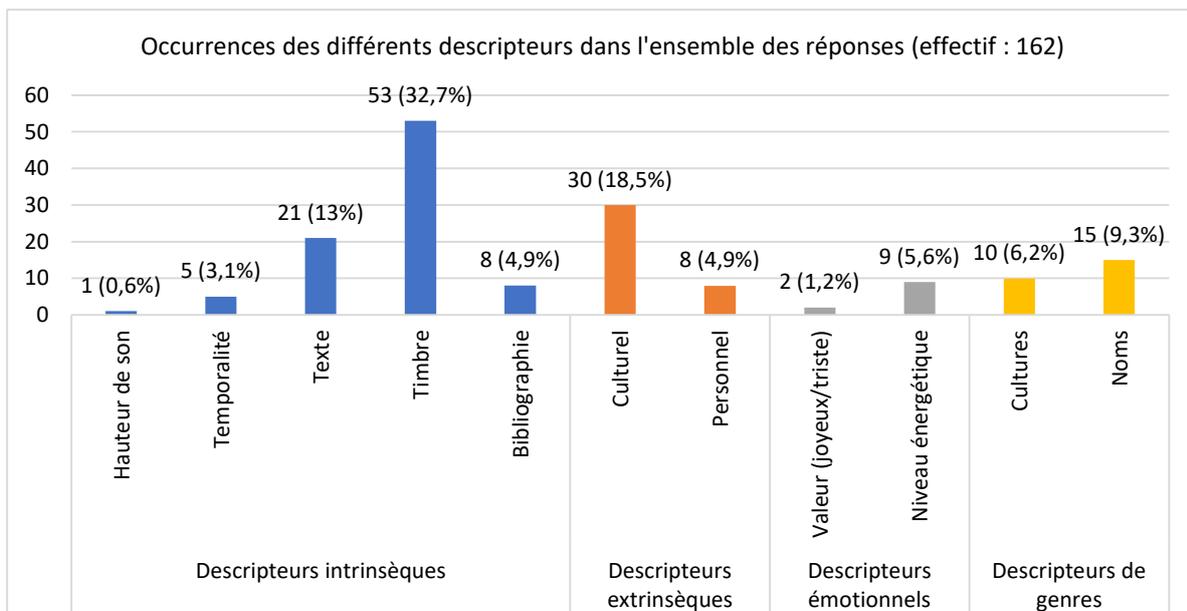
### III. Analyse quantitative

#### III.1. Les caractéristiques identifiées par les élèves

##### III.1.1. Présentation des données

Les graphiques ci-dessous montrent le nombre total d'occurrences dans les réponses des élèves de descripteurs musicaux. Il faut préciser qu'au vu des réponses des élèves, il a été ajouté dans les descripteurs de genre la catégorie « Noms de genres » pour comptabiliser les genres musicaux qui ont pu être nommés par les élèves.





**Clé de lecture :** Sur l'ensemble des réponses, on trouve 53 occurrences (32,7%) de descripteurs liés au timbre des morceaux.

| Tableau récapitulatif des caractéristiques identifiées par les élèves |                            |                        |                  |               |      |
|---|----------------------------|------------------------|------------------|---------------|------|
| Types de descripteurs   | Sous-types de descripteurs | Descripteurs           | Effectifs        | Fréquence (%) |      |
| Descripteurs intrinsèques   | Hauteur de son             | Mélodie                | 1                | 0,6           |      |
|   | Temporalité                | Tempo                  | 5                | 3,1           |      |
|   |                            | Rythmes                | 5                | 3,1           |      |
|   | Texte                      | Paroles                | 16               | 9,9           |      |
|   | Timbre                     |                        | Instrumentation  | 49            | 30,2 |
|   |                            |                        | Orchestration    | 1             | 0,6  |
|   |                            |                        | Couleur timbrale | 3             | 1,9  |
| Bibliographie   | Année de production        | 8                      | 4,9              |               |      |
| Descripteurs extrinsèques   | Culturel                   | Evènements             | 30               | 18,5          |      |
|   | Personnel                  | Expériences            | 4                | 2,5           |      |
|   |                            | Valeurs                | 4                | 2,5           |      |
| Descripteurs émotionnels  |                            | Valeur (joyeux/triste) | 2                | 1,2           |      |
|   |                            | Niveau énergétique     | 9                | 5,6           |      |
| Descripteurs de genres  |                            | Culture et contexte    | 10               | 6,2           |      |
|   |                            | Noms de genres         | 15               | 9,3           |      |
| <b>Total</b>  |                            |                        | <b>162</b>       | <b>100</b>    |      |

**Clé de lecture :** Sur l'ensemble des réponses, il y a 5 occurrences (3,1%) de réponses liées au tempo des musiques écoutées.

