

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours

Professeur des écoles

Arts et Musique

Quand la musique fait parler le corps

Présenté par

SAUTEL Romane

Mémoire encadré par

Directeur de mémoire

Maizières Frédéric

Professeur des Universités en
Musique
Responsable de recherche

Présidente du jury

Ginoulhiac Michèle

PRAG Arts Plastiques, docteur en sciences
de l'art

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Maizières Frédéric	Directeur de mémoire
Ginoulhiac Michèle	Présidente du jury

Soutenu le

08 / 03 / 2023



REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement l'école maternelle de Tournefeuille « Le petit train », qui m'a permis de réaliser l'expérience de ce mémoire et tout particulièrement le professeur et les élèves de la classe de grande section pour leurs accueils et leurs enthousiasmes. Ce fut une expérience enrichissante et très instructive.

Je remercie tout particulièrement mon directeur de recherche, Frédéric Maizières pour ses conseils précieux et son aide dans mes recherches bibliographiques, ainsi que l'ensemble de l'équipe pédagogique, les professeurs des écoles qui m'ont accueilli durant les stages et qui m'ont permis de me projeter, d'apprendre à créer des séances adaptées et à gérer une classe avec bienveillance.

Enfin je remercie mes camarades de classe pour leurs apports et soutien et mes proches qui ont été d'une aide précieuse tout au long de cette année.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
I – PARTIE THÉORIQUE	6
1. Aux origines	7
1.1. La musique depuis la nuit des temps	7
1.2. La théorie de l'évolution	7
2. Une musique qui nous éveille et qui nous développe	9
2.1. Les sons, les ondes ou les premières connexions avec le monde	9
2.2. La musique : un langage corporel	10
2.3. Verbalisation et créativité	12
3. Le rôle physiologique et social de la musique	13
3.1. Le cerveau et l'activité cognitive	13
3.2. La musique : une médecine depuis toujours ?	16
4. La musique intimement liée au corps	18
4.1. Vibrations et conscience corporelle	18
4.2. Associer parole et mouvement aide à la mémorisation	19
4.3. Un art qui permet à l'Homme d'interagir avec autrui	21
5. Le corps et la danse	23
5.1. Les bienfaits de la danse	23
5.2. La danse : une connexion entre corps et esprit	25
6. La place de la musique et du corps dans les programmes	26
6.1. Musique et éducation musicale	26
6.2. Motricité et danse	27
II – PARTIE EMPIRIQUE	29
1. Protocole de recherches	30
2. Expérience mise en place	33
3. Recueil des données	33
4. Analyse des données	36
1.1. La mise en geste	36
1.2. Lien entre mise en geste et verbalisation	49
1.3. Comparaison entre les deux groupes	57
1.4. Hypothèse partiellement validée	74
1.5. Limites de l'expérience	75
CONCLUSION	77
BIBLIOGRAPHIE	78
SITOGRAFIE	80
TABLE DES FIGURES	83
TABLE DES ANNEXES	84

INTRODUCTION

« La musique est peut-être l'exemple unique de ce qu'aurait pu être, s'il n'y avait pas eu l'invention du langage, la formation des mots, l'analyse des idées, la communication des âmes ¹ », dans son œuvre *A la recherche du temps perdu*, Marcel Proust illustre ici avec délicatesse le pouvoir que la musique possède sur les Hommes. Dans son essai *Corps et psychisme*², le professeur et critique littéraire Luc Fraisse décrit le rôle important que joue le corps dans les œuvres de l'auteur. Marcel Proust s'inspire des bruits du corps et de l'environnement afin de caractériser et de mettre en scène ses multiples personnages. Le critique évoque le fait que Marcel Proust développe tout un jeu de questions-réponses entre la description du corps et de la musique. Les mots de l'auteur deviennent une sorte de rythme musical, une partition littéraire où la phonologie domine. Le corps est présent grâce aux sensations, aux sens. Ce n'est pas un hasard si l'auteur associe intimement la description des corps et le bruit qu'ils pourraient faire. Ce procédé, incluant comparaison et métaphore, enrichit la portée du texte et donne à l'écriture proustienne toute sa profondeur, sa sensibilité, sa musicalité. Comme le développe Marcel Proust dans son œuvre, le corps est rarement immobile et il est donc l'hôte de multiples sons. Une seule respiration, un seul battement de cil nous fait onduler, respirer, exister. A l'inverse donc, un corps immobile est un corps mort, sans bruit. Privé de vie, le mouvement et le son n'existent pas.

Selon le dictionnaire Larousse, la musique est « L'art qui permet à l'Homme de s'exprimer par l'intermédiaire des sons », ou encore « L'art ou la technique des muses » (dictionnaire étymologique Le Robert). Le son, trouve son origine dans le geste, que ce soit un frottement, un glissement ou encore un souffle. Ce geste provoqué par le corps engendre lui-même un mouvement dans le corps de celui qui écoute.

¹ PROUST, Marcel. *A la recherche du temps perdu (La prisonnière)*. Tome 5. Gallimard. Paris. 1946. p. 70.

² FRAISSE, Luc. *Proust et la musique du corps*. Corps et Psychisme. Numéro 73. 2018. Paragraphe 19.

Mais comment et à quel point musique et corps sont-ils liés ? Bercée par la musique et la danse depuis que je suis petite, il m'a semblé très intéressant de développer ce sujet pour pouvoir ensuite, dans mon futur métier de professeur m'appuyer sur ce rapport sensible entre musique, corps et parole avec mes élèves. C'est pourquoi j'ai souhaité faire un mémoire sur l'importance du corps et du geste, sur le rôle important qu'ils jouent dans la verbalisation, la prise de conscience de la musique lors de l'écoute en cycle 1. L'éducation musicale est importante en maternelle. Les élèves ne savent pas encore bien verbaliser ce qu'ils ressentent, c'est pourquoi ils sont initiés à l'écoute et à la découverte de la musique.

Dans quelles mesures la perception de la musique par le corps en mouvement, aide les élèves à affiner leurs écoutes et à verbaliser leurs ressentis ?

Percevoir du latin « percipere » (« de per », à travers de, et « capere », prendre), qui signifie saisir par le sens, recueillir, comprendre. Percevoir c'est appréhender, ressentir de manière consciente³. En philosophie, la perception désigne l'approche du réel, la représentation d'un objet, d'une chose singulière. Selon de nombreux psychologues, comme Merleau-Ponty⁴, la perception est à la fois un élément d'affection (relié à une sensation, à une émotion), un élément extérieur (qu'il faut découvrir, appréhender) et un élément de connaissance (qui permet par la suite d'être nommé, décrit). La perception nous permet de passer d'un « contact naïf avec le monde⁵ » à un éveil, à une connaissance de celui-ci.

« Affiner son écoute » comme décrit dans le programme de cycle 1 (Domaine 3 Agir s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques) dans le sens où l'élève doit apprendre « à écouter de plus en plus finement⁶ ». Il ne doit plus seulement entendre, être passif, mais savoir écouter pour pouvoir par la suite communiquer, s'exprimer. En affinant son écoute, en devenant attentif aux sons,

³ INCONNU. *La Perception en philosophie*. La-Philo. 2008.
[La Perception en philosophie \(la-philosophie.com\)](http://la-philosophie.com)

⁴ *Ibidem*.

⁵ DUPOND, Pascal. *La perception selon Merleau-Ponty*. Philopsis. 2007.

⁶ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONNALE. Programme Cycle 1. 2020. p. 21.

l'élève développe sa sensibilité et sa mémoire auditive. Cette activité a aussi pour but de poser « les bases de premières références culturelles et de favoriser le développement de l'imaginaire ⁷ ».

Ainsi, je souhaite mettre en place une expérience pour comparer deux groupes, l'un procédant à la mise en geste et l'autre non, afin de voir si l'écoute par le corps leur a permis de s'exprimer d'avantage, avec plus de précisions sur ce qu'ils ressentent. Mon expérience se justifie par l'hypothèse suivante : ce que nous dit le corps est plus souvent facile à analyser que nos seules sensations ou perceptions auditives. Je me demande s'il existe une grande différence de vocabulaire, d'expression entre les enfants ayant procédé à une écoute passant par le corps et ceux qui sont exprimés uniquement avec des mots. Ainsi, à la suite de cette expérience, je pense observer que le fait de ressentir la musique par le corps permet aux élèves de mieux verbaliser leurs pensées par la suite. Associer le mouvement, la danse, à l'écoute musicale apporterait une meilleure compréhension de celle-ci. Le langage corporel dépasserait dans certains cas le langage verbal. Inconsciemment, les élèves ressentiraient la musique avant de pouvoir s'exprimer sur ce qu'ils ressentent.

Afin de formaliser ma problématique, la partie théorique prendra la structure suivante : dans une première partie nous verrons les origines de la musique, puis dans une seconde partie nous développerons le rôle important de celle-ci dans notre développement. Dans une troisième partie nous analysons le rôle physiologique et social de la musique puis nous verrons dans une quatrième partie que celle-ci est intimement liée au corps. Notre cinquième partie sera consacrée au corps et à la danse. Enfin, dans la sixième partie nous analyserons la place du corps et de la musique au sein des programmes de l'Éducation Nationale.

⁷ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONNALE. Programme Cycle 1. 2020. p. 21.

I – PARTIE THÉORIQUE

De la musique, un corps et une parole

1. Aux origines

1.1. La musique depuis la nuit des temps

La musique est aussi ancienne que l'Homme. En 2009, les archéologues ont découvert des flûtes en os et ivoire datant de la période du paléolithique (il y a plus de 35000 ans) dans la grotte Hohle Fels dans le sud-ouest de l'Allemagne (d'après le journal Le Monde ⁸). Cette découverte majeure porte à croire que la pratique de la musique remonte bien avant la période de l'Antiquité. Certains philosophes grecs pensaient d'ailleurs que la musique avait une origine divine, reliée aux dieux et plus précieusement à Apollon. Dans la mythologie et pour les croyances de l'époque, Apollon est le dieu des Arts, des chants, de la musique, de la poésie ou encore de la lumière. Il dirige et est accompagné par les neuf muses (les filles de Zeus et de Mnémosyne), sources d'inspirations de tous les artistes. En 510, La Boèce perpétue la pensée platonicienne en développant dans son œuvre *De institutione musica* ⁹, le fait que : « Les rapports musicaux expriment le mouvement même des astres ¹⁰ ». Selon cette théorie, l'univers serait régi « par des rapports numériques harmonieux, en relation avec les proportions musicales, et (...) les mouvements des planètes sont à l'origine d'une musique céleste, production divine que l'homme s'efforce d'imiter ¹¹ ». A cette époque déjà, le lien entre sons et mouvement était déjà reconnu, questionné.

1.2 La théorie de l'évolution

Dans son mémoire *Révolution musicale, comportement social et références musicales*, Sarah Hermann s'appuie sur l'*Essai sur l'origine des langues* ¹² de Rousseau et écrit que « la musique est le fruit de la transformation progressive

⁸ CONARD, Nicholas et alii. *Nature*. Le Monde. 3 juillet 2009.

⁹ LA BOECE (Anicius Manlius Severinus Boethius). *De institutione musica* (510). Fiedlein G. Edition Brepols. 1867.

¹⁰ HERMANN, Sarah. *Révolution musicale, comportement social et références musicales*. Mémoire en formation supérieure aux métiers du son. IRCAM. 2016. p. 11.

¹¹ *Ibidem*.

¹² ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Essai sur l'origine des langues* (œuvre posthume). 1781.

des premiers cris humains ¹³ ». La musique proviendrait de la modification des cris, de leur mise en mélodie. Cette théorie entre en résonance avec celle du naturaliste Charles Darwin en 1871. Celui-ci pense que la musique est le fruit de l'évolution de l'Homme. En revanche un certain mystère plane toujours puisque la création de ces sons ne sert pas directement un besoin de l'Homme. Il n'est pas vital pour l'Homme de faire la musique, cette pratique ne remet pas en cause sa survie. La pratique de l'écoute reste selon Darwin une capacité et un plaisir mystérieux comme le cite Sarah Hermann ¹⁴ :

As neither the enjoyment nor the capacity of producing musical notes are faculties of the least direct use to man in reference to his ordinary habits of life, they must be ranked among the most mysterious with which he is endowed ¹⁵.

Dans son œuvre *The descent of man and selection in relation to sex*, le naturaliste déclare que la musique aurait facilité la mise en place du langage propre à l'humanité, voir serait issue de celle-ci. La pratique des vocalises aurait créé les prémices de la communication orale, permettant ainsi son développement. Charles Darwin relie ce développement aux comportements sexuels : faire de belles vocalises, produire des sons mélodiques séduirait et serait un atout majeur dans le choix du partenaire sexuel. Sarah Hermann ⁷ reprend cette idée et le cite :

Les organes vocaux étaient au départ utilisés et se sont perfectionnés dans le but de servir la propagation des espèces. Appeler ou bien séduire un individu du sexe opposé semble être l'unique finalité de la musique ¹⁶.

Technique de séduction, la musique aurait ensuite permis de développer le mode de communication entre les Hommes. Dans son mémoire, Sarah Hermann répertorie les théories sur l'apparition de la musique en deux catégories : la fonction adaptative, selon laquelle la musique permettrait à l'espèce de survivre et de s'adapter aux différents types d'environnements et la fonction exaptative « résultant d'une réutilisation de capacités originellement sélectionnées dans une

¹³ HERMANN, Sarah. Révolution musicale, comportement social et références musicales. Mémoire en formation supérieure aux métiers du son IRCAM. 2016. p. 10.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ DARWIN, Charles. *The descent of man and selection in relation to sex*. John Murray Albemarle Street. Londres. 1871.

¹⁶ DARWIN, Charles. *La descendance de l'homme et la Sélection sexuelle*. Archive. Mouline J.-J. Disponible sur Gallica. 1872.

autre finalité ¹⁷ ». Les fonctions et le rôle de la musique sont donc encore sujets à débat de nos jours. Cependant, aucune de ces théories ne remet en question la place importante de la musique depuis l'apparition de l'Homme sur Terre.

2. Une musique qui nous éveille et qui nous développe

2.1 Les sons, les ondes ou les premières connexions avec le monde

Il est évident que la musique possède de nombreux pouvoirs sur notre corps, notre esprit et cela depuis longtemps : danse, chasse, marche militaire, etc. Comme le montre le psychologue Emmanuel Bigand, la musique accompagne et aide au développement de la personne du point de vue du développement cognitif (l'acquisition de capacités comme la mémoire, le raisonnement) mais aussi au niveau du développement socio-cognitif, tout ce qui concerne les interactions sociales, le rapport avec le monde¹⁸. La musique est un excellent neuro-stimulateur (stimulation du nerf par de légers signaux électriques dans l'espace épидural). L'écoute aide à l'éveil et à la prise de conscience. Bien avant sa naissance, l'enfant est sensible aux sons et aux émotions que lui procure la voix de sa mère ¹⁹. Avant de parler, nous écoutons. Nicole Malefant ²⁰, musicienne et pédagogue résume que les premières informations que nous recevons nous parviennent du monde extérieur. Ces informations ou perceptions sont les premières sensations que nous procure le monde. De plus, avant que le bébé ne prononce ses premiers mots, il s'exprime par le biais du corps. La chercheuse en sciences de l'éducation Chantal Grosléziat ²¹ affirme que le langage corporel est pour le bébé le premier moyen de dialoguer, de s'exprimer et de se faire comprendre. C'est pourquoi un bébé qui a faim, pleure, un bébé qui est heureux, sourit, ou encore un bébé qui souhaite un rapprochement

¹⁷ HERMANN, Sarah. Révolution musicale, comportement social et références musicales. Mémoire en formation supérieure aux métiers du son. IRCAM. 2016. p. 12.

¹⁸ BIGAND, Emmanuel. *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*. Belin. Collection Cerveau et bien être. 2018. p.10.

¹⁹ *Ibidem*. p.7.

²⁰ MALEFANT, Nicole. *L'éveil du bébé aux sons et à la musique*. Éducation. Presses de l'université Laval. 2004. p.13.

²¹ GROSLEZIAT, Chantal. *Le corps en musique*. Spirale. Numéro 56. 2010. p. 90.

physique, tend les bras. Notre conscience et nos envies passent directement par ce corps primaire. Ce moyen d'expression est commun à tous les humains et possède un caractère inné. C'est une chose que nous possédons depuis toujours, qui nous est acquis et que nous développons tout au long de notre vie. Pour les chercheurs Pierre Vayer et Charles Roncin, le corps est le premier moyen pour l'enfant d'échanger avec son environnement. La toute première communication dans ce monde s'établit avant tout par les ondes et les sons que reçoit le corps. Le contact avec autrui se révèle en effet être primordial pour le développement de l'enfant : « Le contact et la chaleur humaine sont le premier médium de communication, celui qui permet de percevoir la présence et (...) de se sentir en sécurité et de se reconnaître ²² ». Ondes et sons créent un univers rassurant et familier pour l'enfant qui s'éveille et qui découvre le monde.

2.2 La musique : un langage corporel

Dès l'Antiquité, la rhétorique, l'Art de bien parler, donne au corps une importance particulière. Le but de l'orateur est toujours de convaincre, de persuader ou encore d'émouvoir le public visé grâce aux pouvoirs d'expression des mots et du corps. En 1715, le mathématicien et philosophe Bernard Lamy, développe le fait que : « Les sentiments, les affections de l'âme ont un ton de voix, un geste et une mine qui leur sont propres. Ce rapport des choses et de la manière de les prononcer fait les bons déclamateurs ²³ ». Le rapport entre le geste, le son et l'intention est flagrant. La posture du corps joue sur l'intention, mais aussi sur la sonorité, la résonance. Prenons par exemple la posture des musiciens : tous possèdent une posture qui leur est propre et liée à la fonction de leur instrument : les mouvements d'un violoniste sont différents de ceux d'un pianiste ou encore d'un flûtiste. C'est grâce au corps et à ces gestes caractéristiques que la musique résonne de ces objets que nous appelons instruments de musique ²⁴. Il est aussi

²² VAYER, Pierre, RONCIN, Charles. *Les activités corporelles chez le jeune enfant*. Revue française de pédagogie. 1991. p. 18.

²³ LAMY, Bernard. *La rhétorique ou l'art de parler*. Nouvelle édition revue et augmentée. Paris : chez Florentin Delaulne. 1715. p. 429

²⁴ MABRU, Lothaire. *Le geste musical*. Vers une culture musicale du corps. Cahier d'ethnomusicologie. 2001.

intéressant de noter que le chanteur utilise son propre corps comme instrument et objet de sons.. Lothaire Mabru fait notamment référence à l'œuvre *Le neveu de Rameau*²⁵ parue en 1805. Bien que cette œuvre ne soit pas de notre siècle elle nous montre que l'Art de l'expression par le biais du corps n'est pas une chose récente, que la transmission par le geste est universelle, intemporelle. Denis Diderot relie la pantomime, le mime, la parole et les gestes expressifs. La musique et le corps délivrent un univers et un vocabulaire riche :

En même temps, il se met dans l'attitude d'un joueur de violon (..) son bras droit mime le mouvement de l'archet ; sa main gauche et ses doigts semblent se promener sur la longueur du manche ; (..) il reprend le morceau où il l'a laissé ; il bat la mesure du pied ; il se démène de la tête, des pieds, des mains, des bras, du corps²⁶.

L'expression corporelle de ce personnage impacte sur sa réalisation musicale, elle la nourrit, l'enrichit. C'est le corps mué ici qui donne vie à la musique. Les sons, la mélodie, transmettent des émotions par des gestes simples. Le musicien est avant tout un esprit qui dirige son corps comme il le souhaite.

L'historien Charles Rollin écrit dans son ouvrage *De la manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres par rapport à l'esprit et au cœur* que :

Le geste suit naturellement la voix, et se conforme comme elle, aux sentiments de l'âme. C'est un langage muet, mais éloquent, et qui souvent a plus de force que la parole même²⁷.

Par conséquent le corps possède un langage qui lui est propre, souvent muet mais tout aussi profond et complexe que la parole. Cette référence lointaine prouve que la question de la musique et du langage corporel interroge depuis longtemps déjà. Comme le développe le musicologue Lothaire Mabru dans son article *Le geste musical*²⁸, le rôle du corps dans la musique n'a pas encore été assez reconnu et analysé. Pourtant, comme nous l'avons vu précédemment, la musique serait avant tout corporelle, elle émanerait d'un corps. Pour Lothaire Mabru, la musique est un comportement, fait d'actions, de règles et de

²⁵ DIDEROT, Denis. *Le neveu de Rameau*. Edition Flammarion. 2013.

²⁶ *Ibidem*. p. 68.

²⁷ ROLLIN, Charles. *De la manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres par rapport à l'esprit et au cœur*. Nouvelle édition. Paris : chez les Frères Estienne. 1845. p. 616.

²⁸ MABRU, Lothaire. *Le geste musical*. Vers une culture musicale du corps. Cahier d'ethnomusicologie. 2001.

contraintes. La musique est un geste qui varie selon le temps, les cultures mais aussi la personne : c'est un marqueur d'identité puissant.

2.3 Verbalisation et créativité

Le langage du corps est le premier que nous connaissons, que nous contrôlons. La musique est une sorte de respiration intérieure, elle extériorise nos pensées, nos émotions. Elle aide à identifier des ressentis, des sentiments et à les exprimer par le langage corporel. Elle est aussi une grande source de créativité puisqu'il existe autant de gestes que de mots. Dans sa recherche *Le corps à l'école au XXI^e siècle*²⁹, le professeur et fondateur de la psychocinétique Jean Le Boulch développe le fait que l'enfant, lorsqu'il s'exprime ou qu'il apprend à le faire, le fait autant par le corps que par la parole. L'importance du langage corporel chez l'enfant est évidente, encore plus que chez l'adulte. Le développement de la motricité de l'enfant et de son équilibre est relié à celui de sa diction et de son vocabulaire. Le corps permet une expression plus libre car moins contrôlée et contrôlable. L'Homme possède un corps primaire qu'il est difficile de contrôler et de prévoir. En outre, exprimer et identifier ses émotions demande un long processus d'apprentissage. Dans *Vocabulaire d'esthétique*³⁰, le philosophe Etienne Souriau affirme que l'enfant en bas âge utilise régulièrement la gestuelle, son corps, lorsqu'il ne sait pas encore structurer sa pensée, formuler des phrases. Le développement du langage corporel peut être relié au développement psychomoteur ou encore à l'apprentissage du lexique. L'auteur analyse aussi la musique comme « L'art de disposer dans le temps des sensations auditives déterminées par des corps en vibration, en faisant jouir de la qualité intrinsèque de ces sensations et de leurs relations entre elles³¹ ». La musique procure des sensations par le biais de vibrations. Elle est en cela reliée au geste et à la parole puisque tous deux possèdent une syntaxe, des structures complexes (rythme, mouvement, groupements distincts, accords, association de

²⁹ LE BOULCH, Jean. *Le corps à l'école au XXI^e siècle*. Presses Universitaires de France. Pratiques corporelles. 1998.

³⁰ SOURIAU, Etienne. *Vocabulaire d'esthétique*. Volume 1. Éditions PUF. Collection Dictionnaire quadrige. 2004. p. 1096.

³¹ *Ibidem*.

phonèmes, ...). La structuration de la parole provient donc, dans un premier temps du découpage des gestes et de l'apprentissage par le corps. Ce n'est pas un hasard si en cycle 2, lors de l'apprentissage de la lecture, les élèves utilisent leurs corps et frappent dans leurs mains afin de découper et de compter les syllabes. Cette pratique associe rythme et lexique. Ainsi, le langage corporel serait un premier pas vers la verbalisation, le langage parlé, grâce à la structure des mouvements, à ces « phrases rythmiques ³² ».

3. Le rôle physiologique et social de la musique

3.1 Le cerveau et l'activité cognitive

Dans sa conférence sur *Les bienfaits de la musique sur le cerveau* ³³, Emmanuel Bigand, soutient le fait que l'écoute en elle-même stimule l'activité cognitive, les neurones. Écouter de la musique se révèle être une activité cognitive complexe qui stimule de nombreuses zones, tant dans l'oreille que dans le cerveau. Notre oreille est composée de trois parties différentes ³⁴. Dans un premier temps, l'oreille externe capte les sons grâce aux ondes qui frappent le tympan. C'est la partie visible de l'oreille. Puis l'oreille moyenne transmet les sons à l'oreille interne. Cette partie a pour fonction de relayer les informations et les vibrations. L'oreille moyenne est composée de trois parties : le marteau, l'étrier et l'enclume. Enfin, l'oreille interne (la partie la plus profonde du système auditif), se charge de percevoir les sons grâce à ses multiples cellules sensorielles et transmet au cerveau, sous la forme d'impulsions électriques, l'ensemble des informations par le biais du nerf auditif ³⁵. Les notes graves vont jusqu'au fond de la cochlée, tandis que les notes aiguës sont stoppées à l'entrée de celle-ci ³⁶. L'oreille interne effectue donc une première sélection et différenciation des sons.

³² SOURIAU, Etienne. *Vocabulaire d'esthétique*. Volume 1. Éditions PUF. Collection Dictionnaire quadrige. 2004. p. 1096.

³³ BIGAND, Emmanuel. *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*. Belin. Collection Cerveau et bien être. 2018. p. 1.

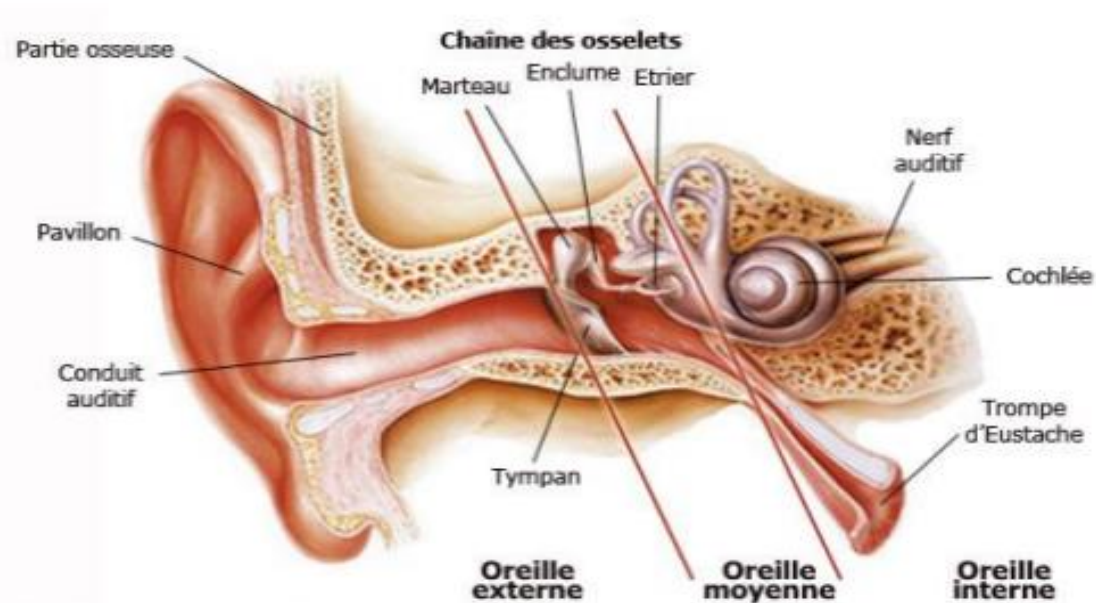
³⁴ *Ibidem*.

³⁵ GOUREVITCH, Boris. *Comment le cerveau décode-t-il la musique ?* Planet Vie. Chapitre 4 : Le traitement des sons et de la musique par le système auditif. 2020.

³⁶ BIGAND, Emmanuel. *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*. Belin. Collection Cerveau et bien être. 2018. p. 1.

Figure 1

Schéma issu de la conférence d'Emmanuel Bigand



L'oreille se compose de trois parties :

- l'**oreille externe** qui capte les ondes sonores. L'onde sonore frappe le tympan.
 - l'**oreille moyenne** qui transmet les vibrations à l'oreille interne
 - l'**oreille interne** qui traduit les sons en stimulations électriques pour qu'ils soient interprétés par le cerveau. Cela se fait grâce aux cellules réceptrices (cellules ciliées).
- Un son trop intense, trop fréquent peut détruire les cellules ciliées. Une fois endommagées, elles ne se régénèrent pas. Les sons ne peuvent donc plus être transmis au cerveau. Et c'est la perte d'audition.

Le son est décomposé de multiples manières avant d'atteindre l'oreille interne puis le cerveau. Le son est composé d'une infinité de fréquences. Par conséquent, la simple activité d'écoute s'avère complexe voir fatigante sur le long terme. Selon Emmanuel Bigand, le cerveau « traite les hauteurs de sons, mais il fait également le tri entre les notes de musique et les bruits environnants ³⁷ ».

C'est l'ensemble du cerveau qui s'active lors d'une écoute. D'après Boris Gourévitch (Chercheur en neurosciences à l'Institut de l'audition Pasteur) :

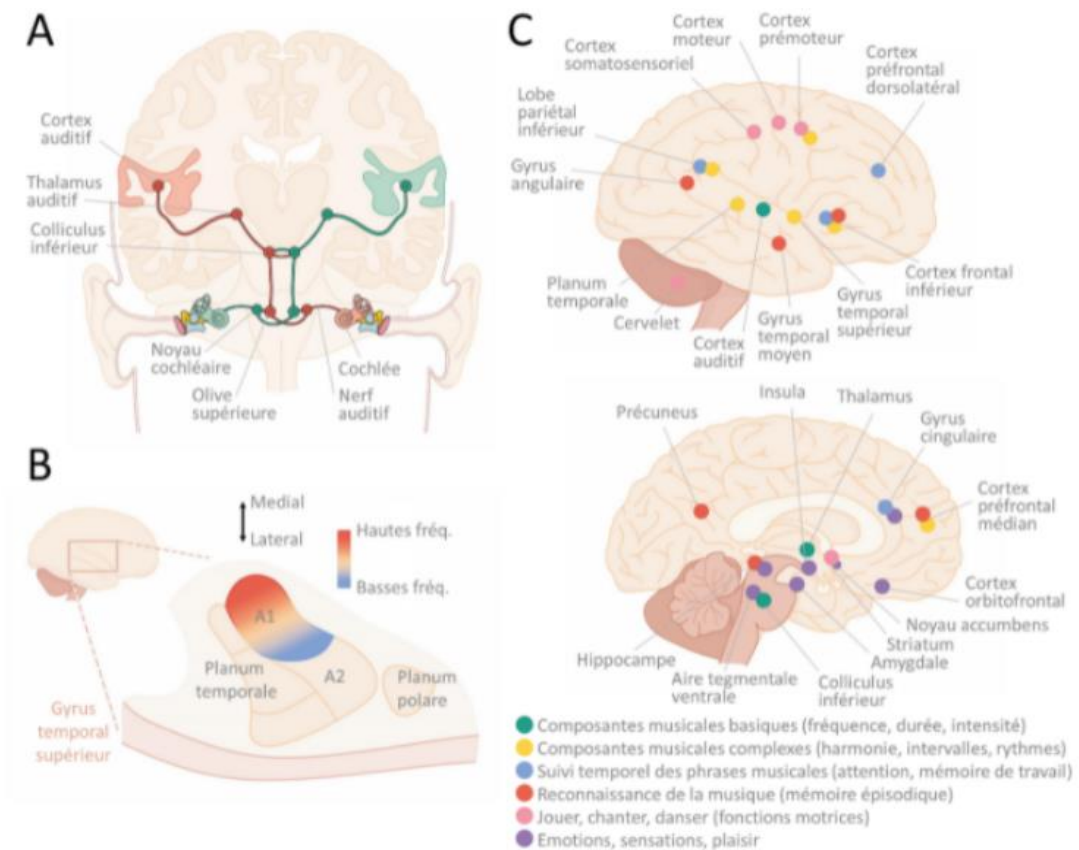
La partie supérieure du lobe temporal, siège du cortex auditif, permet de traiter les composantes les plus fondamentales de la musique (notes, rythmes, mélodies) tandis que le lobe frontal, et plus particulièrement le cortex frontal inférieur, semble communiquer avec le lobe temporal pour identifier, traiter et percevoir les composantes plus complexes de la musique comme sa syntaxe ³⁸.

³⁷ BIGAND, Emmanuel. *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*. Belin. Collection Cerveau et bien être. 2018. p. 2.

³⁸ GOUREVITCH, Boris. *Comment le cerveau décode t'il la musique ?* Chapitre 4 : Le traitement des sons et de la musique par le système auditif. Planet Vie. 2020.

Figure 2

Schéma des « zones de traitement de l'information auditive et musicale »³⁹



Que ce soit au niveau du cortical, du sous cortical, de l'hippocampe (qui garde en mémoire les apprentissages et les actions) ou encore du cervelet et de ganglions de bases, la musique active l'ensemble du cerveau⁴⁰. L'écoute de la musique est par conséquent une capacité cérébrale complexe et subconsciente. Cette capacité se développe au fur et à mesure et demande du temps. Comme le prouvent les recherches de Robert Zatorre, la musique active les mêmes zones de dépendance que le plaisir, comme la drogue, le sexe ou encore la nourriture⁴¹. Selon les chercheurs Aline Moussard, Françoise Rochette et Emmanuel Bigand, la musique éveille le cerveau que l'on appelle cerveau émotionnel, avec

³⁹ GOUREVITCH, Boris. *Comment le cerveau décode-t-il la musique ?* Chapitre 4 : Le traitement des sons et de la musique par le système auditif. Planet Vie. 2020.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ ZATORRE, Robert. *La musique comme dépendance*. 2011.

tout le système du circuit de récompense qui en découle ⁴². La musique fait produire de la dopamine au corps, le neurotransmetteur du cerveau qui joue un rôle sur la motivation, le plaisir, la productivité et la concentration. La musique permet aussi, en stimulant la plasticité cérébrale (mécanismes par lesquels le cerveau est capable de se modifier) de restaurer notre réseau de neurones ⁴³. Ce développement permet une augmentation des connexions et par conséquent une amélioration des processus cognitifs.

3.2 La musique : une médecine depuis toujours ?

Le philosophe Étienne Souriau affirme que « L'influence de la musique sur l'affectivité, a été dès l'Antiquité une préoccupation majeure ⁴⁴ ». Les anciens attachaient en effet une grande importance à l'Ethos (le caractère habituel, la manière d'être, l'ensemble des habitudes d'une personne), à l'atmosphère affective et salvatrice. La musique agirait sur l'âme de manière calmante, elle est « organisatrice, et forme aux rapports justes ⁴⁵ ». Aristote démontra par la suite les effets de la musique sur la catharsis ou purgation des passions ⁴⁶. Écouter de la musique permettait de libérer l'âme, de la purger de ses mauvaises pensées, de se libérer des violences. La musique permet une sorte de purification, ce serait un moyen d'accéder à la joie, à une certaine plénitude.

Dans la période du Romantisme, la musique est qualifiée d' « expression des sentiments ⁴⁷ ». Elle est un langage signifiant des affects. Aujourd'hui, les recherches s'appuient plus précisément sur les pouvoirs de la musique au sein des relations et de la communication entre les hommes. Pour Étienne Souriau, « la musique contribue largement à la formation d'une âme collective ⁴⁸ ».

⁴² MOUSSARD, Aline, ROCHETTE Françoise, BIGAND, Emmanuel. *La musique comme outil de communication cognitive*. Volume 112. 2012-2013. p. 529.

⁴³ BIGAND, Emmanuel. *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*. Belin. Collection Cerveau et bien être. 2018. p. 2.

⁴⁴ SOURIAU, Etienne. *Vocabulaire d'esthétique*. Volume 1. Éditions PUF. Collection Dictionnaire quadrige. 2004. p. 1097.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ SOURIAU, Etienne. *Vocabulaire d'esthétique*. Volume 1. Éditions PUF. Collection Dictionnaire quadrige. 2004. p. 1098

⁴⁸ *Ibidem*.

Chanter ensemble, se fixer le même rythme, respirer ensemble fédère un groupe, une communauté. La musique aide aussi à rythmer les actions communes (naissance du Jazz par exemple). Dans la souffrance, la musique libère et réunit. Elle rassemble lors des rites, des rituels. Ce n'est pas non plus un hasard si la musique est souvent accompagnée de chants, de paroles. Comme le déclare la musicologue Monique Philonenko dans sa recherche ⁴⁹, la musique et le langage sont intimement liés. Ces deux disciplines possèdent des structures proches, faites de rythmes, de structures et de répétitions. Musique et langage possèdent un mode, un système d'expression utilisant soit un instrument naturel, soit un instrument artificiel. Pendant que « le langage articule des signes, la musique organise des sons ⁵⁰ ». La différence entre langage et musique résiderait seulement dans la présence de signifiants et de signifiés ⁵¹. Les bénéfices de la musique sont donc multiples bien que beaucoup n'aient pas encore été analysés. De mars 2004 à mai 2006 au Centre finlandais de recherche sur le cerveau, le docteur Teppo Särkämö ⁵² a réalisé une expérience auprès de 54 patients ayant été victime d'un AVC (Accident Vasculaire Cérébral). Séparés en trois groupes (le groupe 1 écoutant de la musique, le groupe 2 écoutant des livres audios et le groupe 3 servant de groupe témoin), il a été prouvé que la musicothérapie améliore progressivement l'humeur des patients. Selon les chiffres, les patients ayant écouté de la musique quotidiennement ont retrouvé près de 60 % de leur mémoire verbale contre seulement 29 % dans le groupe témoin ⁵³. La musique améliore donc le langage. En plus de le développer, elle le restaurerait. Le corps est de plus parcouru par de multiples émotions lors de l'écoute d'une musique. D'après Boris Gourévitch : « Dans le cerveau, les émotions portées par la musique seraient davantage associées à l'activité du lobe frontal ou des systèmes limbiques et para limbiques, classiquement associés aux émotions,

⁴⁹ PHILONENKO, Monique. *Revue de métaphysique et de morale*. Musique et langage. Numéro 54. 2007. p. 206.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ *Ibidem*. p. 209.

⁵² SARKAMO, Teppo et al. *Music listening enhances cognitive recovery and mood after cerebral artery stroke*. Research Gate. 2008.

⁵³ *Ibidem*.

qu'au lobe temporal ⁵⁴ ». C'est grâce à cette zone du cerveau que les émotions seraient transmises. Ces émotions peuvent changer notre état naturel et modifier nos actions, de manière positive ou négative ainsi que notre rythme cardiaque. La musique apaise, limite le stress, la douleur en agissant directement sur la production d'hormones.

Comme le développe Isabelle Lamorthe, dans l'ouvrage *Enseigner la musique à l'école* ⁵⁵, la musique ne serait pas neutre, elle transmettrait un ensemble d'émotions qui entreraient en résonance avec nos sentiments propres, intimes. Pour l'auteure, l'homme ressent la musique de manière physique mais aussi émotionnelle. Associer le mouvement et le son permettrait donc d'élargir le champ de la communication et de l'empathie.

4. La musique intimement liée au corps

4.1 Vibrations et conscience corporelle

Dans son article *Le corps en musique* ⁵⁶, Chantal Grosliéziat, musicienne et pédagogue, déclare que c'est grâce aux rythmes que l'enfant, dès sa naissance différencie les paroles et leurs sens. Ce rythme est composé de durées différentes, alternant entre les sons et les silences. Le rythme auditif et gestuel (celui du corps) vient s'assembler et se synchroniser afin de permettre à l'enfant de découvrir et de comprendre le monde qui l'entoure. Chantal Grosliéziat nomme ce phénomène la « partition visuelle ⁵⁷ ». C'est en effet grâce à celle-ci que nous pouvons associer, voir dissocier sons et mouvements, intonations et expressions. Cette partition à la fois visuelle et sonore aidera par la suite l'enfant à assimiler et à s'approprier le rythme des syllabes et donc des mots. L'enfant réussit à reconnaître et à distinguer les sons par les rythmes et le temps de locution. Le rythme auditif va de pair avec le rythme gestuel des lèvres, du visage, aux expressions des yeux. Si ce rythme est composé de vibrations, c'est donc quasi

⁵⁴ GOUREVITCH, Boris. *Comment le cerveau décode-t-il la musique ?* Chapitre 4 : Le traitement des sons et de la musique par le système auditif. Planet Vie. 2020.

⁵⁵ LAMORTHE, Isabelle. *Enseigner la musique à l'école*. Éditions Hachette. 2006.

⁵⁶ GROSLEZIAT, Chantal. *Le corps en musique*. Spirale. Numéro 56. 2010.

⁵⁷ *Ibidem*. p. 89.

physiquement que l'enfant découvre le monde ⁵⁸. Chantal Grosléziat affirme que « le corps est investi et mis en musique de multiples façons » et que « le son produit n'est jamais séparé du corps, tant au niveau de la perception que de la production ⁵⁹ ». Toute personne reçoit les sons par les vibrations de son propre corps, bien avant le moment de sa naissance. Par la suite, Chantal Grosléziat développe le fait que la culture musicale que se construit peu à peu l'enfant passe par le corps et l'appropriation de gestes ⁶⁰. Cette capacité innée que nous avons à ressentir la musique continue de se développer à l'âge adulte. L'enfant mime, répète, reconstruit à la fois par la parole et la gestuelle. En babillant puis en parlant, l'enfant ressent et expérimente tout ce que sa voix et ses vibrations lui procurent : « La voix est pour l'enfant une source infinie de découverte et d'exploration de son propre corps ⁶¹ ». Son corps devient un outil de perception, de ressenti, de découverte. Cette découverte passe aussi par la respiration, la sensation de cet air qui s'engouffre, gonfle les poumons et les met en mouvement. C'est grâce à l'ensemble de ces procédés que l'enfant se découvre lui-même, qu'il prend conscience de ses actions et de son existence.

4.2 Associer parole et mouvement aide à la mémorisation

La musique aide à mémoriser, à stocker les informations sur le long terme. Dès le Moyen Age, les ménestrels et troubadours se servaient de la musique afin d'illustrer leurs paroles, de partager leurs histoires à travers la musique. C'est ce que soutient le chercheur de l'université d'Oxford, David Rubin ⁶². Les auteurs Aline Moussard, Françoise Rochette et Emmanuel Bigand en font référence dans leur ouvrage ⁶³ afin de démontrer les bénéfices sur le long terme de la musique sur le cerveau et l'activité cognitive. Ils déclarent par exemple, qu'aujourd'hui encore, de nombreux apprentissages passent par le rythme et l'apprentissage de

⁵⁸ GROSLEZIAT, Chantal. *Le corps en musique*. Spirale. Numéro 56. 2010. p. 89.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ *Ibidem*. p. 90.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² RUBIN, David. *Memory in oral traditions: The cognitive psychology of counting out rhymes, ballads, and epics*. Oxford University Press. 1995.

⁶³ MOUSSARD, Aline, ROCHETTE Françoise, BIGAND, Emmanuel. *La musique comme outil de communication cognitive*. Volume 112. 2012-2013. p. 516.

chanson. C'est le cas pour l'alphabet ou encore l'apprentissage des langues étrangères par le prisme de comptines. Ces musiques permettent une approche à la fois ludique et sensorielle. Ces mêmes scientifiques déclarent aussi que « Outre le fait que l'association permet un encodage plus riche et plus profond, la mélodie peut représenter un bon support pour la mémorisation d'un texte car elle attire l'attention sur les caractéristiques de surface du texte ⁶⁴ ». La structure des phrases se mêle souvent à celle du rythme. Ce découpage en unité et sonorité faciliterait « le passage des informations en mémoire de travail et en mémoire à long terme ⁶⁵ ». La musique serait un moyen privilégié pour libérer nos émotions. Ces mêmes émotions seraient cruciales dans le stockage des données et donc dans la mémorisation. La musique apporte en effet une valeur affective et donc un sens aux informations que nous recevons.

Grâce à ses expériences sur les comptines, Chantal Grosléziat affirme elle aussi que « la mémoire des mots va de pair avec la mémoire des gestes ⁶⁶ ». Associer une parole et un mouvement permet à l'enfant de mieux la mémoriser et de développer en lui de multitudes sensations, à la fois corporelles et sensibles. Même si les paroles n'ont pas de sens de l'enfant, les mots sont choisis pour leurs rythmes, leurs sonorités afin de faire un lien entre vibrations sonores et corporelles. De nombreuses comptines utilisent la gestuelle des mains et des doigts, celles-ci permettent de créer un rapport entre : « différentes sensations tactiles, kinesthésiques ou rythmiques ⁶⁷ ». Le corps amplifie ici la perception, les émotions. Les différentes sensations tactiles alimentent l'écoute et c'est grâce à cette association entre voix et mouvement que l'enfant apprend peu à peu à se repérer seul dans le temps et l'espace qui l'entoure. L'enfant découvre alors que son corps peut être utilisé de multiples façons, il apprend en anticipant. Chantal Grosléziat conclut que :

La langue maternelle, qui peu à peu modèle les productions vocales du tout-petit, restera toujours intimement liée au corps, aux sensations de plaisir ou de gêne, aux regards attendris ou absents, aux échanges de caresses, aux mélodies berçantes, qui forment un premier langage ⁶⁸.