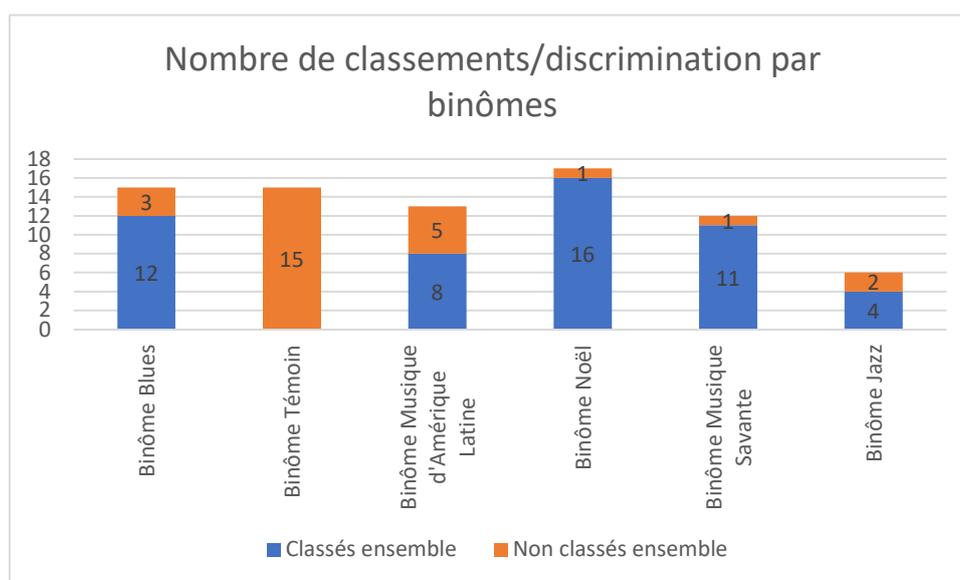
### III.1.2. Analyse des données

Ces données montrent que les élèves utilisent majoritairement des caractéristiques intrinsèques (54,3% des occurrences) pour identifier des ressemblances et différences entre les morceaux qu'ils ont entendus. A l'intérieur de cette catégorie, c'est le descripteur lié au timbre qui est le plus représenté (32,7%), et plus précisément l'instrumentation (il s'agit, la plupart du temps, de la reconnaissance d'un instrument ou de la présence ou absence de voix). Pour les caractéristiques extrinsèques, le descripteur culturel d'évènements est le plus représenté (18,5%), l'on verra plus loin que cela correspond majoritairement à un binôme en particulier. Enfin, une minorité d'élèves utilisent des descripteurs émotionnels (7%) et de genre (15%) pour décrire les ressemblances et différences entre les morceaux.

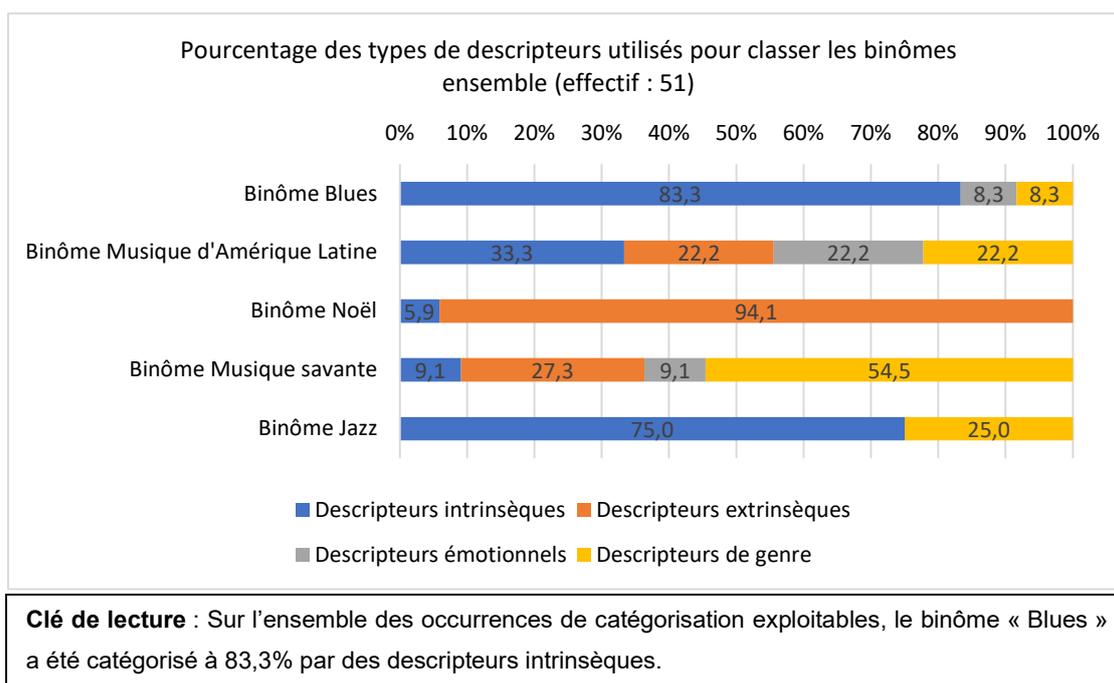
### III.2. Quels types de caractéristiques ont été utilisées pour catégoriser les morceaux ?

#### III.2.1. Présentation des données

Les données présentées ci-dessous sont établies à partir de l'effectif des binômes qui ont été classés dans la même catégorie par les élèves, soit un effectif de 51 occurrences.



**Clé de lecture :** Sur les 22 questionnaires remplis, on trouve 8 occurrences exploitables d'une catégorisation pour le Binôme « Musique d'Amérique Latine »



### III.2.2. Analyse des données

La première remarque que l'on peut faire grâce aux données du premier graphique est que le binôme « témoin » n'a été catégorisé positivement par aucun élève comptabilisé dans l'effectif. Des morceaux radicalement différents, aussi bien par le genre qu'au niveau intrinsèque, extrinsèque ou émotionnel sont facilement discriminés par les élèves. Ensuite on remarque que très peu d'élèves ont su classer ou non le binôme « Jazz ». Il ne faut cependant pas négliger qu'il s'agissait de la dernière écoute de la session, à l'approche d'une récréation. Il est donc possible que certains élèves n'aient pas répondu à cause de la longueur de l'exercice, induisant une perte d'intérêt ou l'envie de terminer plus rapidement.