⁶⁴ MOUSSARD, Aline, ROCHETTE Françoise, BIGAND, Emmanuel. *La musique comme outil de communication cognitive*. Volume 112. 2012-2013. p. 516.

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ GROSLEZIAT, Chantal. *Le corps en musique*. Spirale. Numéro 56. 2010. p. 92.

⁶⁷ *Ibidem*. p. 91.

⁶⁸ *Ibidem*. p. 93.

4.3 Un art qui permet à l'Homme d'interagir avec autrui

Le philosophe Francis Wolff ⁶⁹ explique que le son relie deux corps entre eux, que ce soit entre le récepteur et l'émetteur ou bien entre deux récepteurs. Proche de la pensée du philosophe, Chantal Grosléziat ⁷⁰ pense elle aussi que la musique fait bouger l'être humain, qu'elle l'anime grâce à l'émotion et aux sensations que les sons lui procurent. L'homme écoute par le corps puisqu'il ressent par celui-ci. Le son possède une fonction motrice qui influence l'humain et l'aide à développer sa cohésion sociale. C'est parce qu'en écoutant on se développe en tant qu'individu, que l'on se découvre comme Soi, comme un être qui entend et qui ressent, que l'on peut ensuite être à l'écoute de l'autre et le comprendre. La musique joue un rôle important au sein des relations sociales. La pratique du chant par exemple se fait principalement en groupe, au sein de communauté ayant la même culture.

Dans son mémoire, Sarah Hermann écrit que « la musique, en vertu de ses capacités de transmission et de partage des émotions, pourrait donc constituer un élément de cohésion sociale, utile non seulement à la communication, mais aussi à la création d'une identité de groupe et à l'éducation des jeunes ⁷¹ ». La musique devient une culture à part entière, c'est un moyen de réunir et de solidariser. Ce point de vue est également développé par les scientifiques Ian Cross et Lain Morley. Ceux-ci développent le fait que la musique permettrait de communiquer des émotions :

Musical behaviour also has the potential to be a mechanism for stimulating and maintaining those networks and loyalties; because of the stimulation of shared emotional experience as a consequence of participation in musical activities, it can engender strong feelings of empathic association and group membership ⁷².

De plus écouter de la musique ne nécessite pas de contact physique ou visuel. Elle permet de relier deux personnes se trouvant éloignées. C'est une pratique

⁶⁹ WOLFF Francis. *Ce que la musique fait au corps*. Major prépa podcast. Mars 2018.

⁷⁰ GROSLEZIAT, Chantal. *Le corps en musique*. Spirale. Numéro 56. 2010.

⁷¹ HERMANN, Sarah. *Révolution musicale, comportement social et références musicales*. Mémoire en formation supérieure aux métiers du son. IRCAM. 2016. p. 16.

⁷² CROSS, Ian, MORLEY, Lain. *Communicative musicality : Exploring the basis of human companionship*. Chapitre 5 : The evolution of music : theories, definitions, and the nature of the evidence. Oxford University Press. 2009. p. 77.

qui peut se faire de manière simultanée. Comme le décrit Sarah Hermann, cette faculté « permet non seulement de transmettre des émotions et de partager des expériences de manière collective, mais aussi de développer des mécanismes de synchronisation temporelle, instaurant ainsi une sorte d'horloge collective entre différents individus d'un même groupe ⁷³». Cette simultanée ne se réduit pas à un endroit donné ou à un nombre de personnes, là est le pouvoir de la musique : réunir une infinité de personnes peu importe leur langage ou leur situation géographique.

Sarah Hermann fait référence dans son mémoire ⁷⁴ à une expérience menée en 2010 par les chercheurs Sébastien Kirschner et Michael Tomasello auprès d'une groupe d'enfants âgés de 4 ans. Dans leur étude ⁷⁵, les deux scientifiques se sont demandés par quels procédés l'écoute musicale en groupe influe sur le comportement social et les attitudes des enfants. Pour ce faire, ils ont observé le comportement de deux groupes d'enfants. Dans le premier groupe les enfants marchent autour d'un dessin de mare et doivent ramasser des grenouilles. Dans le second groupe, les enfants effectuent la même tâche mais s'ajoute en même temps l'activité d'écoute d'une chanson. Une fois cette activité achevée, chacun des groupes effectue les mêmes activités : une activité de coopération (les enfants doivent déposer des billes dans un aquarium de manière synchronisée ou non) et une activité d'aide (l'enfant doit choisir si il aide son partenaire à récupérer des billes tombées au sol ou non).

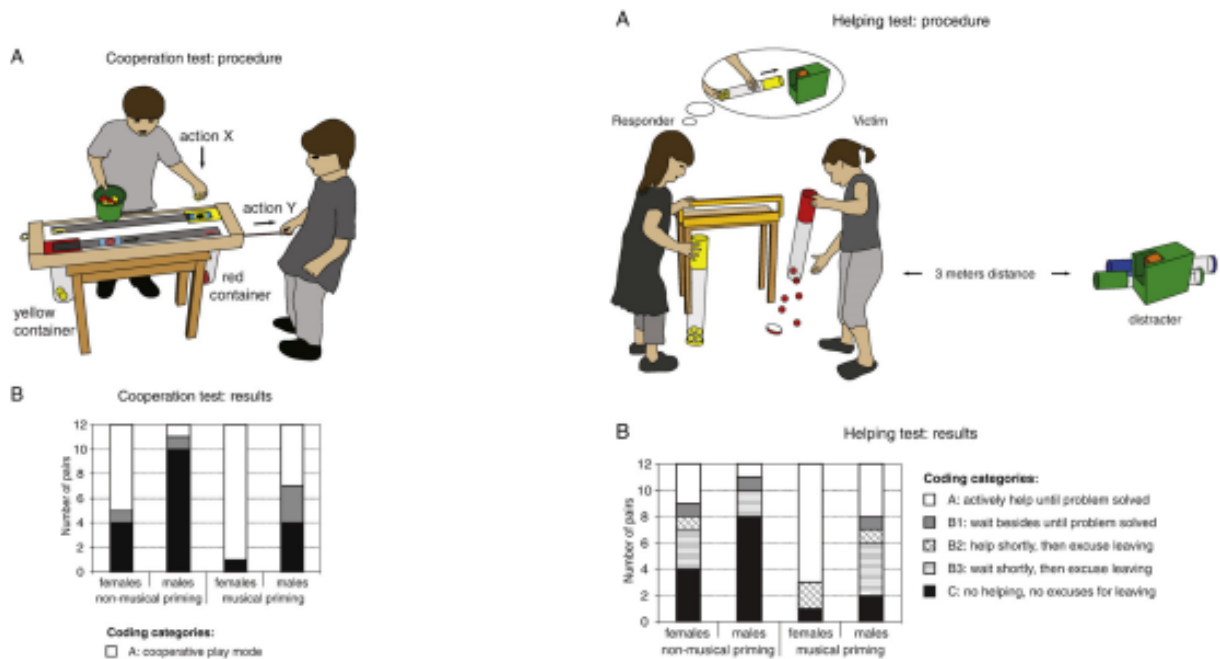
⁷³ HERMANN, Sarah. *Révolution musicale, comportement social et références musicales*. Mémoire en formation supérieure aux métiers du son. IRCAM. 2016. p. 18.

⁷⁴ *Ibidem*. p. 20.

⁷⁵ KIRSCHNER, Sebastian, TOMASELLO, Michael. *Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children*. *Evolution and Human Behavior*. 2010. p. 358-359.

Figure 3

Schéma de l'expérience conçue par Sebastian Kirschner et Michael Tomasello (2010)



(a) Mesure de coopération spontanée

(b) Mesure de l'aide spontanée

Les chercheurs concluent que « les enfants ayant chanté ont été beaucoup plus enclins à coopérer et à aider leurs partenaires que ceux n'ayant pas chanté (...) la musique promeut les comportements prosociaux ⁷⁶ ». Cette expérience et tant d'autres après elle, comme *Interpersonal synchrony increases prosocial behavior in infants*⁷⁷ réalisée en 2014, démontrent à quel point la musique favorise les interactions sociales et développe l'empathie.

5. Le corps et la danse

5.1 Les bienfaits de la danse

Molière, en 1670, dans son œuvre *Le bourgeois gentilhomme* fait dire au personnage du maître de musique la réplique suivante :

⁷⁶ HERMANN, Sarah. *Révolution musicale, comportement social et références musicales*. Mémoire en formation supérieure aux métiers du son. IRCAM. 2016. p. 21.

⁷⁷ CIRELLI, Laura, EINARSON, Kathleen, TRAINOR, Laurel. *Interpersonal synchrony increases prosocial behavior in infants*. Developmental Science. 2014.

Il n'y a rien qui soit si nécessaire aux hommes que la danse. Sans la danse, un homme ne saurait rien faire. Tous les malheurs des hommes, les travers funestes dont les histoires sont remplies, les bévues des politiques et les manquements des grands capitaines, tout cela n'est venu que faute de savoir danser ⁷⁸.

Lucy Vincent, neurobiologiste, dans son livre *Faites danser votre cerveau*, montre l'importance de la pratique de la danse, de l'expression par le geste sur notre organisme. Elle écrit que « chez l'être humain, on sait que la mise en place du cerveau se fait sous l'influence de contractions musculaires spontanées chez le fœtus ⁷⁹ ». Ces micromouvements stimulent la mise en place des réseaux qui commencent à s'activer, envoyant en retour des stimuli aux muscles pour affiner progressivement le contrôle moteur ⁸⁰ ». La simple mise en mouvement influe sur notre système nerveux, sur notre cerveau. Il est intéressant de remarquer que « seuls les êtres vivants qui bougent sont dotés d'un système nerveux central ⁸¹ ». Danser libère aussi les hormones que l'on appelle les hormones du bonheur. Cette mise en mouvement expressive libère des endorphines (peptide qui agit comme neuromédiateur sur les récepteurs) qui permettent de diminuer la douleur, d'apaiser tout comme les hormones appelées ocytocines, celles-ci influençant positivement l'ensemble de notre organisme ⁸². La danse stimule nos connexions cérébrales et préserve notre santé. L'homme prend donc du plaisir à faire bouger son corps, il développe son psychisme ainsi que sa mémoire ou encore son attention. C'est une force de créativité, un procédé d'expression que nous possédons tous. La danse combine à la fois un travail physique et intellectuel : c'est une activité qui engage tout l'organisme. « La danse est un magnifique outil d'exploration, de questionnement, de compréhension, d'intelligence et d'expression ⁸³ », c'est un puissant moyen d'expression qui agit sur nos humeurs de manières positives. Lucy Vincent ajoute encore que la danse remplit de nombreuses fonctions à la fois corporelles et cérébrales :

Équilibre, travail musculaire de tout le corps, coordination, expressivité, interactions avec un partenaire, respect du rythme : quand on y réfléchit, il n'y a guère de fonction corporelle ou cérébrale qui ne soit pas sollicitée par la danse ⁸⁴.

⁷⁸ MOLIERE. *Le bourgeois gentilhomme*. Editions carres classiques. Nathan. 2020. Acte 1, scène 2.

⁷⁹ VINCENT, Lucy. *Faites danser votre cerveau*. Odile Jacob. 2018. p. 23.

⁸⁰ *Ibidem*.

⁸¹ *Ibidem*. p. 22.

⁸² *Ibidem*. p. 14.

⁸³ VINCENT, Lucy. *Faites danser votre cerveau*. Odile Jacob. 2018. p.12.

⁸⁴ *Ibidem*. p.19.

5.2 La danse : une connexion entre corps et esprit

« La fonction d'expression des mouvements du corps est beaucoup plus riche que celle du langage articulé qui dépend, en grande partie, de la fonction de communication du sens verbal ⁸⁵ ». C'est ainsi que le philosophe José Gil définit l'importance et la complexité des mouvements du corps. Un corps qui bouge possède un sens, une force de communication. José Gil compare d'ailleurs les séries de mouvements de danse aux notes musicales. Le corps possède son propre langage et le développe au fur et à mesure qu'il grandit. Le philosophe explique aussi que la danse met en mouvement le corps seulement parce que celui-ci est déjà animé. Un corps vivant est en effet avant tout un corps qui bouge (nos organes, la circulation de notre sang, les neurones de notre cerveau...). Notre simple posture debout résulte d'un équilibre, d'une tension perpétuelle, répétée. Notre corps est fait de multiples mouvements, souvent imperceptibles. Que ce soit avec notre monde intérieur ou extérieur, notre corps bouge, s'exprime et nous procure des sensations. La danse permettrait de créer un lien, d'unir de manière simple notre enveloppe corporelle et nos pensées : c'est là où « l'esprit et le corps ne font qu'un ⁸⁶ ».

Pour José Gil, le sens possède un mouvement et se mêle donc parfaitement au corps, « dans le mouvement dansé, le sens devient action ⁸⁷ ». Bien que certains mouvements soient indépendants de notre volonté, la plupart d'entre eux permettent de donner naissance à nos sens, à nos besoins, à nos envies. José Gil ⁸⁸ fait de nombreuses fois référence au chorégraphe Steve Paxton :

La conscience peut voyager à l'intérieur du corps. C'est un fait analogue à celui de diriger le regard, dans le monde extérieur. Il y a aussi une conscience analogue à la vision périphérique, qui est la conscience du corps tout entier, en maintenant les yeux ouverts ⁸⁹.

Notre propre conscience intérieure du corps influencerait donc notre conscience du monde qui nous entoure, de ce qui nous est extérieur. Avoir conscience de

⁸⁵ GIL, José. *La danse, le corps, l'inconscient*. Terrain anthropologie et sciences humaines. 2000. Paragraphe 24

⁸⁶ *Ibidem*. Paragraphe 54.

⁸⁷ *Ibidem*. Paragraphe 65.

⁸⁸ *Ibidem*.

⁸⁹ PAXTON, Steve. *Drafting Interior Techniques*. Contact Quaterly. n° 1. 1993. p. 62.

son corps, de ses gestes serait aussi important que la vision. Cette conscience voyagerait au sein de notre corps, au sein de ce navire comme le décrit si bien Descartes ⁹⁰. Avoir conscience de son corps permettrait à la fois d'apprendre à connaître son intérieur, ses pensées mais aussi l'espace extérieur à nous même. Le corps devient une liaison entre ce que nous sommes et ce qui nous entoure.

6. La place de la musique et du corps dans les programmes

6.1 Musique et éducation musicale

Tout au long de leur scolarité, les jeunes enfants sont confrontés aux sons et à l'éveil musical. L'éducation musicale est importante, en cycle 1, lorsqu'il s'agit de développer l'expression orale, la pensée et la verbalisation. En 2016, dans son article *L'émergence de l'œuvre musicale et la construction conjointe de sa connaissance au cours des interactions didactiques* ⁹¹, le chercheur Frédéric Maizières s'appuie sur les programmes de l'Education Nationale afin de démontrer que dès la maternelle l'activité d'écoute permet de développer l'attention et la sensibilité des élèves ⁹². En effet :

A travers les compétences visées, on perçoit une démarche qui, sans être prescrite avec précision, est très largement fondée sur les échanges verbaux, puisqu'il s'agit pour l'élève, dès la fin de la maternelle, d'être capable d'écouter un extrait musical ou une production, puis s'exprimer et dialoguer avec les autres pour donner ses impressions ⁹³.

Grâce à l'activité sonore, le corps s'engage, il devient à la fois transmetteur et récepteur de la musique. Dans le domaine « Agir, comprendre et s'exprimer à travers les activités artistiques » figure tout ce qui concerne la découverte des univers sonores. Dans ce premier pas vers l'éducation musicale, l'écoute possède une place centrale. Selon les programmes du Ministère de l'Education Nationale, elle « déclenche spontanément chez l'enfant un processus gestuel, un

⁹⁰ DESCARTES, René. *Les méditations métaphysiques*. Flammarion. 1641.

⁹¹ MAIZIERES, Frédéric. *L'émergence de l'œuvre musicale et la construction conjointe de sa connaissance au cours des interactions didactiques*. 2016.

⁹² *Ibidem*. p. 78.

⁹³ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. 2008. p. 16.

mouvement du corps pour approcher le mouvement du son ⁹⁴ ». Le langage corporel aide à l'écoute de la musique, le corps est mobilisé pour ressentir et interpréter. Cette pratique permet aux élèves de ressentir et d'analyser leurs émotions. Ils mettent des mots sur ce qu'ils ressentent. En effet « L'objectif de l'école maternelle est d'enrichir les possibilités de création et l'imaginaire musical, personnel et collectif, des enfants, en les confrontant à la diversité des univers musicaux ⁹⁵ ». Les activités d'écoute permettent de développer la sensibilité des élèves, ils enrichissent leur culture et développent leur imagination. L'enseignant doit ainsi mettre l'élève en position d'écoute active. Des rythmes ainsi que des instruments commencent à être repérés. L'enfant fait un lien entre les activités de son corps et celles des diverses musiques qu'il aura l'occasion de découvrir. La pratique de l'éducation musicale en cycle 1 est par conséquent fondamentale sur de nombreux aspects. Grâce à celle-ci, l'enfant prend conscience de lui-même. La musique permet à la fois d'enrichir, d'extérioriser et de créer des liens avec l'environnement. L'élève doit apprendre à « Affiner son écoute » :

Les activités d'écoute visent prioritairement à développer la sensibilité, la discrimination et la mémoire auditive. Elles posent aussi les bases de premières références culturelles et favorisent le développement de l'imaginaire. Elles sont constitutives des séances consacrées au chant et aux productions sonores avec des instruments. Les activités d'écoute peuvent faire l'objet de temps spécifiques ritualisés, évolutifs dans leur durée, au cours desquels les enfants découvrent des environnements sonores et des extraits d'œuvres musicales appartenant à différents styles, cultures et époques, choisies par l'enseignant. L'enseignant privilégie dans un premier temps des extraits caractérisés par des contrastes forts (intensité sonore forte ou faible, tempo lent/rapide, sons graves/aigus, timbres de voix ou d'instruments, etc.) pour ensuite travailler à partir d'œuvres dont les contrastes sont moins marqués. Les consignes qu'il donne orientent l'attention des enfants de façon à ce qu'ils apprennent à écouter de plus en plus finement ⁹⁶.

6.2 Motricité et danse

Le corps possède lui aussi une place centrale dans les programmes de cycle 1.

Les auteurs Pierre Vayer et Charles Roncin affirment que :

L'école doit concourir à développer le potentiel créatif de l'enfant en associant l'expression des fonctions motrices, cognitives et affectives. Une capacité de création qui doit s'étendre au monde de la connaissance en facilitant le développement de la conscience de soi, de ses possibilités et de capacités d'auto-évaluation ⁹⁷.

⁹⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONNALE. *La place du corps en éducation musicale*. Enseignements artistiques. Mars 2016.

⁹⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONNALE. Programme cycle 1. 2021. p. 20.

⁹⁶ *Ibidem*. p.21.

⁹⁷ VAYER, Pierre, RONCIN, Charles. *Les activités corporelles chez le jeune enfant*. *Revue française de pédagogie*. 1991. p. 13.

Il est intéressant de remarquer à quel point, dans les programmes, la danse possède une place importante et récurrente au niveau des compétences et des connaissances. Les programmes soutiennent le fait que la danse lie à la fois pratique artistique et sportive. La pratique de la danse permet à l'enfant de développer une attention aux sensations liées aux gestes effectués. Celui-ci sera ainsi en mesure de développer sa mémoire corporelle. Il se fera une représentation mentale du son. La mémoire du geste crée une compréhension du son. Les impressions kinesthésiques et auditives sont par conséquent liées, mutuellement dépendantes.

De plus, comme le développe le programme du cycle 1, le geste, le déplacement, possèdent une place centrale à la maternelle. Dans le Domaine 3 « Agir, s'exprimer et comprendre à travers l'activité physique », il est indiqué que « La pratique d'activités physiques et artistiques contribue au développement moteur, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel des enfants ⁹⁸ ». Écouter par le corps permettrait aussi aux élèves d'en apprendre plus sur eux-mêmes, sur leur corps et sur les autres. Le lien avec la danse est par conséquent évident. Bouger en musique développe les habilités motrices, les équilibres. L'écoute peut être utilisée comme une expérience corporelle. Il est aussi indiqué que « Ces activités mobilisent, stimulent, enrichissent l'imaginaire et sont l'occasion d'éprouver des émotions, des sensations nouvelles ⁹⁹ ». Au cycle 1, les activités physiques permettent à l'élève de sortir de ce corps primaire en développant sa motricité, le contrôle sur son propre corps. Il devient ainsi maître de lui-même.

⁹⁸ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONNALE. Programme cycle 1. 2021. p.16.

⁹⁹ *Ibidem*.

II – PARTIE EMPIRIQUE

Expérience

1. Protocole de recherche

Le choix du cycle :

Je souhaite mettre en place mon expérience dans une classe de grande section. J'ai choisi le cycle 1 car c'est à cet âge-là que la pratique de l'écoute musicale commence. Elle est fortement liée à l'apprentissage du rythme à travers le corps comme nous avons pu le voir dans la partie théorique. La fin du cycle 1 me paraît donc être la classe idéale puisque les élèves auront déjà participé à des séances d'éveil et d'écoute sonores. Des élèves en classe de grande section seront aussi plus aptes à verbaliser, à mettre des mots sur ce qu'ils ressentent, entendent ou voient que des élèves de petite section.

L'outil du recueil de données :

J'ai aussi choisi d'utiliser la vidéo lors de mon expérience afin de faciliter le recueil des données. Je pourrai m'y appuyer afin de me remémorer les gestes ou les paroles des élèves lors de mon analyse. De plus l'utilisation de la vidéo me semble importante suite à la mise en geste afin que les élèves puissent avoir un regard extérieur, se détacher de leur production et donc posséder un regard plus précis, plus analytique. La vidéo est une base, un support pour l'observation et la verbalisation. Ce côté pratique l'emporte à mon sens sur les possibles aspects négatifs de l'utilisation de l'image, à savoir que les élèves pourraient porter une trop grande attention à leur image, au fait d'être vu par les autres ou de se voir.

Titre de l'œuvre : *La Moldau*¹⁰⁰

Temps choisi pour l'écoute : de 4,21 minutes à 5,48 minutes soit 1,27 minutes.

La Moldau (1874), est un poème symphonique écrite par le compositeur tchèque Bedřich Smetana (1824-1884). Il fut composé à l'époque du Romantisme en l'honneur du pays de Smetana, la République Tchèque (qui vient de gagner son indépendance) alors que le compositeur perd peu à peu l'ouïe.

¹⁰⁰ Le support de l'écoute de la musique : <https://youtu.be/3G4NKzmfC-Q>

La Moldau fait partie du poème symphonique en 6 parties *My Vlast* (ma patrie) écrit entre 1873 et 1879. Dans son étude *L'émergence de l'œuvre musicale et la construction conjointe de sa connaissance au cours des interactions didactiques*¹⁰¹, Frédéric Maizières s'est servi de cette même œuvre afin de procéder à une expérience en cycle 3 concernant l'activité d'écoute. Pour décrire l'œuvre il s'appuie sur le *Dictionnaire de la musique*¹⁰², de Marc Vignal afin de justifier le choix de cette musique. Ainsi il écrit : « L'œuvre composée en 1874 appartient au genre poème symphonique ; elle est donc considérée comme une œuvre dite au programme¹⁰³ ». Le genre musique au programme désigne :

La musique d'essence narrative, évocatrice, descriptive ou illustrative, donc renvoyant à une donnée extramusical ; cela par opposition à la musique pure, qui ne ferait appel qu'à une perception abstraite, sans référence à aucun élément extramusical¹⁰⁴.

La Moldau est composée de 6 mouvements différents représentant le chemin du fleuve, de sa naissance dans les montagnes jusqu'à sa dispersion dans la mer.

Smetana les décrit ainsi :

Deux petites sources jaillissent à l'ombre de la forêt, l'une chaude et agile, l'autre froide et endormie. Elles s'unissent. Leurs prestes vaguelettes clapotent entre les cailloux et vibrent au soleil. Dans sa course hâtive, le torrent devient une petite rivière, la Vltava, qui se met en route à travers le pays tchèque dans un bruissement toujours plus ample. Elle traverse les fraîches prairies où le peuple chante et danse au son des notes campagnardes. Au clair de lune, les fées des eaux, les roussalkas, y rodent et s'y ébattent sur le flot argenté, dans lequel plus loin se mirent les châteaux revêches, contemporains de la vieille gloire et des vertus guerrières. Dans les défilés de Saint Jean, elle écume en cascade, se faufile à travers les rochers et fend les vagues contre les rochers épars. Puis s'étalant dans son lit élargi, elle roule majestueusement vers Prague, où l'accueille Vysehrad, antique et solennel. Ici, en pleine force et gloire, le Vysehrad se perd aux yeux du poète dans les lointains infinis » (Smetana, 1876).

Vysehrad désigne une célèbre forteresse aux hauteurs de Prague. Ci-dessous une illustration représentant les différents mouvements de la musique en fonction du cheminement du fleuve :

¹⁰¹ MAIZIERES, Frédéric. *L'émergence de l'œuvre musicale et la construction conjointe de sa connaissance au cours des interactions didactiques*. 2016.

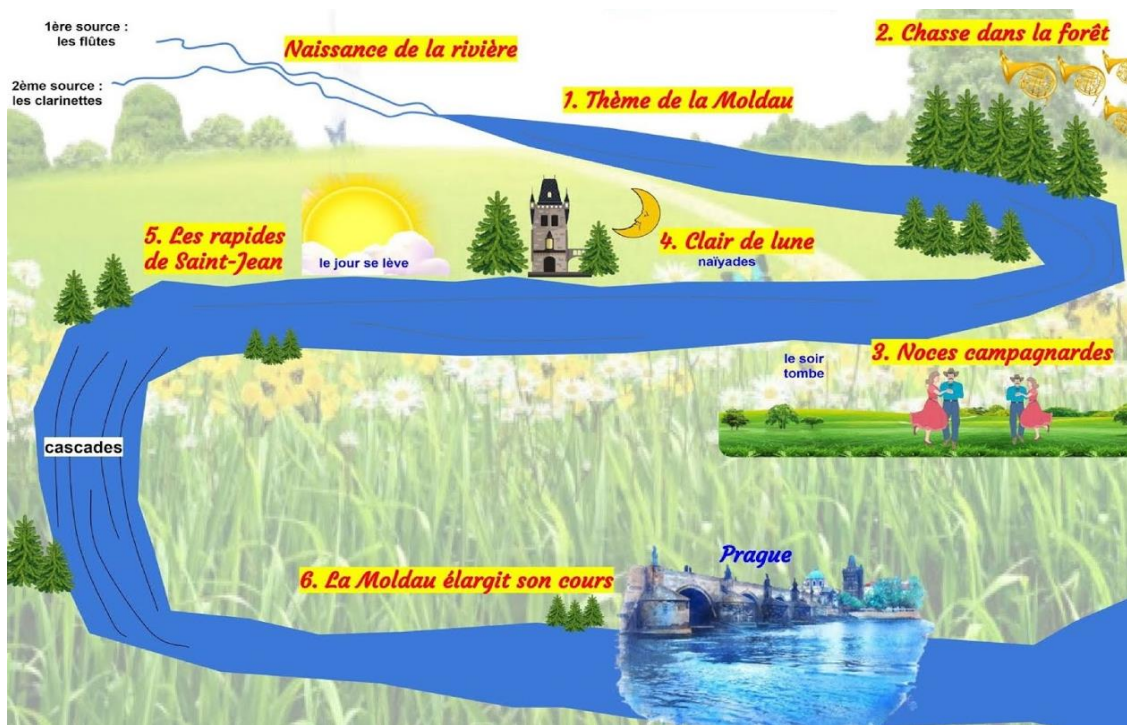
¹⁰² VIGNAL, Marc. *Dictionnaire de la musique*. Paris, France. Larousse. 1987 / 2005.

¹⁰³ MAIZIERES, Frédéric. *L'émergence de l'œuvre musicale et la construction conjointe de sa connaissance au cours des interactions didactiques*. 2016. Paragraphe 13.

¹⁰⁴ VIGNAL, Marc. *Dictionnaire de la musique*. Paris, France. Larousse. 1987 / 2005. p. 682.

Figure 4

Schéma Un chef d'œuvre expliqué : « *La Moldau* » de Bedřich Smetana



L'extrait que j'ai choisi constitue le troisième mouvement. Il s'intitule « Les noces campagnardes », comme l'illustre le Schéma ¹⁰⁵. L'orchestre y joue un thème en hommage aux danses populaires tchèques (par exemple la polka, une danse vive et très rythmée).

J'ai souhaité utiliser cet extrait car il est composé d'un rythme simple binaire ainsi que de nombreuses nuances. Symbolisant le courant de la plus grande rivière de la République Tchèque, les enfants pourront représenter tantôt la sérénité (decrescendo) avec l'entrée du violon dans un premier temps et à la fin, mais aussi l'accélération lorsque le thème principal revient ou quand les cordes jouent de manière saccadée, piquées (crescendo). La joie peut aussi être ressentie, tout comme l'excitation, l'engouement. Composée de nombreux ostinatos de cordes (violons) et de la flûte traversière, la pulsation alterne entre sautillerment, silence et envolée mélodique. Lors du crescendo, l'orchestre symphonique joue dans

¹⁰⁵ Nikkojazz. Un chef d'œuvre expliqué La Moldau de Bedřich Smetana. Crescendo Magazine. 2022. [La Moldau de Smetana \(edmu.fr\)](http://LaMoldau.deSmetana(edmu.fr))

son ensemble avec des percussions (tambour en contre temps). Cette musique, grâce à ses multiples nuances, m'a donc parue intéressante pour laisser libre court à l'expression corporelle des élèves (grande liberté et variété des gestes avec tempos différents, représentation des émotions ressenties, ...), tout en restant assez simple puisque que le mouvement ne contient qu'un unique tempo (la pulsation pourra donc facilement être reproduite et suivie par les élèves).

2. Expérience mise en place

Afin de vérifier si la mise en geste influe sur la compréhension de la musique, sur la verbalisation finale, je vais réaliser une expérience avec deux groupes distincts : une moitié de la classe sera le groupe témoin (11 élèves), et ne procédera pas à la mise en geste, ce sera le groupe 1. L'autre moitié (11 élèves) fera la mise en geste avant de passer à l'étape de la verbalisation, ce sera le groupe 2.

Se reporter à l'ANNEXE 1 pour les fiches de préparation des séances.

3. Recueil des données

Afin de faciliter l'analyse des données, quelques critères d'observations ont été posés concernant la mise en geste et le travail de verbalisation. Cette grille d'analyse sera utilisée à la fois pour le groupe 1 (groupe témoin) et le groupe 2 (groupe expérimental) à la différence près que le groupe 1 n'a pas procédé à la mise en geste.

1) L'écoute :

- L'élève montre-t-il de l'intérêt lors de la première écoute ?
- L'élève montre-t-il de l'intérêt lors de la deuxième écoute ?
- Y a-t-il une différence de comportement entre les deux écoutes ?
- Est-il attentif au tempo, aux différents instruments ?

2) Le déplacement

- L'élève se déplace-t-il ?
- De quelle manière se déplace-t-il ?

- L'élève se déplace-t-il sur la pulsation ? sur le rythme de la musique ?
- A-t-il des moments d'hésitation ?
- Occupe-t-il l'ensemble de l'espace ?

3) Les gestes

- Quels sont les types de gestes ?
- L'ensemble du corps est-il mis en geste ?
- Y a-t-il des répétitions ?
- Le geste présente-t-il des nuances ?
- Les gestes de l'élève changent-ils avec les différentes nuances de la musique ?

4) Le regard :

- L'élève possède-t-il un regard fixe ?
- Regarde-t-il ses camarades lors de la mise en geste ?
- Son regard suit-il ses gestes ?

5) Les expressions faciales :

- Quels genres d'émotions l'élève ressent-il ?
- Cela passe-t-il par ses gestes ?

Ce critère d'observation pourra être analysé grâce à la vidéo de la mise en geste des élèves. Cependant le résultat sera à nuancer, même si l'élève sourit, semble heureux, il n'est pas certain que son visage reflète l'émotion qu'il ressent vraiment au fond de lui. Il s'agira donc d'hypothèses.

6) La communication entre élèves :

- De quelles manières les élèves communiquent-ils entre eux ?
- Cela se fait-il lors de la mise en geste ?

7) Le vocabulaire :

- Quel type de vocabulaire l'élève utilise-t-il ?
- Participe-t-il beaucoup lors de la mise en commun ?
- Peut-il reformuler ou compléter l'idée d'un autre camarade ?
- L'élève est-il seulement centré sur sa mise en geste ?

Figure 5

Tableau de synthèse des critères observation selon le groupe observé

	Groupe 1	Groupe 2
L'écoute	X	X
Le déplacement		X
Les gestes		X
Le regard		X
Les expressions faciales		X
La communication entre élèves	X	X
Le vocabulaire	X	X

Le contexte :

École maternelle en Occitanie.

Classe de grande section

Nombre d'élèves : 22

Date : Mercredi 22 juin 2022

Afin de réaliser l'expérience la classe a été divisée en deux groupes de 11 élèves.

Lors de la retranscription (voir ANNEXE 4), j'ai souhaité ne pas indiquer où préciser le nom et/ou le numéro de l'élève pour le groupe 1 car ce n'est que le groupe témoin. Ainsi l'analyse pour le 1^{er} groupe sera générale, elle servira de référence, alors que pour le 2^{eme} groupe (groupe expérimental), chaque élève sera associé à un prénom fictif et son vocabulaire sera analysé de manière individuelle.

Prénoms fictifs utilisés pour le groupe 2 (11 élèves) :

Margaux Kenza Chris Loïc Hortense David Nicolas Mathieu Doris Mathurin
Charlotte

4. Analyse des données

1.1. La mise en geste

Figure 6

Photographies des élèves du groupe 2 durant la mise en geste



Le déplacement

Tous les élèves, exceptée **Charlotte** (timide face à la caméra ?), se déplacent et occupent l'ensemble de l'espace durant la mise en geste. Certains ont une préférence pour un endroit mais se déplacent tout de même. Il y a moins de déplacements lorsque les élèves agissent ensemble, se parlent ou se regardent. Les déplacements se font plus rares au fur et à mesure que le temps s'allonge ou lorsque la musique devient plus douce (fatigue, lassitude, observation ou adaptation). Le sol est même utilisé, il devient un lieu de rencontre dans lequel jouer (bousculade, distraction). Certains élèves utilisent le mobilier pour se déplacer. Faute de salle de gymnastique, l'expérience a dû se réaliser au sein de la classe, dans un espace relativement petit, délimité par les tables. Ce rectangle d'espace, d'environ 7m sur 3m n'a peut-être pas été suffisamment grand pour laisser assez de liberté aux élèves. La promiscuité en a gêné voir même bloqué certains. Si la salle avait été plus grande, les élèves auraient sûrement moins « joués » ensemble et la différence de déplacements dans l'espace aurait été plus flagrante, complexe, diversifiée.

L'occupation de l'espace

Figure 7

Tableau reprenant les différentes manières d'occuper l'espace

Les cotés
La moitié des élèves sont concernés. Margaux , Hortense , David ou encore Kenza commencent la mise en geste en bordure, à une extrémité. Cela peut s'expliquer par une appréhension de l'exercice, de se montrer aux autres ou encore par une certaine timidité. C'est sans doute pour cela que Charlotte n'a pas souhaité apparaître sur la vidéo et s'est mise hors champ dès le début de la musique. Cependant, pour l'ensemble des élèves, cette configuration de l'espace évolue au fur et mesure de la musique. Tous réussissent à sortir de leurs zones de confort et occupent à peu près dans tout l'espace. Il est intéressant de remarquer que même les élèves à l'aise dès le début (Mathurin ,

Mathieu, Loïc) possèdent un côté de « prédilection », se déplacent principalement dans un espace, soit à droite, soit à gauche. Cela est peut-être dû à une habitude, ou à l'emplacement de la caméra.

Le déplacement pour suivre les autres

Pour trois élèves (Kenza, David et Doris), le déplacement est principalement guidé et motivé par les autres. Kenza qui ose peu au début suit sa copine durant la moitié de la musique puis se déplace seule. Imiter sa copine l'aide à prendre confiance et à se mettre dans l'activité. Pour David, Doris et un peu Nicolas, la mise en geste se transforme en un jeu où il faut renverser l'autre à terre ou le suivre dans son déplacement. Les uns et les autres bougent donc de manière dépendante.

Le sol

Le sol est utilisé de deux manières différentes : soit pour jouer (Nicolas, Doris, Chris, David) ou alors pour expérimenter de nouvelles manières de se déplacer (Mathurin, Loïc, Nicolas). C'est le cas de Chris qui se déplace à quatre pattes, qui fait des chutes, de Loïc et de Mathurin qui s'assoient puis tournent au sol, de David qui glisse au sol et mime des chutes, et de Nicolas et de Doris qui se baissent et jouent au sol,...

L'utilisation du mobilier

Deux élèves, assez à l'aise, ont même utilisé le mobilier lors de la mise en geste. Hortense et Mathieu l'utilisent pour s'y appuyer et lever une jambe, Mathieu s'en sert comme appui pour sauter, garder un équilibre, et tourner finalement autour des tables.

Le lien entre pulsation, nuances et déplacements

Les élèves qui se déplacent en suivant la pulsation et en variant leurs mouvements selon les nuances sont au nombre de cinq. Tous marchent sur la

pulsation. Mathurin est un des seuls à s'arrêter net lorsque la musique s'arrête. Il fait des chutes, des mouvements de bras rapides lorsque la musique possède une forte nuance. Hortense fait des mouvements rapides, se déplace vite et lève la jambe lorsque la nuance est forte. Lorsque la nuance est douce, elle se déplace lentement et de manière fluide. Loïc, lorsque la musique est douce, fait de grands mouvements fluides, au temps fort il court, saute sur lui-même, entre en contact avec les autres.

Les élèves inconstants dans leurs déplacements ou suivant peu la pulsation et les nuances sont au nombre de cinq. Kenza suit la pulsation seulement au début de la musique, ses mouvements sont saccadés puis au milieu du morceau elle s'arrête et se met dans un coin pour regarder. Doris commence à faire de petits sauts légers puis joue avec ses camarades. Il en est de même pour Chris qui fait de grands mouvements et se déplace au sol avant d'essayer de pousser ses camarades. David fait des gestes de balancement, de suspension. Il se déplace en douceur au début, puis cherche ses camarades pour jouer et ne se soucie plus de la musique. Nicolas modifie ses déplacements en fonction des nuances au début (marche, mouvement de bras fluides) et s'arrête net à la fin de la musique. Par contre il n'est pas attentif lors du crescendo à cause du jeu au sol avec les autres élèves.

Les temps d'hésitation

La mise en geste comme moyen d'écoute est une tâche que les élèves n'avaient jamais réalisée auparavant, certains moments d'hésitations sont apparus. Trois groupes élèves se distinguent.

Les élèves très à l'aise avec peu de moments d'hésitation :

Loïc est très concentré dans sa tâche, on sent qu'il est à l'aise et qu'il sait ce qu'il doit faire. Il s'arrête quelques fois pour regarder les autres élèves puis recommence. Il arrive qu'il soit gêné par le jeu des élèves au sol. Hortense entre directement dans la tâche, elle est très à l'aise et n'hésite pas à encourager ses amies à danser, à montrer ce qu'elle sait faire ou encore à utiliser le mobilier.

Mathurin et Mathieu sont dans leurs bulles tout au long de l'exercice malgré quelques regards pour l'enseignante et de petits sourires face aux jeux des autres élèves. Mathieu réussit à s'inspirer des mouvements des autres et est attiré par le matériel ce qui démontre une certaine aisance.

Les élèves peu à l'aise avec beaucoup de moments d'hésitation :

Kenza paraît mal à l'aise au moment de la mise en geste. Bien qu'elle commence très motivée, au milieu du morceau elle parle à sa copine, regarde beaucoup les autres, semble déstabilisée ou démotivée et choisit de s'adosser à une table et de ne plus participer.

Les élèves se laissant déconcentrer par le jeu :

Le jeu au sol commence à la vingtième seconde. Ce sont Doris et Nicolas qui commencent suivi par Chris et David. Doris et David réalisent la mise en geste seulement avant ce moment-là, puis leurs mouvements sont guidés par les autres, ils cherchent à jouer avec eux au sol, à mimer des chutes ou à grimper sur eux. Nicolas lui, oscille entre recherche de mouvement et jeux.

Les gestes

Les mouvements liés aux jeux ne seront pas catégorisés ici, cela fera l'objet d'une autre partie. Les gestes ci-dessous sont ceux revenant le plus fréquemment.

Figure 8

Tableau reprenant les différents types de geste

Les gestes pour se déplacer	
La marche	<ul style="list-style-type: none"> - Marche légère avec les pieds qui se lèvent peu - Marche soutenue et rapide - Grands pas lents avec les jambes qui se lèvent haut - Avancer à pas de loup - Marche pliée et fluide - Trotter

La course	<ul style="list-style-type: none"> - Accélération - Décélération - En ligne droite - En zigzag - Courir sur place
Les déplacements au sol	<ul style="list-style-type: none"> - S'asseoir - Ramper - Glisser au sol - Faire des chutes (se laisser tomber) - Marcher à quatre pattes - Faire des roulades - Se déplacer à genoux - Se déplacer en tendant bras et jambes puis en fléchissant (poussée)
Les gestes de rotations	
Tourner	<ul style="list-style-type: none"> - Tourner sur soi-même au sol - Tourner sur soi-même debout - Faire la roue - Des roulades
Les sauts	<ul style="list-style-type: none"> - Petits sautilllements pour se déplacer - Petits sauts rapides (lapin) - Sauter pieds joints - Sauter sur une jambe - Sauter en levant une jambe le plus haut possible - Sauter le plus haut possible
Les gestes segmentés	
Les mouvements de bras	<ul style="list-style-type: none"> - Grands mouvement des bras saccadés - Lever et descendre les épaules rapidement - Mouvement du crawl - Bras derrière le dos - Bouger les bras sur la pulsation - Faire des vagues avec ses bras (ondulation) - Mouvements amples et légers - Position bras couronne - Mouvements de bras légers et fluides - Faire le mouliné avec ses bras - Mouvement de bras synchronisé avec les jambes (en même temps) - Mouvement de bras dissocié avec les jambes (l'un puis l'autre ou différence de vitesse) - Mouvement en continu, fluidité - Faire bouger ses bras le plus haut possible - Mouvement minimaliste

	<ul style="list-style-type: none"> - Attraper les autres - Pousser les autres - Prendre appui sur les autres - Lever un bras sur deux - Bras tendus, bras pliés (courbes) - Faire coucou - Mouvement très rapide des mains
Les mouvement de jambes et de pieds	<ul style="list-style-type: none"> - Plier puis tendre les genoux sur place - Sauter sur une jambe - Pointe des pieds - En équilibre plier puis tendre une jambe - Attitude ou arabesque - Mouvement de jambes synchronisé avec les bras (en même temps) - Mouvement de jambe dissocié avec les bras (l'un puis l'autre ou différence de vitesse) - Mouvement en continu, fluidité - Mouvement lent, Mouvement rapide
Gestes de balancements et changements de hauteur	
Balancements et Ondulations	<ul style="list-style-type: none"> - Balancement de tout le corps, droite et gauche
Les changements de hauteur	<ul style="list-style-type: none"> - Se baisser puis se relever - Se pencher pour s'asseoir au sol et se remettre debout - se laisser tomber puis se relever
Les autres gestes	
<ul style="list-style-type: none"> - Le torse bombé qui guide le mouvement - Le déhanché (déhanché saccadé sur la musique forte, bouger le bassin rapidement) - Cambrer le dos - Mouvement en suspension (prise d'équilibre, temps de pause, imitation perte d'équilibre puis se rattraper) - Les mouvements de la robe (tenir sa robe avec les deux mains, la faire bouger en rythme, la faire gonfler en tournant) - Imitation du singe, dos courbé et bras qui tombent - Imitation clown 	

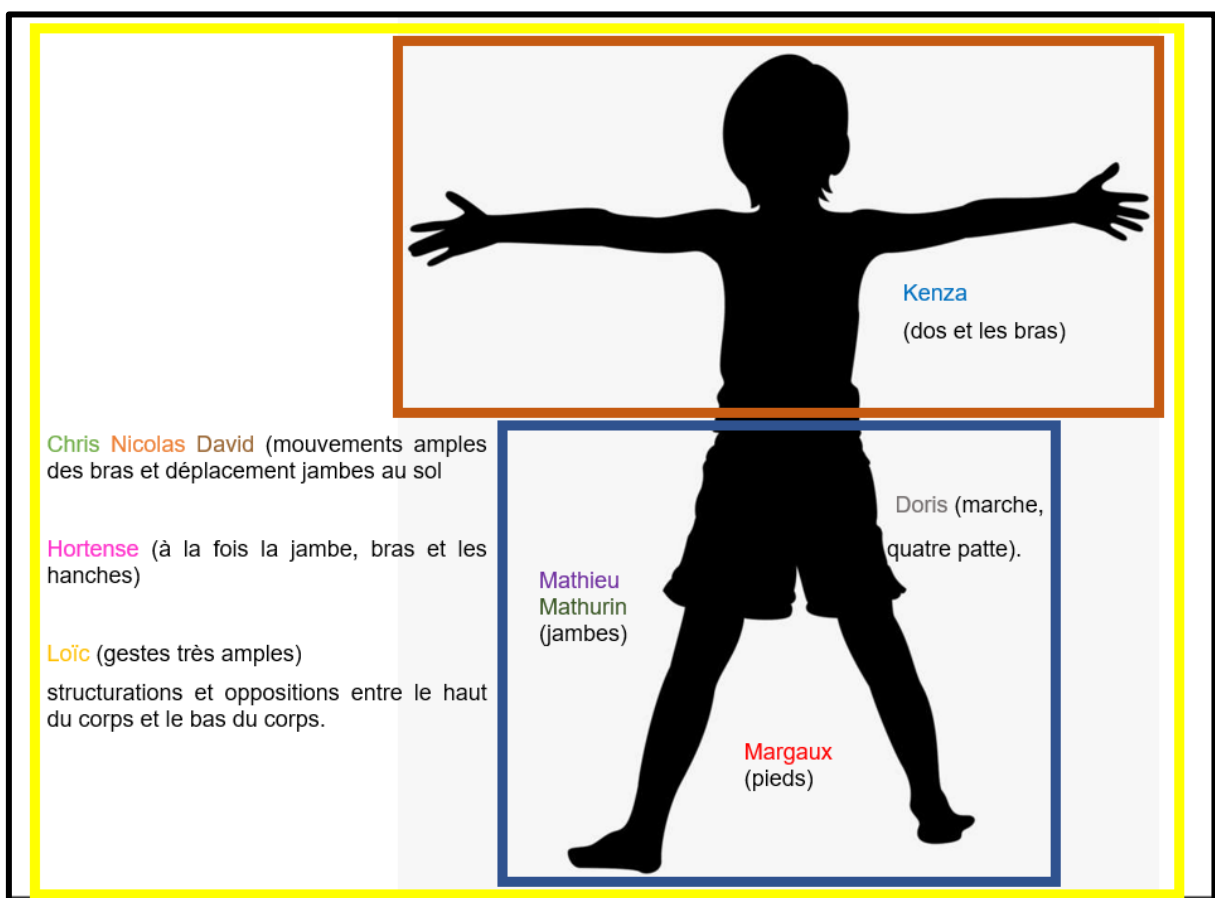
Se reporter à l'ANNEXE 2 pour la description des gestes des élèves.