Ensuite, le second graphique montre qu'en fonction des binômes, les caractéristiques utilisées par les élèves pour relier les morceaux ne sont pas forcément les mêmes. Pour les binômes « Blues » et « Jazz », on remarque que ce sont majoritairement des caractéristiques intrinsèques qui sont utilisées (83,3%). Avec le binôme « Noël », les élèves utilisent majoritairement des descripteurs extrinsèques (94,1%), notamment d'évènement. Le binôme « Musique savante », quant à lui, est celui où l'on trouve le plus l'utilisation de descripteurs de genre (54,5%). Il s'agit ici

majoritairement de la dénomination « Musique religieuse » ou « Musique d'église », que l'on peut relier à la classification PCDM « Musique vocale sacrée ». Le binôme « Musique d'Amérique Latine », quant à lui, est celui où les caractéristiques sont les plus diverses. On retrouve ici aussi bien des descripteurs émotionnels (notamment le niveau énergétique des morceaux) que des descripteurs intrinsèques (différences dans l'instrumentation), ainsi que des descripteurs extrinsèques ou de genre. A noter que pour les descripteurs de genre (22,2%), il s'agit exclusivement d'élèves reconnaissant une caractéristique culturelle liée à la zone géographique où ces morceaux ont pu être produits. On note donc que les élèves ayant classé ensemble les morceaux de ce binôme grâce à cette caractéristique culturelle ont su déceler une corrélation de genre à un niveau global.

### III.2.3. L'apparition d'un premier obstacle à une catégorisation par le genre

Lors de l'analyse des questionnaires au niveau des caractéristiques utilisées pour catégoriser les morceaux ensemble, un premier obstacle à la catégorisation est apparu. Le tableau ci-dessous récapitule le nombre de caractéristiques différentes utilisées pour classer ou non les morceaux ensemble (à l'exception des réponses classant uniquement par un nom de genre, celles-ci ne permettant pas de définir le nombre de caractéristiques intrinsèques ou extrinsèques utilisées) :

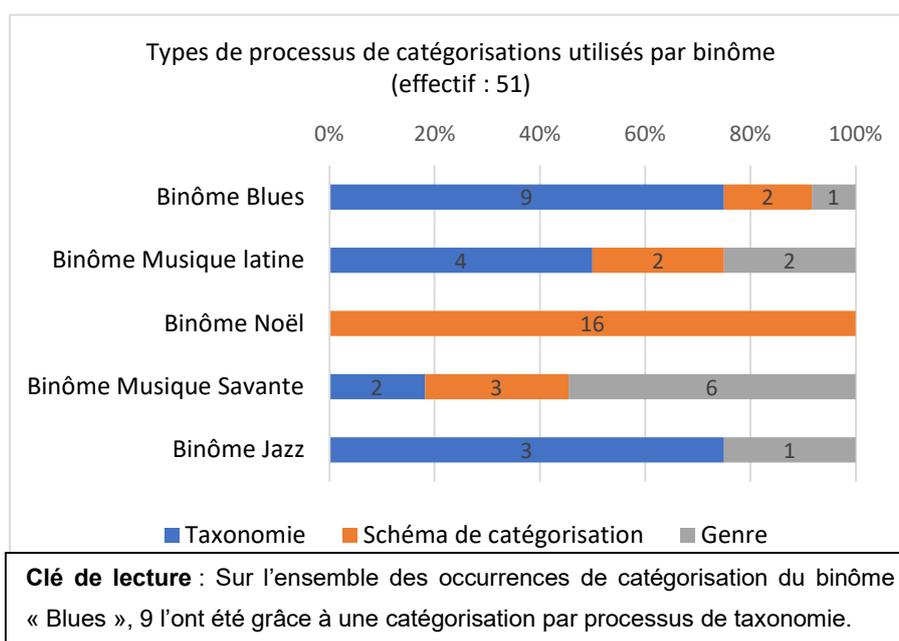
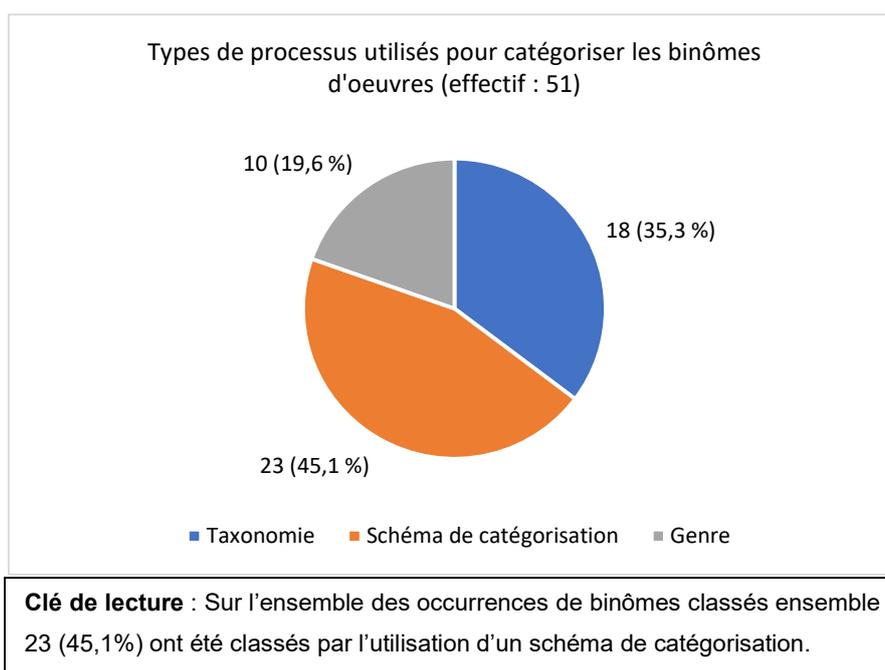
| Nombre de caractéristiques utilisées pour catégoriser les morceaux |           |            |      |
|--|-----------|------------|------|
|  | Effectifs | Fréquences |      |
|  |           | Relative   | en % |
| Une caractéristique  | 36        | 36/42      | 85,7 |
| Deux caractéristiques  | 6         | 6/42       | 14,3 |
| Plus de deux caractéristiques                                      | 0         | 0/42       | 0    |
| TOTAL  | 42        | 42/42      | 100  |