Le corps lors du geste

Lors de la mise en geste, tous les élèves n'utilisent pas leur corps de la même manière. Tandis que certains mettent en mouvement l'ensemble de leur corps, d'autres utilisent plus particulièrement leurs bras ou leurs jambes. Le haut du corps et plus précisément les bras, sont mis en avant par une majorité d'élèves.

Figure 9

Schéma de répartition corporelle des gestes



Les principales répétitions

Figure 10
Tableau des répétitions les plus fréquentes

La course	Loïc Mathurin Hortense
Les levés de jambes	Loïc Hortense Nicolas Mathieu Mathurin
Le déplacement au sol (chute, roulades ou s'asseoir)	Chris Loïc David Nicolas Mathieu Mathurin
Tourner sur soi-même	Chris Loïc Hortense Nicolas Mathieu Mathurin
Les trottinements ou petits sauts pour se déplacer	Margaux Kenza Chris Loïc Hortense Mathieu Mathurin
Les grands mouvements de bras accélérés	Margaux Kenza Loïc Hortense David Nicolas Mathieu Mathurin

On peut remarquer que les gestes revenant le plus souvent sont les trottinements ou petits sauts et les mouvements de bras accélérés. Les élèves suivent majoritairement la tâche demandée.

Cette catégorisation des répétitions met déjà en exergue certains élèves ayant diversifié leurs gestes et donc s'étant mieux approprié le sujet. Les prénoms Loïc, Hortense, Mathurin ou encore Nicolas ressortent de nombreuses fois et seront à analyser plus précisément lors de la comparaison entre la mise en geste et le temps de la verbalisation.

Les élèves les moins à l'aise se déplacent au sol ou mettent en mouvements principalement leurs bras, tandis que les plus à l'aise osent courir, utiliser le mobilier, tourner sur eux même ou encore utiliser le bas du corps.

Les expressions faciales

Les expressions faciales sont assez riches durant la mise en geste. Quatre d'entre elles peuvent être mise en avant :

La joie
Margaux (toujours en train de sourire)
Kenza (sourires au début avec ses amies)
Chris et Nicolas (content de danser puis de s'amuser avec ses copains au sol)
Hortense (sourit souvent, prend du plaisir),
Loïc , Mathieu et Mathurin (excités, heureux mais appliqués),
David et Doris (s'amuse au sol).

Nous pouvons faire l'hypothèse que les 10 élèves de ce groupe ont aimé participer à la mise en geste, qu'ils ressentent de la joie. Se produire physiquement devant d'autres élèves, bien que tous dansent en même temps, n'est pas une activité simple pour des élèves de fin de cycle 1. Avec du recul j'aurai aimé demander à **Kenza** ce qui l'a poussé à s'arrêter avant la fin de la musique.

Les rires
Chris , David , Nicolas , Doris (rire induit par le jeu au sol)
Mathurin (rire face aux autres et au mouvement qu'il a trouvé : perdre l'équilibre).

Les rires sont principalement liés au jeu qui s'est créé entre les 5 élèves garçons. Cela ne pose pas de problème en soit mais d'après les résultats les élèves ayant beaucoup ri sont sortis de la tâche plus facilement que les autres élèves. La concentration vis-à-vis de l'écoute de la musique a laissé place à de l'amusement, de la distraction.

Les grimaces ou mimes

Kenza (mime un singe ou fait une tête rigolote en courbant le dos en face de sa camarade).

Nicolas (se rapproche souvent de la caméra, expressions théâtralisées)

La concentration

Nicolas (concentré au début puis par intermittence, alternant entre mouvement au sol, mouvements pour faire rire et jeu de bousculades avec ses camarades).

Loïc, **Hortense**, **Mathurin** et **Mathieu** (ces élèves sont dans leurs bulles ou totalement dans la tâche. Ce sont eux qui font le plus preuve d'originalité, de recherche dans le mouvement.

Le visage fermé

Kenza (regard qui se ferme à la moitié du morceau : indifférence, lassitude ?)

Nous pouvons faire l'hypothèse que les expressions faciales se ressentent dans les gestes des élèves. Par exemple **Margaux** semble être joyeuse et montre peut-être à travers ses sautilllements, **Chris** ou **Nicolas** qui jouent avec leurs amis font de grands gestes amples, rapides, excités. Afin de faire rire les autres élèves **Nicolas** ou **Kenza** font des grimaces devant leurs camarades ou la caméra, ils jouent un rôle et le lie avec leurs mouvements (cambré et mains en l'air, dos courbé et bras ballant...). **Mathurin** semble apprécier perdre l'équilibre et puis tomber par terre, cela se voit par ses sourires.

La communication entre élèves

La mise en geste induit forcément plus de relations et de communication entre les élèves qu'au moment de la verbalisation. Ainsi les élèves sont entrés en communication de différentes manières durant la tâche. Les interactions sont classées selon si elles sont verbales ou non. J'ai fait le choix de ne choisir que deux ou trois exemples de chaque afin de limiter le recueil des faits.

Figure 11

Tableau des interactions verbales

Un geste qui fait rire, intrigue et qui induit une parole
<p>Kenza et Hortense discutent au milieu de la musique à propos d'un geste qu'a fait Hortense (le déhanché en tenant la robe ?). La musique couvre la conversation, qui ne dure que 5 secondes. Les deux élèves sourient, semblent échanger sur le mouvement (peut être demande-t-elle si elle sait faire pareil) puis Hortense continue son geste, Kenza la suit quelques instants puis semble lassée et s'arrête dans un coin de la salle.</p>
Une parole pour inviter à danser
<p>Kenza s'est isolée et ne veut plus danser. Hortense va à sa rencontre pour l'inciter, l'inviter à revenir danser. Cependant Kenza refuse et Hortense continue son chemin.</p>
Une parole pour ramener l'ordre
<p>Hortense a voulu prendre le rôle de l'enseignant lors de la mise en geste. Puisque je ne suis délibérément pas intervenue elle fait une remarque que j'ai trouvé drôle afin de rétablir l'ordre elle-même en s'adressant aux élèves jouant au sol : <i>On ne fait pas n'importe quoi</i>¹⁰⁶. Cependant cela n'a eu aucun effet, elle n'y a donc plus porté attention.</p>

Figure 12

Tableau des interactions physiques

Un geste qui fait rire, inspire et qui induit une reproduction
<p>Mathieu s'arrête de danser pour regarder Loïc en train de faire de petits sauts très rapides sur place. Les deux se sourient, puis Mathieu reprend le mouvement de Loïc en ajoutant son originalité : refaire les petits sauts rapides tout en levant les jambes. Ici, Mathieu s'est inspiré du mouvement de son camarade afin de continuer sa mise en geste et varier ses mouvements.</p>

¹⁰⁶ Par souci de clarté, les paroles des enfants sont retranscrites en italique afin de ne pas les confondre avec les citations entre guillemets.

Une rencontre miroir
<p>Margaux et Mathurin se croisent à un moment de la mise en geste. Ils se regardent puis Mathurin lui fait coucou des deux mains, bouge ses bras de manière drôle et saccadée. Margaux refait directement les mêmes gestes en lui répondant, en miroir. Les deux bougent leurs mains en duo, tels de véritables questions réponses, puis se séparent.</p>
Un contact relié à un mouvement, à la danse
<p>Loïc pose sa main sur le dos de Chris qui est au sol, afin de se donner un équilibre et une propulsion pour sauter de manière douce et fluide. Ce geste se fait dans la continuité de son déplacement, les mouvements sont liés. Loïc fait ensuite le lapin (petits sauts très rapprochés et mains sur les oreilles) juste derrière Chris qui avance à quatre pattes.</p>
Créer un contact pour passer
<p>Nicolas qui pousse gentiment Hortense par la taille afin de continuer son mouvement fluide, sa technique de déplacement pour venir se mettre juste devant la caméra tout en suivant le rythme de la musique.</p>
Une chute non volontaire, une rencontre accident
<p>C'est ce qui arrive à Loïc et Mathurin au milieu de la mise en geste. Mathurin, accoudé à une table est en train de créer un équilibre sur une jambe en levant un bras. Loïc vient dans sa direction en courant mais c'est à ce même moment que Mathurin déplie sa jambe et la pose à terre, faisant tomber Loïc de manière involontaire. Les deux enfants se retrouvent donc par terre, avec plus de peur que de mal et continuent directement l'activité sans s'arrêter.</p>
La création d'un jeu au sol
<p>Ce jeu concerne 4 élèves garçons (donc sans mixité) : Chris, David, Doris et Nicolas. Le jeu est induit par David qui s'avance vers Nicolas et le pousse avec lenteur sur le rythme de la musique afin de se relever. Nicolas le pousse doucement à son tour lorsque David est à quatre pattes, puis Chris le pousse plus brusquement. Doris décide pendant ce temps d'attraper Nicolas par la taille. Les quatre élèves se prennent au jeu et décident tout au loin de la mise en geste de s'attraper, de se pousser plus ou moins gentiment, afin de se mettre à terre et de se grimper dessus.</p>

Description plus précise du jeu au sol :

A ma grande surprise, un jeu au sol se crée vers le début/milieu de la mise en geste. Tout en jouant **Nicolas** essaye différents mouvements comme faire une roue pliée puis se relever en équilibre pour faire une chute douce, en continuité de son mouvement de bras. J'ai donc trouvé ce moment particulièrement intéressant, notamment chez **Nicolas** et **David**. Cela m'a fait remettre le jeu en question, y voir des côtés positifs. Tous deux entrent en communication de la même manière : s'attraper en douceur puis perdre l'équilibre ensemble et faire des chutes douces avant de se relever. **Nicolas** et **David** ont en commun la fluidité et la continuité du mouvement. Les moments en suspension ont lieu lorsque les nuances de la musique sont fortes, prononcées et les notes plus aiguës. Cette écoute musicale (surtout lorsque la nuance est forte) crée un besoin de contact et de renversement : un changement de hauteur ou encore une rupture. Lorsque la musique redevient douce, avec des notes plus graves, les deux élèves se relèvent en adaptant la vitesse de leurs mouvements et en se déplaçant de manière linéaire. Le jeu découle donc de leur propre perception, interprétation de la musique. De mon point de vue le jeu est créé par rapport à la musique ou bien, autre possibilité, **David** et **Nicolas** adaptent le jeu à l'univers de la musique et à ses nuances.

Il semblerait que pour **Chris** et **Doris** le jeu n'ait pas aidé à entrer dans la tâche, il a eu un effet distrayant sur eux puisqu'ils font peu de mouvements reliés aux nuances de la musique ou encore à sa pulsation.

1.2. Lien entre mise en geste et verbalisation

Ma question de recherche étant la suivante : « Dans quelles mesures la perception de la musique par le corps en mouvement, aide les élèves à affiner leurs écoutes et à verbaliser leurs ressentis ? » il est intéressant de se demander ceci : y a-t-il une corrélation entre les productions corporelles du groupe 2 et leurs productions verbales ? A la suite de la mise en geste, j'ai différencié deux

groupes d'élèves : les élèves ayant réussi à parler de la mise en geste durant le temps de verbalisation (qui sont au nombre de 6) et les élèves n'ayant pas réussi (ils sont au nombre de 5). Si nous analysons ces résultats d'un point de vue quantitatif, la mise en geste a permis à plus d'un enfant sur deux de faire le lien entre le mouvement et la parole. Afin de comparer dans une autre partie les résultats des deux groupes, je vais me focaliser principalement sur les élèves ayant réussi la corrélation entre production verbales et corporelles.

Comme je l'ai dit précédemment, les élèves ayant relié leur mise en geste au moment de la verbalisation sont 6. Il y a **Loïc**, **Hortense**, **Nicolas**, **David**, **Mathurin** et **Charlotte**. J'ai fait le choix d'inclure **Charlotte** dans la liste des élèves qui se sont exprimés car même si elle n'apparaît pas dans la vidéo, elle a aussi fait une mise en geste. Concentrée sur le groupe d'élèves, je n'ai pu regarder **Charlotte** que quelques instants. Cependant elle aussi réalise des mouvements intéressants, en lien avec ceux que j'ai listé dans la partie 1. De plus, **Charlotte** possède un point de vue intéressant, que les autres élèves n'ont pas : comme elle ne peut pas analyser sa propre mise en geste, elle est obligée de regarder celle des autres. C'est donc la seule à ne pas être centrée sur sa mise en geste. Elle peut à la fois parler de ses mouvements (lorsqu'elle s'en souvient) et de ceux des autres (en regardant la vidéo).

Je vais maintenant parler de chaque élève individuellement, afin de mettre les gestes qu'il a fait et le vocabulaire qu'il a utilisé lors de la mise en commun.

Loïc : cet élève réalise des mouvements variés durant la mise en geste. Il alterne entre mouvements amples et suspendus, des pas lents et légers, des temps de pauses avec des accélérations, des courses, des mouvements de bras minimalistes, des sauts rapides, des chutes. Son premier mot pour décrire la musique est *joyeux*. Cela reflète bien son état d'esprit et ses émotions durant la mise en geste. Il réussit à repérer le violon et à faire la différence entre les moments forts et doux de la musique. Son moment préféré correspond aux moments doux. C'est là où il mime le crawl avec ses bras, crée des suspensions

et des équilibres, fait des temps de pauses avant de partir en courant. Il arrive à mémoriser un geste qu'il a aimé faire lors du visionnage de la vidéo : le mouvement du lapin. Dans un premier temps il n'arrive pas à expliquer pourquoi il a fait le lapin, puis il réussit à dire qu'il a sauté dans les moments forts. Si j'avais eu davantage de temps ou avec un plus petit groupe, peut être aurais-je pu le faire développer davantage. Loïc est à l'aise à l'oral, il est attentif, motivé et peut reformuler les propos de Charlotte par exemple. Au fur et à mesure de l'échange, il réussit à caractériser la musique de différentes manières : *qui fait peur, dangereuse* ou encore *qui réveille*. Le vocabulaire apporté grâce aux questionnements le guide dans sa réflexion et dans son imagination. Le mouvement du lapin fait référence à l'univers de chasse qu'il s'est créé : *Moi j'ai pensé à des chasseurs qui essayaient de tuer des animaux et quand au début les animaux et beh il n'y avait pas de chasseurs après à la fin c'est parce que les chasseurs ils étaient partis*. L'arrivée des chasseurs peut être reliée au moment fort de la musique, lorsque les percussions se font entendre et que l'intensité augmente. Quand la musique redevient douce, que la nuance diminue, Loïc pense à la fin de la chasse et au retour au calme. Le mouvement du saut de lapin, réalisé lors du temps fort peut correspondre à une fuite, ou encore à un mime, un jeu qu'il reproduit lors de la mise en geste.

Hortense : Elle est très concentrée durant la mise en geste, cherche à diversifier ses mouvements. Ceux-ci sont souvent liés, doux et gracieux. Elle fait des mouvements de vagues avec ses bras (ondulation, suspension) et réussit à le verbaliser durant la mise en geste. Ce geste lui fait penser à *des vagues douces*. Elle met un mot sur ce geste tout en le mimant. Reproduire le mouvement semble faciliter son analyse et lui fait mettre un terme dessus. Cependant elle n'arrive pas à identifier d'autres mouvements, elle affirme juste qu'elle *bouge tout son corps*. Il est évident que Hortense possède des bases ou des références avec la danse classique : elle joue avec sa robe, fais des déhanchés et tourne sur elle-même, utilise la table pour faire des arabesques, des retirés ou encore fait la position couronne avec ses bras. Son premier mot pour décrire la musique est *violon*, puis *joyeux*. Elle identifie la musique comme agréable pour aller dormir

car elle fait du bien, mais aussi triste parce que on sent de la musique douce et après ça nous fait des sentiments et voilà. Hortense réussit à découper les différents temps de la musique grâce aux émotions qu'elle a ressenties. Si dans un premier temps elle dit qu'elle n'a pas eu peur sur les moments forts, elle change d'avis pour finalement analyser qu'elle a eu peur : *Quand ça faisait pam pam pam...* ou *Moi ça faisait un peu peur parce que ça a tapé*. Le son n'est pas identifié précisément (percussions) mais elle arrive à identifier le moment fort en reproduisant le bruit en onomatopées. Ce moment de peur et de nuance forte correspond au moment où Hortense accélère ses mouvements de pieds, de déhanchés et tourne beaucoup de fois sur elle-même. Hortense se sert aussi de l'imagination des autres élèves afin d'expliquer ce qu'elle a ressenti. Elle ne partage pas l'histoire qu'elle a imaginé (peut-être n'en a-t-elle pas), mais se projette dans celles des autres (les fantômes de Doris ou encore l'univers de la mer et de l'eau de Charlotte). Hortense mène la conclusion finale en résumant ce que tous les élèves ont dit (moment fort au milieu puis doux au début et à la fin, des émotions comme la joie, la peur, ...). Elle réussit à reprendre le vocabulaire des autres des élèves, à l'utiliser, à se l'approprier.

Nicolas : il peut à la fois utiliser un vocabulaire très pertinent, relié à sa mise en geste et un vocabulaire totalement inadapté. Cet élève est à la fois un élément moteur et perturbateur. Il prend beaucoup de place dans la gestion de la classe. Ce double tempérament se retrouve à l'oral et durant la mise en geste. Pendant celle-ci, Nicolas est en double position : soit il joue à attraper ses camarades et à les faire tomber, soit il est dans la recherche individuelle de mouvement (équilibre et déséquilibre, balancement fluide puis roulade ou roue, ampleur et continuité dans les mouvements, ...). A des moments très distincts et variables de la mise en commun, il est attentif dans l'analyse de ses gestes. Il réussit à en nommer plusieurs comme la roulade et la cabriole, utilisées pour *faire joli*. Nicolas arrive à situer le moment de ses gestes précis, souvent *les moments forts*, le moment où il joue avec ses camarades. Il arrive aussi à relier un de ses gestes avec ceux des autres : la vague. Ce mouvement revient de manière régulière et est souvent commun entre les élèves. Il réussit à associer, relier, son mouvement des mains

(par le biais d'un mime) avec le mouvement des vagues. Nicolas réussit à nommer un instrument correct sur deux : *le tambour* (relié aux moments forts) et *la trompette* qui n'apparaît pas dans la musique. Pour lui, la musique est à la fois *joyeuse* et *dangereuse*. Lors de la mise en geste il prend en effet plaisir à jouer avec ses camarades mais aussi à tester des mouvements, des chutes, des changements de hauteurs. Le jeu au sol peut d'ailleurs être qualifié de dangereux si les élèves se poussent trop fort ou s'ils s'écrasent par exemple. Heureusement les élèves ont été raisonnables mais les termes de *joyeux* et *danger* entrent en résonance à la fois lors de la mise en geste et lors de la verbalisation. Durant l'écoute avec le corps, Nicolas s'excite et fait des mouvements rapides pendant les temps de jeu, là où la musique est forte. La mise en geste semble aussi avoir guidé ou nourri l'imaginaire de Nicolas : *Une histoire. Y a eu des chevaliers qui attaquaient un bateau. Parce que des fois ça faisait puuuu puuu, ça faisait des chevaux-là qui... galopaient*. La sonorité du tambour, lors du moment fort est le fil directeur de l'histoire de Nicolas, son point de départ aussi. Par la suite, il réussit à associer l'onomatopée avec l'instrument. Le vocabulaire de Nicolas se retrouve dans la mise en geste comme *l'eau* et *les vagues*, liées à ses mouvements, fluides, continus, ses déplacements pliés et suspendus, les chevaliers qui attaquent, pouvant être associés au jeu avec les autres élèves au sol (le fait de pousser, perdre l'équilibre, tomber...), ou encore avec le cheval qui galope et les mouvements d'accélération.

David : C'est un élève qui participe beaucoup, mais qui peut être dissipé, qui a besoin d'être cadré, recentré (comme Nicolas). Même s'il bavarde souvent avec ses voisins (Chris, Doris), il est à l'aise, attentif à ses gestes. David réussit à identifier deux instruments, le premier grâce à l'écoute et à ses connaissances propres : *le violon*. Il identifie le deuxième grâce au choix de sa partie préférée : *la flûte*. A cela s'ajoute l'instrument du *saxophone* qui n'apparaît pas dans cette écoute. Le fait de discriminer ou non un instrument en fonction de la partie que l'élève préfère semble jouer un rôle décisif dans sa réponse. David trouve la musique *joyeuse, forte* et *dangereuse*. Sa partie préférée est la forte, celle qu'il écoute lorsqu'il fait les roulades et jeux au sol. Cependant David utilise beaucoup la fluidité et les glissades lors de la mise en geste. Il attrape ses camarades avec

douceur, fait des demi-pointes, balance ses bras légèrement. Son excitation est donc principalement traduite par le jeu. C'est David qui est le premier à utiliser le vocabulaire de la vague : *Parce que ça fait ça. (mime geste mains qui bougent, ondulent) (...) C'est des vagues.* Les analyses et rapprochements de David sont donc très pertinents et nourrissent la réflexion de la classe. David réussit à repérer facilement ses gestes comme les roulades (mais n'arrive pas à expliquer pourquoi) et le mouvement des jambes. Il explique que ce mouvement l'aide à faire des roulades sur les moments forts. David arrive ici à analyser son mouvement mais aussi à le découper, à le structurer : c'est le mouvement des jambes qui entraîne la perte d'équilibre et la propulsion pour la roulade. David adhère à l'histoire de Nicolas, et la relie au bruit des tambours puis développe sa propre histoire : *Moi c'était un chat qui courrait, un chat poursuivi par un chien parce que le chien il voulait mordre le chat.* David arrive à relier un personnage à une nuance de la musique : le chien qui attaque correspond à la partie forte et le chat à la partie douce. Cette dissociation (distinction entre deux temps) est très intéressante et montre une réelle compréhension des temps de la musique. Ce temps de verbalisation peut aussi être rapproché de la mise en geste de David : il joue dans les moments forts (attaque, pousse) et est calme lors de la partie douce il se déplace alors de manière fluide, suspendu (comme le déplacement d'un chat).

Mathurin : C'est un élève discret, qui parle peu durant la mise en commun mais qui est très attentif et qui réussit à expliquer un de ses déplacements. Sa mise en geste est particulièrement intéressante. Il est dans sa bulle tout au long de la danse et prend du plaisir à tester des mouvements comme lever sa jambe, puis perdre l'équilibre, se laisser tomber à terre de manière légère, se rattraper avec les mains... Ce changement de hauteur se retrouve chez plusieurs élèves mais Mathurin est le seul à le répéter autant de fois. Il n'arrive pas à nommer un instrument en lien avec la musique, son seul vocabulaire est *saxophone*. Cependant il réussit à différencier les nuances et les émotions du morceau. Par exemple il trouve la musique à la fois *joyeuse, forte et dangereuse*. Ces trois adjectifs peuvent être reliés à sa mise en geste où il prend plaisir à faire des

mouvements rapides (sauts, course, tourner sur soi-même) lors des moments forts et où il effectue ses déséquilibres, aériens mais risqués lors des moments plus doux et suspendus. Le danger se traduit par un retour au sol, une perte de contrôle, d'équilibre. Il ne fait ressortir qu'un seul geste lors du visionnage de la mise en geste : la course. Il arrive à la relier aux temps forts, là où le crescendo provoque une agitation, un excès et une accélération de mouvements. Mathurin verbalise le terme de *bataille*, qui peut être relié à son univers des chutes et de la perte d'équilibre lors de la mise en geste.

Charlotte : Cette élève s'est mise en dehors du champ de la caméra. Elle affirme, de manière déçue qu'elle ne peut pas analyser ses gestes même si cela faisait partie de sa décision. Néanmoins il en découle un point positif : elle doit se concentrer sur le geste des autres élèves et donc possède à la fois un point de vue extérieur sur les gestes des autres et un point de vue interne avec la mémorisation, le souvenir de ses propres gestes. Charlotte est une élève très intéressée et inspirée lors de la phase de mise en commun. Elle réussit à répéter les consignes de manière claire et à expliquer son imaginaire, souvent très riche. Son premier mot pour décrire la musique est *triste* : *Au début ça me faisait triste et aussi... tout le temps...* Elle arrive à identifier, grâce aux questions, ce moment comme étant au début et à la fin. Ses temps préférés sont reliés à des mouvements doux, fluides (repérés sur elle-même et les autres élèves). Le vocabulaire qu'elle utilise pour caractériser ces moments ou mouvements est le suivant : *des vagues douces et c'est comme une petite berceuse*. Charlotte nomme deux instruments pertinents sur trois : *la flûte et le tambour*. L'autre instrument qu'elle nomme est le *bambo* que l'on peut relier à la catégorie des instruments à vents traditionnels. Je n'ai pas pu l'interroger sur ce vocabulaire mais j'imagine qu'il fait partie de son univers de référence, de sa culture et qu'elle a fait le rapprochement avec ce morceau. Les descriptions de son imaginaire, de ses histoires, sont souvent longues (comparées à celles des autres élèves) et riches, composées de plusieurs étapes. Le mouvement des vagues, associé au début et à la fin fait écho à son histoire sur la mer : *Moi j'ai pensé à une boîte et y avait le bruit de la mer et elle bouge avec le souffle de la flûte (...)*. Charlotte

relie tout un univers à ce morceau, avec le thème de l'eau, du souffle (relié à l'instrument de la flute) et aux animaux. Ce thème est associé aux moments doux. Pour décrire les moments forts elle utilise une autre image : *ça me fait penser à un dragon et il veut capturer*. Cette seconde petite histoire reprend le vocabulaire *fort* et *dangereux* que Charlotte avait utilisé précédemment. La créativité de Charlotte est donc dirigée, influencée par les différents temps et instruments de la musique, des émotions qu'elle ressent et des mouvements induits. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'elle possède une sensibilité développée pour ce morceau ou ce genre de musique.

Afin de clore cette seconde partie, je vais parler des élèves qui ne réussissent pas à relier mise en geste et verbalisation pour décrire la musique. Je vais tenter d'expliquer le pourquoi, d'en comprendre les raisons. Cela ne reste qu'au stade de simples hypothèses. Afin de développer et d'affiner mon expérience il aurait fallu 1 ou 2 séances complémentaires.

Se reporter à l'ANNEXE 3 pour les élèves ne reliant pas mise en geste et verbalisation.

1.3. Comparaison entre les deux groupes

Figure 13

Photographie des élèves du groupe 1 au coin regroupement



Figure 14

Photographie des élèves du groupe 2 au coin regroupement



Je vais maintenant comparer les temps de verbalisation entre les deux groupes : le groupe 1 n'ayant pas réalisé la mise en geste et le groupe 2 ayant réalisé la mise en geste avec un temps de verbalisation plus important. Le vocabulaire des deux groupes sera comparé selon 5 critères différentes : l'écoute et l'attention, le vocabulaire des instruments, le vocabulaire du tempo et du rythme, le vocabulaire des émotions et pour finir le vocabulaire lié à l'imaginaire, aux références. Cette comparaison se basera sur des critères à la fois quantitatif et qualitatif.

a) L'attention et la communication

Lors de la première écoute, les élèves du groupe 1 sont très attentifs, plus que ceux du groupe 2 (attention continue de Hortense, Mathurin et Charlotte). Tous sont globalement à l'écoute et ferment les yeux. Certains élèves regardent leurs camarades et bavardent un peu mais ils réussissent tous à se remettre rapidement dans la tâche d'écoute. Lors de la seconde écoute, l'intérêt et l'attention sont un peu plus faibles au niveau du groupe 1, il y a plus de bavardages, de petits sourires. Il existe donc une différence de comportement entre les deux écoutes (lassitude, côté répétitif ?). Cette différence n'apparaît pas pour le groupe 2, plus de la moitié des élèves ont préféré écouter par le corps plutôt que par les oreilles.

Tout au long de la séance, les élèves du groupe 1 participent et se dissipent peu. Il n'y a pas de bavardages contrairement au groupe 2. Cette différence en termes de gestion de classe a joué une place importante dans le recueil de données. Le quatuor Nicolas, David, Chris et Doris a demandé plus d'attention et de gestion. Séparer ces 4 élèves aurait sûrement permis une verbalisation d'un plus grand nombre et donc une facilité pour le recueil de données. Néanmoins ces élèves ont participé significativement à l'analyse.

La mise en geste a été le vecteur d'une communication non verbale, d'un échange entre les élèves. Cette remarque entre en résonance avec la théorie de Chantal Grosléziat dans son œuvre *Le corps en musique* (2010). Comme vu dans la partie théorique, la chercheuse montre que « le corps est investi et mis

en musique de multiples façon ¹⁰⁷ » en particulier lors des échanges. Le son et le mouvement favorisent les relations et la cohésion sociale. La mise en geste confirme cette théorie : la musique joue un rôle prépondérant dans les interactions et communications sociales, et cela est mis en évidence lors de la mise en geste. L'écoute par le corps a permis l'émergence de nouvelles formes de communication par le biais des gestes et du son, chose que le groupe 1 n'a pas pu expérimenter. Nous pouvons prendre l'exemple de Hortense qui invite Kenza à danser, elle entre en contact avec elle par le biais des gestes.

Dans son mémoire ¹⁰⁸, Sarah Hermann parle de « synchronisation temporelle » et « d'horloge collective ¹⁰⁹ ». La mise en geste est une expérience collective qui unit les membres du groupe grâce aux gestes, à leurs répétitions à leurs unissons.

En termes de gestion de classe, obtenir le silence s'avère plus compliqué avec le groupe 2, d'autant plus que la séance dure plus longtemps et demande la mise en place de matériels. Les élèves ont aussi été excités et contents de se voir en vidéo. Cela a suscité des rires et des remarques. En effet les élèves n'ont pas l'habitude d'être confrontés à leur propre image, de se voir danser. Pour le groupe 1, l'échange se fait de manière aisée, et tous les élèves participent de manière égale. Deux élèves sont plus timides que d'autres, mais réussissent à verbaliser leurs pensées quand ils sont interrogés individuellement. La communication entre les élèves n'ayant pas participé à la mise en geste est beaucoup plus faible que chez les élèves du groupe 2. Cependant, les élèves s'écoutent mutuellement, réussissent à reformuler l'idée d'un autre et à être en accord avec celle-ci (exemple avec *Pierre et le Loup* détaillé plus tard). La mise en geste alimente une verbalisation plus bruyante mais aussi plus riche (les élèves adhèrent plus aux idées des autres et se sentent concernés par des ressentis communs).

Pour le groupe 1, un élève sur deux réussit à reformuler les idées principales pour conclure contrairement au groupe 2 (où seul un quart y arrive). Dans le

¹⁰⁷ GROSLEZIAT, Chantal. *Le corps en musique*. Spirale. Numéro 56. 2010. p. 89.

¹⁰⁸ HERMANN, Sarah. *Révolution musicale, comportement social et références musicales*. Mémoire en formation supérieure aux métiers du son. IRCAM. 2016.

¹⁰⁹ *Ibidem*. p.16.

groupe 1, huit élèves participent de manière continue (prise de parole, explication, résumé des idées) contre cinq pour le groupe 2 (Loïc, Hortense, David, Nicolas et Charlotte).

En résumé le groupe 2 possède des caractères beaucoup plus hétérogènes en termes de confiance et de participation, d'intérêt. Cela permet une plus grande variété et complicité des échanges (accords, désaccords) lors de la mise en geste et de l'écoute. Le groupe 1 semble posséder un niveau plus homogène.

b) Le vocabulaire des instruments

Il semblerait qu'il n'y ait pas de grande distinction de vocabulaire des instruments entre les élèves du groupe 1 et 2. Les deux groupes associent la musique avec une liste d'instruments assez importante et précise (malgré quelques exceptions : bambo, harpe, guitare, saxophone, piano). Par souci de temps, la distinction entre les instruments à cordes et à vent n'a pu se faire qu'avec le groupe 1 mais n'a pas apporté de différence par la suite.

Figure 15

Tableau des instruments cités par les deux groupes

Groupe 1	Groupe 2
<i>violon cité 3 fois</i>	<i>violon : cité 6 fois</i>
<i>violoncelle cité 2 fois</i>	
<i>tambour cité 1 fois</i>	<i>tambourin / tambour : cité 5 fois</i>
<i>clarinette cité 1 fois</i>	
	<i>flûte : cité 4 fois</i>
<i>Harpe cité 1 fois</i>	
<i>Guitare cité 1 fois</i>	
<i>Trompette cité 1 fois</i>	
<i>Piano cité 1 fois</i>	<i>Piano cité 3 fois</i>
	<i>Saxophone cité 2 fois</i>
	<i>Bambo cité 1 fois</i>

En gris les instruments absents dans le morceau de musique.

S'il n'y a pas de grande différence en termes d'instruments reconnus et cités, il en existe cependant une de manière quantitative entre les deux groupes. Le groupe ayant effectué la mise en geste utilise les termes tambour, flûte et violon beaucoup plus de fois que le groupe 1. Cette fréquence est doublée voir triplée. Ainsi, le groupe 2 réussit à utiliser le vocabulaire des instruments un plus grand nombre de fois et cela de différentes manières : lorsque l'on pose la question « *quels instruments avez-vous entendu ?* », mais aussi pour s'exprimer sur ce qu'ils ont ressenti, sur le rythme ou surtout leurs imaginaires. Par exemple Nicolas, pour qui les tambours font penser à des *chevaux qui galopent* ou à ses mouvements de *roulades*. Ici encore la théorie de la chercheuse Chantal Grosléziat se confirme : « la mémoire des mots va de pair avec la mémoire des gestes ¹¹⁰ » : Nicolas réussit à associer un son avec un instrument grâce à sa mémorisation du mouvement de la roulade. Cette association lui a permis une perception plus fine, un souvenir plus précis. La réception de la musique est donc intimement reliée à son corps. Etienne Souriau parle encore de « phrases rythmiques ¹¹¹ » où le mouvement est un premier pas vers la verbalisation : la mise en geste nourrit significativement la mise en commun du groupe 2 grâce au support de la vidéo.

Le groupe 1 reste plutôt centré sur les instruments et leurs associations à des moments forts ou doux. Les instruments ne sont pas du tout reliés à l'imaginaire. Le temps de la séance est en même temps plus court. Par exemple : *Moi c'était au début quand c'était très fort, avec le violon très fort tout ça ou Des violons qui sont très hauts des violons qui sont très doux et des violons qui sont très forts.*

Certains élèves citent des instruments qu'ils connaissent (univers et culture musicale personnelle) sans nécessairement le relier avec le morceau de la séance. Si la séance avait été plus longue, j'aurais souhaité consacrer un temps à la distinction des différents instruments de la musique (les écouter

¹¹⁰ GROSLEZIAT, Chantal. *Le corps en musique*. Spirale. Numéro 56. 2010. p. 92.

¹¹¹ SOURIAU, Etienne. *Vocabulaire d'esthétique*. Volume 1. Éditions PUF. Collection Dictionnaire quadrige. 2004. p. 1096.

individuellement afin d'apprendre à les distinguer). Lors de la mise en geste ou de la verbalisation les élèves auraient pu danser ou échanger chacun leur tour sur le son d'un des instruments. Je me demande ce que cela aurait pu apporter vis à vis du rythme ou de la représentation de la musique, si cela aurait amené d'autres écarts entre les deux groupes.

c) Vocabulaire relatif au tempo et au rythme

D'après l'expérience, il est moins aisé pour le groupe 1 de distinguer les différents temps de la musique. Les réponses sont au début aléatoires, ils ne sont pas sûrs et les modifient ensuite parce qu'ils sont guidés. Par exemple quand la question de la partie préférée est posée, un élève répond *Moi c'est avec les tambours (...)* quand c'est avec les tambours et les trompettes et associe ce moment à une partie douce. Suite à ma réponse étonnée, il change sa réponse et déclare *Euh enfin c'est fort*. Cette situation arrive deux ou trois fois, et seuls deux élèves réussissent à distinguer les moments doux, légers (au début et à la fin) et le moment fort (au milieu, crescendo puis percussions et tout l'orchestre).

Les élèves n'ayant pas participé à la mise en geste ne parviennent pas totalement à identifier la structure de la musique. Leur description reste générale comme *Des violons qui sont très hauts des violons qui sont très doux et des violons qui sont très forts*, ou encore *Beh parce que c'était doux, heu y avait plein d'instruments et ça faisait des jolis sons*. Etonnamment pour un élève la musique est trop forte, il y a *trop de bruits*, le volume sonore est donc baissé. Contrairement aux élèves du groupe 2, les instruments ne sont pas associés à un mouvement, les deux types de vocabulaire sont généralement distincts. Le champs lexical du rythme ou de la sonorité est peu diversifié, souvent général.

Figure 16

Tableau reprenant le vocabulaire des deux groupes pour décrire le rythme

Groupe 1	Groupe 2
<i>Fort cité 6 fois</i>	<i>Fort cité 10 fois</i>
<i>Doux cité 4 fois</i>	<i>Doux cité 2 fois</i>
<i>Bruit cité 3 fois</i>	
<i>Jolie cité 1 fois</i>	
<i>Belle cité 1 fois</i>	
	<i>Douce cité 5 fois</i>
	<i>Doucement cité 1 fois</i>
	<i>Calme cité 1 fois</i>
	<i>Petite berceuse cité 1 fois</i>
	<i>Fait du bien cité 1 fois</i>

Contrairement au groupe 1, le groupe 2 utilise un vocabulaire beaucoup plus spécifique et tous distinguent parfaitement les trois moments de la musique. La mise en geste aide donc à segmenter la musique, à mémoriser et à s'appropriier les différents mouvements de la musique et à y associer différents types d'instruments ou d'émotions. Les caractères de la musique sont différenciés. Cette perception est possible grâce à la « fonction d'expression des mouvements du corps ¹¹² » : le philosophe José Gil développe en effet que la danse permet de relier l'enveloppe corporelle et les pensées des élèves. La mise en geste permet une verbalisation plus précise car « l'esprit et le corps ne font qu'un ¹¹³ ». Grâce à l'association du mouvement et du sens, le terme « fort » est utilisé deux fois plus de fois avec le groupe 2 : c'est le moment de la musique qui a le plus marqué les élèves. Pour définir le temps doux, les élèves utilisent des mots variés.

La distinction des différents temps de la musique est liée à la mémorisation d'un geste ou encore à l'esprit créatif, à l'imaginaire. La mémoire corporelle ou

¹¹² GIL, José. *La danse, le corps, l'inconscient*. Terrain anthropologie et sciences humaines. 2000. Paragraphe 24.

¹¹³ *Ibidem*. Paragraphe 54.

émotionnelle aide à segmenter la musique pour tous les élèves. En libérant et en mettant en mouvement leurs émotions, les élèves réussissent à se souvenir et à distinguer les différents temps de la musique. La valeur affective permet de se souvenir de manière plus précise (Grosliéziat ¹¹⁴, 2010).

Figure 17

Tableau des associations entre le vocabulaire et rythme

Associer le moment fort avec le jeu
<p>Nicolas et David associent le moment fort au moment du jeu et des bousculades et le moment doux aux déplacements en solo</p> <p>Nicolas : <i>Beh y en a qui m'ont poussé du coup fort. Et des fois doucement</i></p> <p>M : <i>Pourquoi vous avez fait des roulades et des cabrioles sur cette musique ?</i></p> <p>Nicolas : <i>Parce que ça faisait joli.</i></p> <p>M : <i>Ça faisait joli ? Et vous le faisiez sur des moments doux ou fort ?</i></p> <p>David et Nicolas : <i>Fort</i></p>
Le mouvement des vagues pour distinguer les moments doux
<p>Pour Hortense et Charlotte c'est le mouvement des vagues qui les aide à distinguer les moments doux, des moments forts.</p> <p>Hortense : <i>Ça nous fait penser à des vagues</i></p> <p>Charlotte : <i>Doux</i></p> <p>M : <i>Doux ?</i></p> <p>Hortense : <i>Des vagues douces</i></p>
Les sauts et les roulades associés au moment fort
<p>Pour Loïc et David, aux moments forts sont associés les sauts et les roulades, là où l'excitation, l'adrénaline est la plus importante :</p> <p>M : <i>Tu as sauté dans les moments forts ou dans les moments doux ?</i></p> <p>Loïc : <i>Fort</i></p> <p>M : <i>Une roulade, Sur les moment doux ou forts ?</i></p>

¹¹⁴ GROSLEZIAT, Chantal. *Le corps en musique*. Spirale. Numéro 56. 2010. p. 92.

David : <i>Euh forts</i>
La course associée au moment fort
Mathurin associe le temps fort du milieu au moment où il court devant tout le monde :
Mathurin : <i>Moi c'est quand j'ai couru devant tout le monde</i>
M : <i>Courir ? Dans les moments forts ou doux ?</i>
Mathurin : <i>Dans les moments forts</i>
La flute associée aux moments doux
Charlotte et David associent le moment doux au son de la flûte :
M : <i>Alors est ce qu'il y a une partie que vous avez préférée ?</i>
David : <i>Moi la flûte</i>
M : <i>La flûte ? Quelle partie vous avez préféré dans la musique ?</i>
Charlotte : <i>La douce</i>
L'imagination pour distinguer les moments
Et David se sert de son imagination pour distinguer les moments doux (reliés au chat) et les moments forts (reliés au chien)
David : <i>Moi c'était un chat qui courrait, un chat qui courrait par un chien parce que le chien il voulait mordre le chat</i>
M : <i>Okey et le chien qui est méchant c'est plutôt la partie douce ou la partie forte ?</i>
David : <i>La forte</i>
M : <i>La forte et du coup la victime, le petit chat, c'est la partie douce ?</i>
David : <i>La partie douce c'est le chat</i>

Pour terminer cette partie je vais plus précisément comparer les réponses à la question : *Cette musique vous voulez l'écouter plutôt en vous réveillant ou en vous couchant ?*

Cette question permet, de manière imagée, de déceler la préférence des élèves entre les moments forts ou doux. De manière générale, si un élève se concentre

sur la partie douce il préférera écouter la musique pour se coucher et à l'inverse, si les moments forts l'ont marqué, il préférera écouter la musique pour se réveiller.