L'on remarque que 85,7% de l'effectif n'utilise qu'une seule caractéristique des morceaux pour les relier. On trouve par exemple beaucoup de catégorisations en « Musiques sans paroles », « Musique avec de la guitare », même lorsque les morceaux sont proches l'un et l'autre sur d'autres aspects.

Comme on l'a dans le cadre théorique, les genres musicaux sont définis par un mélange de caractéristiques intrinsèques et extrinsèques, ce qui ne correspond pas à la manière des élèves de catégoriser les morceaux. Il s'agit donc d'un début de réponse à la question « Quels sont les obstacles à une catégorisation taxonomique par le genre ? ».

### III.3. Les processus de catégorisation des élèves

#### III.3.1. Présentation des données



### III.3.2. Analyse des données

Lorsque l'on analyse les données recueillies sur l'ensemble des binômes, il ressort que le processus de catégorisation le plus utilisé par les élèves est celui des schémas de catégorisation (45,1%). Néanmoins, lorsque l'on observe le détail par binôme, on remarque que les proportions sont très différentes en fonction des morceaux proposés à l'écoute des élèves. Pour 3 binômes sur 6, c'est la classification par taxonomie qui prédomine, et la majorité de l'utilisation des schémas de catégorisation se trouve dans le binôme « Noël » (16 occurrences sur 51). Enfin, pour le binôme « Musique savante », c'est la catégorisation par le genre qui est majoritaire (6 occurrences sur 11). Il semble donc que les élèves n'utilisent pas un processus de catégorisation en particulier, et qu'ils en changent en fonction des morceaux qui leur sont proposés à l'écoute. Cela rejoint les apports de Blaye et Bernard-Peyron (1996), développés dans le cadre théorique, qui montrent la « *la coexistence des formes de catégorisation de la maternelle au cours moyen*<sup>30</sup> ».

Ces données permettent aussi de faire émerger un second obstacle à la classification par les genres. Si les morceaux proposés mettent en jeu un thème fort (ici le binôme Noël), il semblerait que les élèves aient majoritairement tendance à utiliser les schémas de catégorisation pour relier les deux morceaux, en faisant abstraction des caractéristiques intrinsèques pouvant être radicalement différentes entre les deux morceaux.

## IV. Analyse qualitative de réponses d'élèves

La partie suivante présente des exemples tirés de réponses d'élèves qui montrent différents types de catégorisation en lien avec les résultats de la partie quantitative. Les questionnaires complets des exemples présentés ci-après peuvent être trouvés en annexe B.

---

<sup>30</sup> Lautrey J. (1996). "La catégorisation après Piaget", Communication au Colloque « Piaget après Piaget », organisé à la Sorbonne en l'honneur du centenaire de la naissance de Jean Piaget, Paris, pp.11, consulté le 03/01/2022 sur [http://jacques.lautrey.com/docs/pdf26\\_Categ\\_apres\\_Piaget.pdf](http://jacques.lautrey.com/docs/pdf26_Categ_apres_Piaget.pdf)

## IV.1. Exemples de catégorisation par schéma évènementiel

Les exemples de réponses d'élèves ci-dessous une catégorisation par schémas évènementiels. L'on voit qu'ici les élèves se basent sur des caractéristiques extrinsèques et individuelles liées au contexte pour classer les morceaux et l'on retrouve certaines catégories de schémas de catégorisation expliquées dans le cadre théorique. Dans l'exemple 1, l'élève classe deux morceaux par rapport à une contiguïté spatiale (« musique de plage ») ou temporelle et évènementielle (« musique de Noël»). Dans le second exemple, l'élève classe les morceaux par rapport à une contiguïté temporelle (« Vieille musique »).

### Exemple 1 :

|   |   |
|---|---|
| Oui je les rangerais dans la chambre et je l'appelle la plage | car elle se ressemble énormément et que ce sont des musiques de plage |
| Oui et je l'appellerais les musiques de Noël d'anné           | car se sont des musiques de Noël                                      |

### Exemple 2 :

|  |   |
|--|---|
| Oui.<br>Je donnerais comme nom : (vieille musique) | car c'est deux morceaux on l'aime d'être des musiques assez ancienne. |
|--|---|

## IV.2. Exemples de catégorisation taxonomique

Ces deux exemples sont caractéristiques de la catégorisation taxonomique que l'on peut retrouver dans les réponses des élèves. Ici, les morceaux sont classés ensemble grâce à des caractéristiques intrinsèques aux morceaux, notamment l'instrumentation et la langue des paroles.