Figure 18

Tableau de préférences des élèves sur le moment d'écoute

Groupe 1	Groupe 2
<p><i>Pour se réveiller cités 3 fois</i></p> <p>Exemple : <i>En se réveillant parce que si y a trop de bruit ça va nous réveiller », « Oui ça nous réveille youyou »</i></p>	<p><i>Pour se réveiller cité 1 fois</i></p> <p>Exemple : Loïc : <i>Parce que ça me réveille</i></p>
<p><i>En se couchant cité 1 fois</i></p> <p>Exemple : <i>Parce que c'est, heu en se réveillant ... en se réveillant par ce que sinon ça va me faire peur à moi, ça me fait rêver moi les chansons, ça me fait rêver...</i></p>	<p><i>En se couchant cités 2 fois</i></p> <p>Exemple :</p> <p>Chris : <i>Me coucher.</i></p> <p>Hortense : <i>Me coucher.</i></p> <p>M : <i>Pourquoi quand vous vous couchez ?</i></p> <p>Chris : <i>Parce que ça fait du bien</i></p>
<p><i>En se couchant et en se réveillant cité 1 fois</i></p>	<p><i>En se couchant et en se réveillant cités 2 fois</i></p>

Les résultats du groupe 2 sont plus variés que ceux du groupe 1 (la majorité préfère écouter la musique pour se réveiller, associant la musique au moment fort principalement). Pour les élèves du groupe 2, le rythme est associé à leur préférence. Par exemple lorsque je pose la question : *Qui préfère la partie forte ?*, quatre élèves lèvent la main (Loïc, David, Chris et Nicolas). Loïc préfère se réveiller avec la musique car il aime la partie forte et Chris car ce moment lui fait du bien. Lorsque je pose la question *Qui préfère la partie douce ?*, cinq élèves lèvent la main (Margaux, Mathieu, Kenza, Charlotte, Hortense). Hortense préfère la partie douce et l'associe au couché mais de manière calme, comme Charlotte (*une petite « berceuse*). Leur préférence est donc liée au plaisir qu'ils ressentent en fonction des nuances et de leurs habitudes du coucher et du réveil.

d) Vocabulaire des émotions

Nous allons maintenant analyser le vocabulaire des émotions. Cependant cette analyse reste à nuancer : rien ne prouve que l'élève qui sourit face à la caméra ressent de la joie. Les émotions ressenties ne sont pas toujours celles que l'on perçoit et inversement. Cette analyse s'appuie seulement sur le support de l'observation, de la vision : elle ne peut donc pas être totalement affirmée, vérifiée. Dans *Les émotions : une conception relationnelle*¹¹⁵, les chercheurs Tcherkassof Anna et Frijda Nico affirment que ressentir une émotion se rapproche plus d'un élan que d'une réalisation réelle, par exemple : « on peut éprouver un désir d'entrer en contact avec quelqu'un sans dire un mot ¹¹⁶ ». De plus il n'est pas toujours possible de verbaliser ce que l'on ressent, ses réactions émotionnelles au moment où celles-ci affluent ¹¹⁷. Cette prise de conscience dépend d'autres variables, comme échanger ou encore ramener à un souvenir qui reflète cette même émotion¹¹⁸.

Les élèves du groupe 1 et 2 utilisent à peu près le même vocabulaire mais les occurrences du groupe 2 sont systématiquement plus nombreuses que celles du groupe 1.

Figure 19

Tableau du vocabulaire des émotions pour les deux groupes

Groupe 1	Groupe 2
<i>Joyeux cité 2 fois</i>	<i>Joyeux cité 3 fois</i>
<i>Triste cité 1 fois</i>	<i>Triste cité 3 fois</i>
<i>Rafraichissant cité 1 fois</i>	
<i>Peur cité 1 fois</i>	<i>Peur cité 2 fois</i>
<i>Donne envie de danser cité 1 fois</i>	<i>Danser cité 1 fois</i>
<i>Belle cité 1 fois</i>	

¹¹⁵ TCHERKASSOF, Anna, FRIJDA, Nico. *Les émotions : une conception relationnelle*. L'année psychologique. Volume 114. Numéro 13. 2014.

¹¹⁶ *Ibidem*. p. 507.

¹¹⁷ *Ibidem*. p. 521.

¹¹⁸ WINKIELMAN, Piotr, BERRIDGE, Kent. *Unconscious emotion*. Psychological Science. Volume 13. 2004. p. 120-123.

	<i>Dangereuse cité 3 fois</i>
	<i>Rigolote cité 1 fois</i>
	<i>Fait des sentiments cité 1 fois</i>
<i>Trop de bruit cité 2 fois</i>	

D'un point de vue qualitatif, il existe une différence notable entre les deux groupes. Les élèves ayant participé à la mise en geste utilisent un vocabulaire plus varié (émotions reliées aux rythmes ou à leur imaginaire). De plus les élèves du groupe 1 combinent peu de fois les différentes d'émotions contrairement au groupe 2 :

Figure 20

Tableau du ressenti des émotions du groupe 2

La musique est joyeuse
Hortense, Mathurin, David, Margaux, Mathieu, Nicolas.
La musique est triste
Charlotte, Kenza, Hortense
La musique fait peur, elle est dangereuse
Loïc, Charlotte, David, Hortense

Les élèves du groupe 2 mêlent, associent, distinguent les émotions selon leurs mouvements, les instruments ou les différentes nuances de la musique. Dans *La place du corps en éducation musicale*¹¹⁹, le Ministère de l'Éducation Nationale décrit que le langage corporel aide à l'écoute. Le corps et les différentes sensations mobilisées permettent aux élèves de mettre en mot ce qu'ils ressentent. Les émotions sont ainsi analysées et associées à différents univers, alimentant l'imaginaire et la réception de multiples sensations.

Par exemple Charlotte et Hortense trouvent la musique triste car elle est douce, principalement au début (lorsque la nuance est faible) :

M : *Pourquoi triste ? Pourquoi tu as trouvé la musique triste ?*

Hortense : *Parce que ça me faisait un peu triste parce que beh...*

¹¹⁹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONNALE. *La place du corps en éducation musicale*. Enseignements artistiques. Mars 2016.

Charlotte : *Au début ça me faisait triste et aussi... tout le temps*

M : *Tout le temps ? Pourquoi tu te sens triste quand tu l'écoutes ?*

Hortense : *Parce que on sent de la musique douce et après ça nous fait des sentiments et voilà.*

Hortense ou encore Loïc associent la musique à l'émotion de la peur à cause des tambours, des percussions, des rythmes forts et qui tapent :

Loïc : *Moi les deux moi.*

M : *Mais pourquoi qui fait peur ?*

Hortense : *Parce que y avait ... (inaudible)*

M : *Des tambours ?*

Tous les élèves : *Oui.*

Hortense : *Moi ça faisait un peu peur parce que ça a tapé.*

e) Vocabulaire de l'imaginaire, des images, des références

C'est à ce niveau-là que la distinction entre les deux groupes est la plus remarquable, tant de manière quantitative que qualitative.

Figure 21

Tableau du vocabulaire lié à l'imaginaire du groupe 1

<i>Rien</i>
<i>Mot</i>
<i>La musique elle est comme le souffle de la mer, j'aime beaucoup elle est belle.</i>
<i>La danse</i>
<i>Pierre et le loup (à l'unanimité)</i> <i>Moi l'histoire Pierre et le Loup quand le loup il arrive, c'était le même son.</i> <i>Moi ça m'a fait penser au moment où il y a le chasseur.</i> <i>En fait il tire pas sur le loup il tire en haut. (...) pompompom (mime).</i>
<i>Et on a vu aussi une autre histoire au spectacle mais je sais plus comment elle s'appelle.</i>

L'imaginaire des élèves du groupe 1 n'est pas du tout relié à la musique, aucun ne s'est raconté une histoire, ou à visualisé une image (à l'exception d'une

élève qui associe la musique avec le *souffle de la mer*). Cette image, très sensible et poétique est à rapprocher de l'imaginaire de Charlotte : *Moi j'ai pensé à une boîte et y avait le bruit de la mer et elle bouge avec le souffle de la flûte*. Toutes les deux ont ressenti les mêmes émotions, les mêmes images. Cette perception de l'univers de l'eau, des vagues, du souffle, est extrêmement pertinente puisque *La Moldau* est un morceau composé en l'honneur de ce fleuve éponyme. Smetana retranscrit grâce aux nuances et aux instruments ces mouvements de fluides, ce caractère aérien et aquatique.

Le seul univers que le groupe 1 réussit à associer est une référence, un morceau commun au passé de la classe : *Pierre et le loup*. Ce lien est cependant extrêmement pertinent et intéressant. Le groupe 2 n'a jamais fait référence à cette œuvre symphonique.

Figure 22

Tableau des instruments associés aux personnages dans *Pierre et le loup* de Prokofiev

Pierre	Le loup	Le chasseur
Violon	Cor	Trompette
Quatuor à cordes	Sombre	Tambour
Léger	Noir	Fort
Gai	Peur.	Rythmé
Fluide		Peur (les coups de feu sont illustrés par les percussions).
Très proche de la configuration du morceau <i>La Moldau</i> (avec les corps, le caractère gai, sautillant)	Peu de vocabulaire en lien à par l'émotion de la peur.	Ce personnage est relié de manière très juste au temps fort du morceau (crescendo et percussions)

Pierre et le loup (1936) est une œuvre symphonique du compositeur Serge Prokofiev pour le théâtre de Moscou. Son but est de faire découvrir les instruments d'un orchestre aux jeunes élèves. Le morceau est ainsi un conte musical, didactique, pédagogique, très utilisé dans les classes. Le texte est narré sur une musique classique et chaque personnage est associé à un instrument, à

un son précis¹²⁰. Ce procédé facilite l'écoute, la mémorisation et la découverte des instruments. Comme on peut le voir dans le tableau en Figure 22, le chasseur est associé aux percussions et aux moments forts (caractéristiques que l'on retrouve dans *La Moldau*).

Vocabulaire du groupe 2 :

Les élèves du groupe 2 sont plus prolixes en termes d'imagination et d'images, d'histoires reliées à la musique. Il semblerait que le fait de mettre en mouvement, en geste, permet aux élèves de s'approprier la musique grâce à l'imaginaire. En participant, en écoutant de manière centrée, les élèves agissent et se sentent directement concernés par la musique. La mise en geste semble favoriser la créativité des élèves, cela permet une interprétation riche et diversifiée, avec cependant des particularités communes (deux personnages, une opposition, ...). C'est en effet ce que décrit les chercheurs Pierre Vayer et Charles Roncin¹²¹: l'expression des fonctions motrices, cognitives et affectives sont intimement liées. Le pouvoir créatif et imaginaire des élèves les guide et permet une réception de la musique plus fine, un découpage des nuances plus précis. La représentation de la musique est principalement véhiculée par les moments que les élèves affectionnent (que ce soit les ressentis physiques, cognitifs, les sensations). L'imaginaire est un fil conducteur, il regroupe de multiples fonctions cognitives (émotions, référence,...). Grâce à ces liens et associations, les élèves semblent apprécier la musique dans son ensemble.

Il y a deux types d'imaginaires impliqués : l'univers des références et la création totale. Les élèves du groupe 1 font référence à un univers commun, déjà connu (*Pierre et le loup*), les élèves du groupe 2 font référence à des univers personnels (Doris) ou inventent totalement (Loïc, Charlotte, David, Nicolas, Hortense, Mathurin).

¹²⁰ ACADEMIE DE POITIER, *Pierre et le loup de Prokofiev*, Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale. 2013. p. 2

¹²¹ VAYER, Pierre, RONCIN, Charles. *Les activités corporelles chez le jeune enfant. Revue française de pédagogie*. 1991.

Figure 23

Tableau du vocabulaire lié à l'imaginaire du groupe 2

La référence à un univers connu
<p>Doris : Il fait référence à un dessin animé qui lui a fait peur :</p> <p><i>Beh moi j'avais vu sur un dessin animé, une fois quand je regardais un dessin animé et en fait mon dessin animé c'était, j'avais regardé une fois et c'est pour ça que ça m'a fait le même rêve, en fait y avait des fantômes, y avait des explorateur qui essayez de trouver des fantômes.</i></p>
La création d'une histoire
<p>Loïc : Invente une histoire avec deux camps (les animaux qui correspondent aux moments doux et les chasseurs qui correspondant au moment forts). Le vocabulaire du chasseur entre en résonance avec l'univers de <i>Pierre et le loup</i> mentionné par le groupe 1) : <i>Moi j'ai pensé à des chasseurs qui essayaient de tuer des animaux et quand au début les animaux et beh il n'y avait pas de chasseurs après à la fin c'est parce que les chasseurs ils étaient partis.</i> Les mouvements de la mise en geste (comme la course ou le saut de lapin) retentissent avec l'imaginaire de Loïc. Soit le mouvement a permis la création de cet imaginaire soit l'imaginaire a guidé la création des mouvements. Ces deux procédés possibles se retrouvent souvent chez les élèves du groupe 2 (Nicolas, David, ...).</p>
<p>Charlotte : Cette élève possède une grande créativité et semble très inspirée par la musique. Charlotte associe chaque nuance de la musique à une histoire différente (le moment doux relié à la mer, au souffle, aux animaux et le moment fort où elle imagine un dragon qui veut capturer quelque chose, une personne) : <i>Moi j'ai pensé à une boîte et y avait le bruit de la mer et elle bouge avec le souffle de la flûte. (...) Et ça tourne et y a tous les animaux de la mer dans l'eau et après ils vont à la plage... (...) Et après ils vont à la montagne et après on va à la piscine. (...) Ça me fait penser au début à la fin et au milieu Moi ça me fait penser à un dragon et il veut capturer.</i> Grâce à son imaginaire, Charlotte réalise l'une des analyses les plus fines du morceau. Son vocabulaire est précis, riche.</p>

David : Cet élève relie la musique à deux univers différents. Premièrement l'histoire d'un chat (associé aux moments doux) et d'un chien (associé au moment fort) : *Moi c'était un chat qui courrait, un chat qui courrait par un chien parce que le chien il voulait mordre le chat.* Et puis à la fin de la mise en geste, il évoque l'univers de la guerre. Son imaginaire est là encore très connecté à ses mouvements lors de la mise en geste (jeu au sol avec ses camarades, mouvements fluides et liées, jambes pliées, ...). Sans la mise en geste, David n'aurait pas pu évoquer de telles images et donc moins percevoir et comprendre les caractéristiques principales de la musique (les émotions, les nuances).

Nicolas : cet élève relie son imaginaire aux percussions. Le moment fort a nourri son histoire : *Une histoire : Y a eu des chevaliers qui attaquaient un bateau (...) Parce que des fois ça faisait puuuu puuu, ça faisait des chevaux-là qui... galopaient.* Le bateau peut être relié à ses déplacements solos, fluides, continus, très aériens, au mouvement de vague avec son corps, le balancement et les chevaliers aux mouvements lors du jeu, plus brusques, d'opposition, de confrontation. L'imaginaire offre un cadrage propice pour percevoir la musique, s'y identifier.

Hortense : Son univers est moins développé mais elle commente souvent de manière positive les histoires des autres élèves (*Moi aussi*). Le vocabulaire qu'elle utilise est relié à celui de Charlotte : *La mer et l'eau.* Lors de la mise en geste elle a utilisé de nombreuses fois le mouvement des vagues ou des moulinés avec ses bras.

Les éléments communs, répétitifs :

Les élèves tombent souvent d'accord et se répondent de manière positive concernant les imaginaires des uns et des autres, ils complètent leurs idées. Le sentiment de peur est souvent relié au moment fort, aux percussions avec des personnages ou des animaux violents (chevalier, dragon, chasseurs, chien). Les moments doux du début et de la fin sont quant à eux reliés à l'univers de la mer, des bateaux, du chat, des animaux, Les échanges sont particulièrement riches

et intéressants à écouter. La présence de ces éléments communs permet d'affirmer que ces élèves ont tous perçu la musique de la même manière et ont donc une vision, une perception commune.

Pour terminer j'ai choisi de mettre en évidence le nombre de « *je ne sais pas* » pour chaque groupe. Cette remarque n'est pas forcément reliée aux autres mais il m'a paru intéressant d'en parler, même si je ne sais pas quelle(s) conclusion(s) en tirer, est-ce vraiment révélateur du fait que le groupe 2 réalise une verbalisation plus longue ?

Groupe 1 : « *Je ne sais pas* » cité 5 fois

Groupe 2 : « *Je ne sais pas* » cité 13 fois

1.4. Hypothèse partiellement validée

A la suite du recueil et de l'analyse des données, je peux dire que l'hypothèse est partiellement validée. Le langage verbal se nourrit du langage corporel. Inconsciemment, les élèves ressentent la musique avant de pouvoir s'exprimer. Le corps est un premier pas, une première interprétation du son et de son effet sur l'enfant. Je me demandais si il existait une grande différence de vocabulaire, d'expression et de perception au niveau des deux groupes, si la mise en geste avait facilité la perception de la musique. Suite à mon recueil puis à l'analyse des données, je peux conclure que la moitié des élèves du groupe 2 a une verbalisation enrichie par la mise en geste, la plupart ont réussi à expliquer leurs mouvements (Loïc, Hortense David, Nicolas, Mathurin, Charlotte). L'hypothèse est donc partiellement validée (pour l'être totalement, il aurait fallu que la quasi-totalité du groupe 2 verbalisent leurs mouvements). Le pouvoir expressif du corps est très riche (Etienne Souriau, *Vocabulaire de l'esthétique*¹²²), il est un premier pas et un grand vecteur pour la verbalisation. La mise en geste semble en effet

¹²² SOURIAU, Etienne. *Vocabulaire de l'esthétique*. Volume 1. Éditions PUF. Collection Dictionnaire quadrige. 2004. p. 1096.

avoir structurée la parole des élèves : repenser aux gestes les a aidé à structurer la musique et à voir une représentation plus précise. Le rythme et le lexique sont donc bien liés. Par le biais de la mise en geste, les élèves ont pu développer leur expressivité, leur créativité. Cependant mettre des mots, et identifier les différents mouvements reste une étape complexe pour des élèves de grande section, surtout si les conditions ne sont pas favorables. La perception est une chose qui s'enseigne, qui se développe. Les élèves ayant réussi la mise en geste et la verbalisation possède un vocabulaire beaucoup plus riche et diversifié en termes d'imaginaire, d'émotion et dans la perception des différentes nuances. Le fait de ressentir la musique aide l'élève à se placer en tant que sujet et récepteur de la musique. Il s'imprègne ainsi de la musique et cela lui permet de s'immerger, de s'identifier, d'en retenir des caractéristiques (fort, doux, émotions). L'imagination est un grand fil conducteur : il guide les élèves et alimente leurs ressentis des émotions et des nuances. Le maître mot est l'association : associer un geste et une image ou encore un ressenti les aide à se décentrer et à avoir un raisonnement plus aboutit. Les élèves entrent en communication par le corps de diverses manières (rencontre, chute, jeu), la danse amplifie ces prises de contact. En revanche il n'y a pas d'impact sur la reconnaissance des instruments. Dans ce cas précis, la mise en geste n'aide pas forcément puisque les élèves sont centrés sur leurs images. La gestion du groupe 2 a aussi été plus compliquée, l'attention n'est pas toujours canalisée lors de la mise en geste (jeu au sol) et les élèves sont excités de se voir en vidéo.

1.5. Limites de l'expérience

La mise en geste semble avoir permis une perception fine de la musique pour la moitié des élèves. Afin d'augmenter l'efficacité il aurait fallu mettre en place des remédiations comme :

- Refaire l'expérience en intégrant un plus petit groupe d'élèves ou en ayant une salle de classe plus grande (ou une salle de motricité) afin que les élèves puissent se déplacer plus librement, moins se coller et donc se gêner ou chercher à faire des jeux. La proximité en a gêné ou déconcentré un grand nombre.

- Passer plus de temps avec chaque élève, mettre en place une séance plus longue ou alors plusieurs séances, en essayant de faire parler les élèves timides, de faire ressortir un maximum de vocabulaire (par souci de temps cela n'a pas pu se faire).

- Visionner avant eux la vidéo de leur mise en geste afin de repérer en amont des éléments importants. Cela aurait permis lors des phases de verbalisation de structurer et d'individualiser les questions afin qu'elles soient toutes pertinentes. Les élèves ne réussissant pas à repérer un de leur geste auraient pu être guidés, et les questions plus étayées (par exemple : « J'ai vu que tu as fait ce geste, est ce que tu te souviens pourquoi ? »). Passer plus de temps au sein de la séance afin de faire ressortir le vocabulaire, c'est à dire visionner d'abord seule la vidéo afin de poser les questions adéquates et laisser suffisamment de temps aux élèves afin de repérer leurs gestes et ceux des autres.

- Et bien sûr connaître d'avantage les élèves.

Un enseignant qui connaît ses élèves réussit à mieux réguler le temps de parole : il sait comment faire participer des élèves peu bavards par exemple. La répartition des enfants dans les groupes aurait aussi pu être optimisée afin de mieux gérer leur hétérogénéité (séparation des 4 garçons par exemple) et de faciliter le moment de la verbalisation et l'expression de chacun.

CONCLUSION

Au vu de ma question de recherche et des résultats obtenus, nous pouvons conclure que la mise en geste permet en effet une perception et une écoute plus précise de la musique. Comme décrit dans les programmes du Ministère de l'Éducation nationale (Attendus de fin de cycle du Domaine 3), l'élève doit pouvoir « parler d'un extrait musical et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté ¹²³ ». L'analyse des résultats a montré que l'écoute par le corps permet aux élèves d'être plus attentifs aux sons et aux moments de la musique. La mémoire corporelle aide à développer la mémoire auditive, cela grâce aux ressentis des émotions et à l'imaginaire des élèves. Attentifs à la distinction des moments et des caractéristiques de la musique, les élèves ne sont plus passifs, mais déploient une écoute active. Les effets de la mise en geste sur l'écoute et la verbalisation ne sont pas un thème nouveau, cependant, plus il y aura d'études et d'expériences à ce sujet, plus nous continuerons de découvrir ses multiples avantages. Ces recherches permettent aussi de trouver des moyens, des modes de réalisation nouveaux afin d'enrichir la base de connaissances et de multiplier les comparaisons. La réalisation de ce mémoire m'a beaucoup appris, tant au niveau de la gestion de classe que de la pratique de l'écoute. Je me suis rendue compte de l'importance de la préparation des séances, de la nécessité d'anticiper les réponses attendues des élèves et les obstacles aux apprentissages. J'ai aussi compris qu'il ne fallait pas hésiter à allonger le temps des séances, à les multiplier afin que le temps ne devienne pas un ennemi de la verbalisation. Les recherches théoriques apportent une base solide tout au long de la carrière d'un professeur et ce projet est une expérience enrichissante. Grâce à cette mise en geste, les élèves se sont exprimés amenant à des résultats auxquels je ne m'attendais pas, notamment au niveau de la créativité. Je renouvellerai avec plaisir cette expérience dans ma future classe, elle permet de travailler sur de multiples domaines (mobilisation du langage oral, motricité, communication, développement de la sensibilité) et peut-être pourrai-je, dans le futur, compléter mon analyse avec de nouveaux résultats.