### Exemple 1 :

Oui, Guitare.

Car les deux chanteurs  
chantent en anglais et il  
y a de la guitare dans  
les 2.

### Exemple 2 :

Oui je les  
mangerai ensemble

parce-que derrière  
la musique est pareil  
et les instruments

### IV.3. Exemples de catégorisation grâce à la classification par genres musicaux

Dans ces deux exemples, les élèves utilisent leurs connaissances de genres musicaux pour catégoriser les morceaux. On remarque que dans le premier exemple, l'élève utilise des caractéristiques intrinsèques pour donner des ressemblances entre les deux morceaux, alors que le second utilise une caractéristique extrinsèque culturelle.

### Exemple 1 :

|   |   |                             |                           |
|---|---|-----------------------------|---------------------------|
| Il y a des paroles.<br>Il y a aussi la<br>guitare | C'est qu'au début<br>il y a des paroles<br>et d'autres pas au début | Parce que c'est<br>du rock. | Ba ce ressemble un<br>peu |
|---|---|-----------------------------|---------------------------|

### Exemple 2 :

|            |  |  |                              |   |
|------------|--|--|------------------------------|---|
| Ecoute n°5 | Les ressemblances sont que les deux sont dans un opéra | Les différences sont que la première est un peu plus lente et la seconde est plus rapide | Oui je les rangerai ensemble | parce que ses des chansons de l'opéra de l'église |
|------------|--|--|------------------------------|---|

#### IV.4. Exemples de catégorisation par données extrinsèques « émotionnelles »

Les exemples ci-dessous montrent une catégorisation liée aux données mélangeant des caractéristiques intrinsèques et extrinsèques « émotionnelles ». Ici, les élèves s'appuient sur leur ressenti des morceaux pour décider s'ils classent ou non les morceaux dans la même catégorie.

#### Exemple 1 :

Car la première est calme et plutôt aérée et la 2<sup>e</sup> est plutôt joyeuse et rapide.

#### Exemple 2 :

Je les met ensemble.

Car elle se ressemble et elle donne toute les deux - donne amuse

### V. Synthèse des résultats

Les données présentées permettent de répondre à certaines questions et hypothèses formulées dans la problématique. Tout d'abord, on voit que les élèves sont capables d'identifier un grand nombre de caractéristiques de morceaux musicaux, appartenant à toutes les approches de la description musicale. Le développement avec les élèves d'une taxonomie par les genres semble donc possible.

Mais différents obstacles ont émergé des données : l'utilisation quasi-exclusive d'une seule caractéristique pour catégoriser les morceaux ainsi que la forte influence

de la présence d'un thème sur le processus de catégorisation mis en jeu par les élèves. Cela montre que la catégorisation par les genres n'est pas évidente pour eux. En ne s'attachant qu'à un seul type de caractéristiques, ils semblent mettre en lien des caractéristiques plus locales, originales de chaque œuvre, et donc liées au style. Ce résultat montre donc que la demande des programmes du cycle 3 de reconnaître des caractéristiques d'œuvres de zones géographiques ou de périodes historiques différentes est un enjeu dans l'apprentissage.

# **Partie V – Limites et conclusion**

## **I. Les limites de cette recherche**

L'étude qui a été menée dans ce mémoire comporte des limites qu'il convient d'explicitier pour nuancer les résultats analysés dans la partie précédente.

### ***1.1. Biais méthodologiques***

Il est apparu lors de l'analyse des données que la méthode « hybride » que j'ai choisie n'était peut-être pas adaptée à un public d'élèves. Le fait d'analyser à posteriori les réponses des élèves a posé des problèmes dus au vocabulaire qu'ils ont utilisé pour décrire leur choix. La description musicale contient de nombreux mots polysémiques, et il a donc été parfois difficile de classer les réponses des élèves dans les catégories intrinsèques et extrinsèques de Côté-Lapointe.

Une méthodologie qualitative, bien que difficilement envisageable au vu des contraintes imposées par le fait d'enquêter pendant une période de stage, aurait été peut-être plus pertinente. Elle aurait permis de passer plus de temps, de vive voix, à faire expliciter aux élèves leurs choix et donc d'avoir une description plus fine des processus qu'ils mettent en œuvre pour catégoriser des œuvres musicales.

### ***1.2. Pistes d'ouvertures***

Bien qu'il ait été prévu, même de manière partielle, de tirer quelques conclusions sur une approche sociologique, la mise en œuvre n'a pas permis de recueillir des données suffisantes pour utiliser les résultats du questionnaire sociologique. Il me semble pourtant que combiner cette approche avec la psychologie du développement pour déceler des raisons dans les différences de capacités de comparaison musicale des élèves serait très pertinent, la musique étant le plus souvent écoutée hors de l'école qu'en ses murs.

## **II. Conclusion**

Après toutes ces réflexions autour des genres musicaux et de l'éducation musicale, plusieurs conclusions en rapport avec le métier d'enseignant me sont apparues.

Tout d'abord, quand je mets en lien le cadre théorique de ce mémoire avec les résultats de l'enquête, il me semble qu'une approche explicite par les genres musicaux peut être intéressante à travailler avec les élèves. Comme les genres sont définis par des caractéristiques intrinsèques et extrinsèques des œuvres, il me semble qu'ils peuvent être un moyen de faire interagir dans le même temps des processus de catégorisation par schémas et par taxonomie. Ce travail cognitif peut être une source de développement pour les élèves que je pense être intéressante, surtout en regard du résultat d'analyse qui montre que les élèves avaient eu tendance à catégoriser les morceaux proposés en n'utilisant qu'une caractéristique alors qu'ils ont prouvé pouvoir en déceler plusieurs. Ceci, couplé au fait que les élèves se focalisent sur la thématique d'une œuvre lorsque celle-ci est très présente (comme dans le binôme « Noël »), me fait penser que partir d'une corrélation évidente pour les élèves entre deux œuvres pour arriver à une description et une comparaison plus fine grâce à différents types de caractéristiques peut permettre de mettre en relief les oppositions entre genre et style, et donc de développer la catégorisation par taxonomie chez les élèves.

Car même si une certaine vigilance par rapport au caractère prescriptif de la taxonomie par les genres me semble importante pour garder le côté unique du fait musical, les résultats ont montré que les élèves s'attachaient principalement à des caractéristiques intrinsèques, souvent reliées au style pour comparer les œuvres. Il me semblerait donc pertinent de lier la réflexion autour de la taxonomie par genres musicaux avec l'histoire des arts ou la géographie, pour qu'ils puissent développer des connaissances contextuelles qui participeront, je le pense, à leur culture commune et à une connaissance plus fine de la diversité des univers musicaux.

Cette réflexion est alimentée par le fait que les élèves n'ont qu'une connaissance très partielle des différentes caractéristiques qui constituent un morceau musical. Un travail sur les types de caractéristiques (par exemple la connaissance des instruments en lien avec les zones géographiques ou les périodes historiques) peut constituer une bonne piste pour élaborer des activités qui leur permettront ensuite d'identifier des ressemblances ou différences entre des œuvres musicales. Ce travail peut se faire au niveau global, grâce à la classification par les genres, même si elle semble complexe à appréhender par des élèves de cycle 3, et continuer au niveau local pour ne pas diminuer le caractère unique et original lié au style des œuvres qui leur seront présentées.

## Bibliographie

BO n°31 du 30 juillet 2020, *Eduscol*. consulté le 03/01/2022 sur <https://www.education.gouv.fr/media/70282/download>

Côté-Lapointe, S. (2013). "Indexation et classification de la musique : approches d'analyse musicale, descripteurs et plateformes de recherche.", *Recherche individuelle sous la supervision d'Audrey Laplante. Montréal, Université de Montréal, École de bibliothéconomie et des sciences de l'information (EBSI)*, consulté le 03/01/2022 sur [https://simoncotelapointe.com/wp-content/uploads/2015/06/Cote-Lapointe\\_2013\\_Indexation-et-classification-de-la-musique.pdf](https://simoncotelapointe.com/wp-content/uploads/2015/06/Cote-Lapointe_2013_Indexation-et-classification-de-la-musique.pdf)

Coulangeon P. (2003). "La Stratification sociale des goûts musicaux : Le modèle de la légitimité culturelle en question", *Revue Française de Sociologie*, Vol. 44, pp.3-33

Derbaix, M., Derbaix, C., Kindt, M., Korchia, M. & Fernandez, M. (2016). "Transmissions culturelles entre parents et enfants : le cas des goûts musicaux.", *Management & Avenir*, Vol. 87, pp.151-174

Glevarec H. et Pinet M. (2009). "La "tablature" des goûts musicaux : un modèle de structuration des préférences et des jugements", *Revue française de sociologie*, Vol. 50, pp.599-640

Kortessluoma, R.-L., Hentinen, M. and Nikkonen, M. (2003). "Conducting a qualitative child interview: methodological considerations.", *Journal of Advanced Nursing*, Vol. 42, pp.434-441

L'écoute : Principes de mise en œuvre, *Eduscol*. consulté le 03/01/2022 sur <https://eduscol.education.fr/document/14326/download>

L'écoute comparative, *Eduscol*. consulté le 03/01/2022 sur [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts\\_plastiques\\_et\\_education\\_musicale/60/7/RA16\\_C2C](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/60/7/RA16_C2C)

Lautrey J. (1996). "La catégorisation après Piaget", Communication au Colloque « Piaget après Piaget », organisé à la Sorbonne en l'honneur du centenaire de la

*naissance de Jean Piaget*, Paris, consulté le 03/01/2022 sur  
[http://jacques.lautre.com/docs/pdf26\\_Categ\\_apres\\_Piaget.pdf](http://jacques.lautre.com/docs/pdf26_Categ_apres_Piaget.pdf)

Moore, Allan F. (2001). "Categorical conventions in music discourse: style and genre"  
in *Music and Letters*, Vol. 82/3, August 2001, pp.432-442

Moore, Allan F. (2009). "Style and genre as a mode of aesthetics", *article inédit*,  
consulté le 03/01/2022 sur <http://www.allanfmoore.org.uk/styleaesth.pdf>

Rebuffet P., Goczkowski P. (2008). "Les tables PCDM4 avec les modifications  
d'indices ou de libellés et les nouveaux commentaires", consulté le 03/01/2022 sur  
<https://acim.asso.fr/les-tables-pcdm4-historique-des-modifications-dindices-ou-de-libelles/>

## **Annexes**

# A – Questionnaire distribué aux élèves

| Questionnaire d'écoute musicale |   |   |  | Niveau : _____ |
|---------------------------------|---|---|--|----------------|
|                                 | Quelles ressemblances vois-tu entre ces deux morceaux ? | Quelles différences vois-tu entre ces deux morceaux ? | Rangerais-tu ces morceaux ensemble ? Quel nom donnerais-tu à cette étagère ? | Pourquoi ?     |
| le                              | Ecoute n°1  |   |  |                |
|                                 | Ecoute n°2  |   |  |                |
|                                 | Ecoute n°3  |   |  |                |
|                                 | Ecoute n°4  |   |  |                |
|                                 | Ecoute n°5  |   |  |                |
|                                 | Ecoute n°6  |   |  |                |

| Talon sociologique                                   |       |
|--|-------|
| 1) Pratiques-tu un instrument ?                      | _____ |
| 2) Ecoutes-tu de la musique ?                        | _____ |
| 3) De quel genre(s) ?                                | _____ |
| 4) Quelle est la profession de tes parents ?         | _____ |
| • Parent 1 : _____                                   |       |
| • Parent 2 : _____                                   |       |
| 5) Tes parents pratiquent-ils un instrument ?        | _____ |
| 6) Tes parents écoutent-ils de la musique ?          | _____ |
| 7) De quels genre(s) ?                               | _____ |
| 8) Ecoutes-tu de la musique avec tes parents ?       | _____ |
| 9) Tes parents te font-ils découvrir de la musique ? | _____ |
| 10) Es-tu déjà allé à un concert avec tes parents ?  | _____ |
|  | _____ |

## B – Questionnaires des exemples choisis

| Questionnaire d'écoute musicale |   |   |  | Niveau : <u>CM 2</u>   |
|---------------------------------|---|---|--|--|
|                                 | Quelles ressemblances vois-tu entre ces deux morceaux ?             | Quelles différences vois-tu entre ces deux morceaux ?   | Rangerais-tu ces morceaux ensemble ?       | Pourquoi ?   |
| Ecoute n°1                      | La ressemblance c'est que de toute il y a des petits bruits d'acier | La différence c'est que c'est deux morceaux au début que ses dans la campagne par rapport à l'autre | Oui je rangerais pas ces morceaux ensemble | Parce que c'est pas du tout pareil et que ses pas du tout la même musique. |
| Ecoute n°2                      | Il y a une certaine ressemblance par rapport à l'autre              | La différence par rapport à l'autre parce que ses pas du tout les même instrument                   | Non je rangerais pas ces morceaux ensemble | Parce que ses pas la même musique et les instruments mais quelque chose.   |
| Ecoute n°3                      | Il y a des toutes petite ressemblance par rapport aux instruments   | Les différences sont que ses pas du tout les même musiques.   | Non je rangerais pas ces morceaux ensemble | Parce que ces des musiques qui se ressemblent un tout petit peu.           |
| Ecoute n°4                      | Les ressemblances sont que ses les deux une chanson de Noël         | Les différences sont que la première est classie.   | Oui je les rangerai ensemble               | Parce que ses deux chansons de Noël  |
| Ecoute n°5                      | Les ressemblances sont que les deux ses dans un opéra               | Les différences sont que la première il ya un seul personnage                                       | Oui je les rangerai ensemble               | Parce que ses des chansons de l'opéra de l'église                          |
| Ecoute n°6                      | Les ressemblances sont que ces les même instrument                  |   | Oui je les rangerai ensemble               | Parce que derrière la musique est pareil et les instrument                 |

# Questionnaire d'écoute musicale

Niveau : CM2

|            | Quelles ressemblances vois-tu entre ces deux morceaux ? | Quelles différences vois-tu entre ces deux morceaux ?             | Rangerais-tu ces morceaux ensemble ? Quel nom donnerais-tu à cette étagère ? | Pourquoi ?   |
|------------|---|---|--|--|
| Ecoute n°1 | Je vois que ces deux morceaux ont une langue anglaise   | Je sais pas ! ;)  | Oui.<br>Je donnerais comme nom : (vieille musique)                           | Car c'est deux morceaux on l'aime d'être des musique assez ancienne.             |
| Ecoute n°2 | Je sais pas   | Je vois que la première musique a des paroles et pas la deuxième. | Nom  | Car c'est deux morceaux ne se connecte pas ensemble donc il ne vont pas ensemble |
| Ecoute n°3 | Les deux morceaux ont des paroles                       | je sais pas ;)  | Nom  | Parce que la deuxième est un peu plus bougent que la première                    |
| Ecoute n°4 | Il y a ressemblance avec les deux morceaux c'est Noël   | je sais pas ;)  | Oui !<br>J'appellerais ces deux morceaux : joyeux Noël                       | Parce que c'est deux morceaux sont des chansons de Noël.                         |
| Ecoute n°5 | Je sais pas du tout ;)                                  | Je sais pas du tout ;)  | Je sais pas ;)   | Je sais pas ;)   |
| Ecoute n°6 | Il y a aucun paroles dans les deux morceaux             | Je sais pas ! ;)  | Je sais pas ! ;)   | Je sais pas ! ;)   |

# Questionnaire d'écoute musicale

Niveau : CM1

|            | Quelles ressemblances vois-tu entre ces deux morceaux ?   | Quelles différences vois-tu entre ces deux morceaux ?                   | Rangerais-tu ces morceaux ensemble ? Quel nom donnerais-tu à cette étagère ? | Pourquoi ?  |
|------------|---|---|--|---|
| Ecoute n°1 | il y a tout les deux de la guitare et on entend un <del>je</del> c'est assez rythmique et ça chante en anglais. | La première a l'air plus ancienne que la 2ème plutôt rétro              | Oui, guitare.  | Car les deux chanteurs chantent en anglais et il y a de la guitare dans les 2.                    |
| Ecoute n°2 |   | La 2ème est plutôt joyeuse et rapide alors que la 1ère est plutôt calme | Non  | Car la première est calme et plutôt douce et la 2ème est plutôt joyeuse et rapide.                |
| Ecoute n°3 | Elles donnent envie de danser j'ai l'impression qu'elles sont chantées dans la même langue                      | je sais pas   | Oui  | Elles sont toutes les deux très rythmiques et je crois qu'elles sont chantées dans la même langue |
| Ecoute n°4 | Elles sont chantées en anglais et elles parlent de Noël   | je sais pas   | Oui, Noël  | La première l'annonce   |
| Ecoute n°5 | Se sont des chants d'église   | la 1ère est endort et la 2 donne envie de danser                        | Non  | Elles La première endort. la 2 donne envie de danser  |
| Ecoute n°6 | les deux non pas de parole.   | La première est plutôt calme la deuxième agitée                         | Non  | Elles est calme. la 2 plus agitée   |

Questionnaire d'écoute musicale

Niveau : CM1

|            | Quelles ressemblances vois-tu entre ces deux morceaux ?           | Quelles différences vois-tu entre ces deux morceaux ?                               | Rangerais-tu ces morceaux ensemble ? Quel nom donnerais-tu à cette étagère ? | Pourquoi ?   |
|------------|---|---|--|--|
| Ecoute n°1 | ce sont des vieille musique et ces anglais                        | les musique ne commencent pas pareil l'un avec du rock et l'autre avec de la balade | oui je donnerais le nom musique tribale anglaise                             | je rangerais ces morceaux ensemble car est se ressemblent              |
| Ecoute n°2 | il y a les mêmes instrument                                       | il y a une autre des paroles et pas d'autre   | Non je ne les range pas dans la même étasère                                 | car la première est du Rock et l'autre une musique de l'église animé   |
| Ecoute n°3 | se sont toutes les deux des musique de plages                     | il y a une autre de maracas et pas l'autre  | oui je les rangerais dans la étasère et je l'appelle la plage                | car elle se ressemblent énormément et que ce sont des musique de plage |
| Ecoute n°4 | ce sont toute les deux des musique de Noël et qu'on chante à Noël | les différences non que la première est en latin et l'autre en français             | oui et je l'appellerai les musique de Noël d'année                           | car ce sont des musique de Noël  |
| Ecoute n°5 | ce sont des musique de l'église                                   | la première est aigue et l'autre plus grave   | oui et je rangerais dans la même étasère et je l'appellerai l'église         | car ça vient de l'église   |
| Ecoute n°6 | la première ne pas de paroles et l'autre aussi                    | la première est pour les personnes âgées et l'autre non                             | non je ne m'entraîne pas dans la même étasère                                | car elle ne se ressemblent pas   |

**Résumé :**

L'écoute musicale en cycle 3 demande aux élèves de comparer des œuvres et d'identifier des ressemblances et différences entre celles-ci, ce qui est une forme de classification. Le genre en musique est une classification qui opère au niveau global (A. Moore, 2009) en utilisant des caractéristiques intrinsèques et extrinsèques (Côté-Lapointe, 2013). La psychologie du développement explique que la tâche de catégorisation peut être abordée selon deux processus (Lautrey, 1996) : les schémas de catégorisation ou la taxonomie. Cette recherche propose de mettre en lien ces théories pour répondre aux questions suivantes : « Comment des élèves de cycle 3 comparent-ils et catégorisent-ils des œuvres musicales différentes ? », « Quels sont les obstacles à une classification par le genre pour les élèves ? ».

Les résultats montrent que les élèves utilisent les deux types de processus pour catégoriser des œuvres musicales et sont capables d'identifier un nombre important de caractéristiques dans des œuvres. Mais ces résultats font aussi émerger plusieurs obstacles à une classification par les genres musicaux : une tendance à catégoriser grâce à une seule caractéristique commune, et une utilisation des schémas de catégorisation lorsque les morceaux qui leur sont proposés possèdent une thématique contextuelle forte.

**Mots-clés :** enseignement, éducation musicale, « genres musicaux », « processus de catégorisation », « taxonomie », « schémas de catégorisation »

**Abstract :**

Listening to music in cycle 3 requires pupils to compare musical works and identify similarities and differences between them, which is a form of classification. The genre in music is a classification that operates at a global level (A. Moore, 2009) and which uses intrinsic and extrinsic characteristics of musical works (Côté-Lapointe, 2013). Developmental psychology explains that the task of categorization can be approached according to two processes (Lautrey, 1996): categorization schemes or taxonomy. This research proposes to link these theories to answer the following questions: "How do third cycle pupils compare and categorize different musical works? ", "What are the obstacles to a genre classification for pupils? ".

Results show that pupils use both types of processes to categorize musical works and can identify many characteristic types in musical works. But these results also bring out several obstacles to a classification by musical genres: a tendency to categorize by using a single common characteristic, and a use of categorization schemes when the musical works have a strong and explicit contextual theme.

**Keywords:** teaching, musical education, "musical genres", "categorization process", "taxonomy", "categorization schemes"