¹²³ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONNALE. Programme cycle 1. 2021. p. 19.

BIBLIOGRAPHIE

ARISTOTE. *Seconds Analytiques*. Traduction de Jules tricot. Paris. Collection Bibliothèque des textes philosophiques. Republication 1995.

BIGAND, Emmanuel. *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*. Belin. Collection Cerveau et bien être. 2018.

CROSS, Ian, MORLEY, Lain. *Communicative musicality : Exploring the basis of human companionship*. Chapitre 5 : The evolution of music : theories, definitions, and the nature of the evidence. Oxford University Press. 2009.

DARWIN, Charles. *The descent of man and selection in relation to sex*. John Murray Albemarle Street. Londres. 1871.

DARWIN, Charles. *La descendance de l'homme et la Sélection sexuelle*. Archive. Mouline J.-J. 1872.

DESCARTES, René. *Les méditations métaphysiques*. Flammarion. 1641.

DIDEROT, Denis. *Le neveu de Rameau*. Edition Flammarion. 2013.

FRAISSE, Luc. *Proust et la musique du corps*. Corps et Psychisme. Numéro 73. 2018.

LA BOECE (Anicius Manlius Severinus Boethius). *De institutione musica*. Fiedlein G. Réédition Brepols. 1867.

LAMORTHE, Isabelle. *Enseigner la musique à l'école*. Éditions Hachette. 2006.

LAMY, Bernard. *La rhétorique ou l'art de parler*. Nouvelle édition revue et augmentée. Paris. Florentin Delaulne. 1715.

MALEFANT, Nicole. *L'éveil du bébé aux sons et à la musique*. Éducation. Presses de l'université Laval. 2004.

MOLIERE. *Le bourgeois gentilhomme*. Editions carres classiques. Nathan. 2020.

PROUST, Marcel. *A la recherche du temps perdu (La prisonnière)*. Tome 5. Gallimard. Paris. 1946.

ROLLIN, Charles. *De la manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres par rapport à l'esprit et au cœur*. Nouvelle édition. Paris. 1845.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Essai sur l'origine des langues* (œuvre posthume). 1781.

RUBIN, David. *Memory in oral traditions: The cognitive psychology of counting out rhymes, ballads, and epics*. Oxford University Press. 1995.

SOURIAU, Etienne. *Vocabulaire d'esthétique*. Volume 1. Collection Dictionnaire quadrige. Éditions PUF. 2004.

VAYER, Pierre, RONCIN, Charles. *Les activités corporelles chez le jeune enfant*. *Revue française de pédagogie*. 1991.

VIGNAL, Marc. *Dictionnaire de la musique*. Paris. Larousse. 2005.

VINCENT, Lucy. *Faites danser votre cerveau*. Odile Jacob. 2018.

SITOGRAPHIE

ACADEMIE DE POITIER. *Pierre et le loup de Prokofiev*. Direction des services départementaux de l'éducation nationale. 2013.

[Pierre et le loup de Prokofiev - Page 2/2 - Pédagogie - Direction des services départementaux de l'éducation nationale du 16 - Pédagogie - Académie de Poitiers \(ac-poitiers.fr\)](#)

BIGAND, Emmanuel. *Les bienfaits de la musique chez les enfants et les adultes*. France inter podcast. Grand bien vous fasse. 2018.

<https://www.franceinter.fr/emissions/grand-bien-vous-fasse/grand-bien-vous-fasse-21-mars-2018>

CIRELLI, Laura, EINARSON, Kathleen, TRAINOR, Laurel. *Interpersonal synchrony increases prosocial behavior in infants*. Developmental Science. 2014.

[Interpersonal synchrony increases prosocial behavior in infants - PubMed \(nih.gov\)](#)

CONARD, Nicholas et alii. *Nature*. Le Monde. 3 juillet 2009.

https://www.lemonde.fr/a-la-une/article/2009/07/03/des-flutes-allemandes-de-35-000-ans_1214782_3208.html

DUPOND, Pascal. *La perception selon Merleau-Ponty*. Philopsis. 2007.

[La perception selon Merleau-Ponty - Philopsis](#)

GIL, José. *La danse, le corps, l'inconscient*. Terrain anthropologie et sciences humaines. Open Edition. 2000.

[https://journals.openedition.org/terrain/1075#:~:text=La%20danse%20et%20le%20corps,small%20dance%20de%20Steve%20Paxton\).](https://journals.openedition.org/terrain/1075#:~:text=La%20danse%20et%20le%20corps,small%20dance%20de%20Steve%20Paxton).)

GOUREVITCH, Boris. *Comment le cerveau décode t'il la musique ?* Chapitre 4 : Le traitement des sons et de la musique par le système auditif. Planet Vie. 2020.

<https://planet-vie.ens.fr/thematiques/animaux/systeme-nerveux-et-systeme-hormonal/comment-le-cerveau-decode-t-il-la-musique#:~:text=On%20observe%20de%20fortes%20r%C3%A9ponses,de%20celle%20d'une%20musique.>

GROSLEZIAT, Chantal. *Le corps en musique*. Spirale. Numéro 56. 2010.

<https://www.cairn.info/revue-spirale-2010-4-page-89.htm?contenu=article>

HERMANN, Sarah. *Révolution musicale, comportement social et références musicales*. Formation supérieure aux métiers du son. IRCAM. 2016. Consulté le 30 mars 2022.

<http://www.fsms.fr/wp-content/uploads/2018/03/Me%CC%81moire-de-Master-HERMANN-Sarah-Septembre-2016.pdf>

KIRSCHNER, Sebastian, TOMASELLO, Michael. *Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children*. Evolution and Human Behavior. 2010.

[Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children \(mpg.de\)](#)

LE BOULCH, Jean. *Le corps à l'école au XX^e siècle*. Presses Universitaires de France. Pratiques corporelles. 1998.

<https://www.cairn.info/le-corps-a-l-ecole-au-xxie-siecle--9782130493181.htm>

MABRU, Lothaire. *Vers une culture musicale du corps*. Le geste musical. Cahier d'ethnomusicologie. 2001. Consulté le 15 janvier 2022.
<https://journals.openedition.org/ethnomusicologie/106>

MAIZIERES, Frédéric. *L'émergence de l'œuvre musicale et la construction conjointe de sa connaissance au cours des interactions didactiques*. 2016. Consulté le 29 mars 2022.
[L'émergence de l'œuvre musicale et la construction conjointe de sa connaissance au cours des interactions didactiques | Cairn.info](#)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONNALE. *La place du corps en éducation musicale*. Enseignements artistiques. Mars 2016.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/45/7/11_R_A_C2_C3_Place_du_corps_EM_570457.pdf

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONNALE. Programme cycle 1. 2021.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONNALE. 2008.
[Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008 | Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse](#)

MOUSSARD, Aline, ROCHETTE Françoise, BIGAND, Emmanuel. *La musique comme outil de communication cognitive*. Volume 112. 2012-2013. Consulté le 22 février 2022.
https://www.researchgate.net/publication/276220506_La_musique_comme_outil_de_stimulation_cognitive

PAXTON, Steve. *Drafting Interior Techniques*. Contact Quaterly. n° 1. 1993.
(PDF) [Steve Paxton: Drafting Interior Techniques | Emma Bigé, Delfim Sardo, Bojana Cvejic, and L. Godfroy - Academia.edu](#)

PHILONENKO, Monique. *Revue de métaphysique et de morale*. Musique et langage. Numéro 54. 2007.
<https://www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-morale-2007-2-page-205.htm>

RUBIN, David. *Memory in oral traditions: The cognitive psychology of counting out rhymes, ballads, and epics*. Oxford University Press. 1995.
[Memory in Oral Traditions: The Cognitive Psychology of Epics, Ballads, and Counting-Out Rhymes by David C. Rubin | The Journal of Aesthetics and Art Criticism | Oxford Academic \(oup.com\)](#)

SARKAMO, Teppo et alii. *Music listening enhances cognitive recovery and mood after cerebral artery stroke*. Reseach Gate. 2008.
[Music listening enhances cognitive recovery and mood after middle cerebral artery stroke | Brain | Oxford Academic \(oup.com\)](#)

TCHERKASSOF, Anna, FRIJDA, Nico. C. L'année psychologique. Volume 114. Numéro 13. 2014.
[Unconscious Emotion - Piotr Winkielman, Kent C. Berridge, 2004 \(sagepub.com\)](#)

WINKIELMAN, Piotr, BERRIDGE, Kent. *Unconscious emotion*. Psychological Science. Volume 13. 2004.
[Les émotions : une conception relationnelle | Cairn.info](#)

WOLFF, Francis. *Ce que la musique fait au corps*. Major prépa podcast. Mars 2018.

<https://major-prepa.com/culture-generale/podcast-7-musique-corps/>

WOLFF, Francis. *Pourquoi la musique*. Edition HDP. 2015. Consulté le 20 janvier 2022.

<http://www.actu-philosophia.com/francis-wolff-pourquoi-la-musique/?pdf=744>

ZATORRE, Robert. *La musique comme dépendance*. 2011.

<https://www.lapresse.ca/sciences/decouvertes/201101/22/01-4362768-la-musique-comme-dependance.php>

INCONNU. *La Perception en philosophie*. La-Philo. 2008.

[La Perception en philosophie \(la-philosophie.com\)](http://la-philosophie.com)

TABLE DES FIGURES

Figure 1	14
Figure 2	15
Figure 3	23
Figure 4	32
Figure 5	35
Figure 6	36
Figure 7	37
Figure 8	40
Figure 9	43
Figure 10	44
Figure 11	47
Figure 12	47
Figure 13	57
Figure 14	57
Figure 15	60
Figure 16	63
Figure 17	64
Figure 18	66
Figure 19	67
Figure 20	68
Figure 21	69
Figure 22	70
Figure 23	72

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1 – FICHES DE PREPARATION.....	85
ANNEXE 2 – DESCRIPTION DES GESTES DES ELEVES.....	91
ANNEXE 3 – ELEVES NE RELIANT PAS MISE EN GESTE ET VERBALISATION.....	93
ANNEXE 4 – RETRANSCRIPTION.....	95

ANNEXE 1 – FICHES DE PREPARATION

GROUPE 1 :

Cette séance se déroulera dans une salle de classe ou de motricité, elle durera environ 20mn et sera filmée afin de mieux étudier les mouvements et les réactions des élèves.

Séance 1 : Groupe 1 Ecoute d'un passage de <i>La Moldau</i>				
	<p><u>Domaines d'apprentissage :</u></p> <p>Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques (Affiner son écoute, Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix)</p> <p>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (Oser entrer en communication, Echanger et réfléchir avec les autres)</p> <p><u>Objectifs d'apprentissage visés :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Être attentif lors de l'écoute - Trouver quelques caractéristiques de la musique (instruments, nuances, émotions, ...) - Réussir à verbaliser ce qu'on entend <p><u>Vocabulaire attendu :</u></p> <p>Musique : orchestre, instrument, (flûte, violon, ...), rythmes, différentes parties, silence, fort, doux, vitesse, ...</p> <p>Corps : danse, , mouvement, sautilllements, verbes de déplacements et d'actions, arrêts, grand, petit, vitesse, ...</p> <p>Emotions : types d'émotions ou de ressentis, ...</p> <p><u>Dispositif :</u> Demi-classe</p> <p><u>Lieu :</u> Coin de regroupement</p>			
PHASES	Temps	Rôle de l'enseignant - consignes	Tâche des élèves	Matériel
En amont	Préparation du matériel d'écoute (enceinte et musique) Fiche de préparation avec les questions			
Mise en situation. Découverte	5 min	On présente l'activité qui va être faite : écouter de la musique. Afin de se concentrer, on demande aux élèves de fermer les yeux et d'écouter le silence, les bruits qui les entourent. Puis on fait un petit échauffement corporel : on leur	Les enfants sont assis par terre. Concentration, le but est d'entrer dans la tâche.	Enceinte et téléphone portable afin de diffuser la musique

Séance 1 : Groupe 1
Ecoute d'un passage de *La Moldau*

		demande d'imaginer que leur corps s'éveille au fur et à mesure qu'ils tapotent avec leurs doigts (réveil du corps, sens ouïe et touché mêlés).		
Temps d'écoute	<i>2 min</i>	La musique est écoutée une première fois. On demande aux élèves, à l'issue de l'écoute de trouver un mot pour définir cette musique ou ce qu'ils ont ressentis en l'écoutant. Puis on fait écouter la musique une seconde fois.	Attitude d'écoute, on ne parle pas, on ressent (les élèves sont invités à fermer les yeux).	Bis
Découverte sonore et verbalisation	<i>10 min</i>	Moment de verbalisation, on guide les élèves grâce à des questions <ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous aimé la musique ? - Que représente t'elle pour vous ? -Quels mots ou images utiliseriez-vous pour la décrire et pourquoi ? - Avez-vous entendus des instruments de musiques ? - Quelle partie est votre partie préférée ? -Qu'avez-vous imaginé, est ce qu'elle vous fait penser à quelques chose ? - Préférez-vous écouter cette musique pour vous réveiller ou pour vous endormir ? 	Les élèves sont invités à décrire ce qu'ils ont entendu ou ressenti sur la musique.	Bis
Bilan et Synthèse	<i>5 min</i>	En fonction de ce que les élèves ont exprimé ou ressenti lors de la verbalisation, on fait un retour sur les différentes caractéristiques de la musique. Pour conclure l'expérience, on peut demander un retour des élèves sur la séance en général.	Résumer ce qu'ils ont fait et dit durant la séance.	

GROUPE 2 :

La première séance se déroulera dans une salle de motricité, elle durera environ 20 minutes et sera filmée afin de mieux étudier les mouvements et les réactions des élèves.

Séance 1 : Groupe 2 Ecoute d'un passage de <i>La Moldau</i>				
<p>Domaines d'apprentissage :</p> <p>Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques (Affiner son écoute, Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix)</p> <p>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (Oser entrer en communication, Echanger et réfléchir avec les autres)</p> <p>Objectifs d'apprentissage visés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être attentif lors de l'écoute - Trouver quelques caractéristiques de la musique (instruments, nuances, émotions, ...) - Réussir à verbaliser ce qu'on entend <p>Vocabulaire attendu :</p> <p>Musique : orchestre, instrument, (flûte, violon, ...), rythmes, différentes parties, silence, fort, doux, vitesse, ...</p> <p>Corps : danse, , mouvement, sautilllements, verbes de déplacements et d'actions, arrêts, grand, petit, vitesse, ...</p> <p>Emotions : types d'émotions ou de ressentis, ...</p> <p>Dispositif : Demi-classe</p> <p>Lieu : Salle de classe et coin regroupement</p>				
PHASES	Temps	Rôle de l'enseignant - consignes	Tâche de l'élève	Matériel
En amont	Préparation de la salle de classe : espacer les tables et les chaises pour faciliter la mise en geste. Préparation de l'écoute de la musique (enceinte et téléphone portable) Fiche de préparation avec les questions.			
Mise en situation, découverte	5 min	On présente l'activité qui va être faite : écouter de la musique par le corps (les gestes). Afin de se concentrer, on leur demande de fermer les yeux et d'écouter le silence, les bruits qui les entourent. Puis on fait un petit échauffement corporel : on leur demande d'imaginer que leur corps s'éveille au fur et à mesure qu'ils	Les enfants sont assis par terre. Ils doivent se concentrer.	

Séance 1 : Groupe 2 Ecoute d'un passage de <i>La Moldau</i>				
		tapotent avec leurs doigts (réveil du corps, sens ouïe et touché mêlés).		
Découverte sonore, première écoute	2 min	La musique est écoutée une première fois. Attitude d'écoute, on ne parle pas, on ressent. Une fois l'écouter terminer on demande aux élèves de décrire la musique avec 1 mot.	Les élèves sont invités à fermer les yeux	Enceinte et portable
Mise en geste seconde écoute	5 min	On demande maintenant aux élèves de se lever et de se répartir dans la salle. On leur explique que durant la seconde écoute ils doivent bouger en fonction de la musique. Ils doivent essayer de ressentir la musique par leurs corps, ils doivent s'exprimer à travers le geste. « Imagine que la musique est à l'intérieur de toi, qu'elle fait partie de toi, ton corps devient musique et tu dois bouger avec elle ».	Les élèves doivent mettre en mouvement ce qu'ils entendent.	Bis
Bilan Synthèse	5 min	Retour au coin regroupement. Retour au calme. On demande aux élèves s'ils préfèrent écouter par le corps ou par les oreilles. on demande aux élèves s'ils ont aimé faire l'activité et ce qu'ils en ont retenu. On peut aussi ouvrir sur la séance précédente et leur annoncer qu'à la prochaine séance ils pourront visualiser la mise en geste grâce à la vidéo.		

Lors de la seconde séance, la vidéo de la mise en geste est projetée au tableau, de sorte que les élèves puissent la voir et se rappellent leurs gestes. Cela leur permettra d'avoir un regard extérieur, plus détaillé sur les différents mouvements qu'ils ont fait ou vu.

Séance 2: Groupe 2 Visionnage de la mise en geste et verbalisation	
	<p>Domaines d'apprentissage :</p> <p>Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques (Affiner son écoute, Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix)</p>

Séance 2: Groupe 2
Visionnage de la mise en geste et verbalisation

	<p>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (Oser entrer en communication, Echanger et réfléchir avec les autres)</p> <p>Objectifs d'apprentissage visés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être attentif lors de l'écoute - Trouver quelques caractéristiques de la musique (instruments, nuances, émotions, ...) - Réussir à verbaliser ce qu'on entend - Réussir à mettre en geste ce qu'on entend <p>Vocabulaire attendu :</p> <p>Musique : orchestre, instrument, (flûte, violon, ...), rythmes, différentes parties, silence, fort, doux, vitesse, ...</p> <p>Corps : danse, , mouvement, sautilllements, verbes de déplacements et d'actions, arrêts, grand, petit, vitesse, ...</p> <p>Emotions : types d'émotions ou de ressentis, ...</p> <p>Dispositif : Demi-classe</p> <p>Lieu : Coin regroupement</p>			
PHASES	Temps	Rôle de l'enseignant - consignes	Tâche de l'élève	Matériel
En amont	Préparation du support afin de projeter la vidéo aux élèves. Fiche de préparation			
Mise en situation	5 min	Retour sur la séance précédente, rappel de la musique écouté, de la mise en geste.	Réinvestir ce qu'ils ont fait la séance précédente.	
Observation de la vidéo et verbalisation	15 min	<p>La mise en geste est visionnée deux fois.</p> <p>On demande aux élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels gestes avez-vous fait ? pourquoi ? - Quels gestes avez-vous vu ? - Quels gestes avez-vous aimé observer ou faire ? - Quand avez-vous fait ces gestes ? - Avez-vous aimé la musique ? - Quels instruments avez-vous entendu ? 	<p>Observer la vidéo et repérer des gestes.</p> <p>Relier les gestes avec les temps de la musique et ses différentes caractéristiques.</p> <p>Être à l'écoute de ses camarades.</p>	Télévision ou vidéo projecteur, ordinateur.

Séance 2: Groupe 2 Visionnage de la mise en geste et verbalisation				
		<ul style="list-style-type: none"> - Que représente t'elle pour vous ? - Quels mots ou images utiliseriez-vous pour la décrire et pourquoi ? - Quelle partie avez-vous préféré, aimé danser ou regarder ? - Qu'avez-vous imaginé pendant la danse ? - Préférez-vous écouter cette musique pour vous réveiller ou pour vous endormir ? 		
Bilan Synthèse	5 min	En fonction de ce que les élèves ont exprimé ou ressenti lors de la verbalisation, on fait un retour sur les différentes caractéristiques de la musique. Pour conclure l'expérience, on peut demander un retour des élèves sur la séance en général.	Résumer ce qu'ils ont fait cette séance et ce qu'ils ont dit	

ANNEXE 2 – DESCRIPTION DES GESTES DES ELEVES

Margaux : Marche légère avec les pieds qui se lèvent un peu, elle se déplace en sautillant, tourne sur elle-même, regarde ses camarades et parle à ses copines, sourit, bouge beaucoup les jambes mais peu les mains, fait des déhanchés quand la musique devient plus forte, beaucoup de changements de directions, reste sur place et plie les genoux, copie les mouvement de main rapide de **Mathurin**, saute sur une jambe, joue avec ses camarades, les poussent pour avoir plus de place, sauter sur un pied, mouvement de bras saccadé.

Kenza : Marche soutenue, mouvements de bras et des épaules, accélérations, ligne droite, singe, dos courbé, imitation ? Bras derrière le dos au début puis grand mouvement avec les bras, saccadés, rythmés, but amuser les autres ?

Chris : Déplacement avec des sautilllements, bouge tout son corps, plutôt en direction du sol, torse, utilise le sol, s'assoit, rampe, saute pieds joints, tourne sur lui-même, cloche pied, bouge son bassin rapidement, fait des chutes, bouge ses bras sur la pulsation, se déplace à quatre pattes, grand mouvement de jambes, roulade.

Loïc : Mouvements amples, grands mouvements de bras, légèreté, tourne sur lui-même, pointe les pieds puis accélération, course, mouvement rapide des bras, temps de pauses, crawl, sautilllement, course chute, sauts rapides, mouvements au sol, se baisser puis se relever, petits sauts très rapprochés, grands pas lents.

Hortense : Mouvement lent des bras, sautilllements, douceur, vague, à petit pas, mouliné, jeux avec la robe, déhanché et tourne sur elle-même, mouvement des jambe, s'arrête, s'appuie sur une table pour lever la jambe, grand saut en levant la jambe le plus haut possible, pointe des pieds, tourne, couronne.

David : Glisse au sol, mouvement continu fluide, lève les jambes et les bras en même temps, quatre patte, attrape, mouvement en bas / en haut, suspension demi-pointe et bras levé, balancement léger, fluidité, aérien.

Nicolas : Grands mouvements de bras, jambes pliées puis tendues, changement d'espace, sol, déplacement fluide, puis tourne sur lui-même, joue avec ses camarades, les pousse, déséquilibre, essaye de faire une roue, balancement, roulade, fais un peu le clown devant la caméra, cambré, joue dans les moments fort et déplacement en plié et fluide lorsque la musique est douce. S'arrête de manière comique à la fin de la musique, grands mouvements de bras ronds et lents.

Mathieu : Mouvements souples, déplacement léger, petits sauts, se pencher, se relever, tourner sur soi-même en levant le pied, balancement, s'appuie sur une table pour plier et lever sa jambe, poids du corps, sautilllement légers et rapides. Moment fort tourne sur lui-même rapidement, s'assoit au sol, prend appui sur ses camarades, imitation de sauts d'un autre, tourne autour des tables, essaye de sauter haut, mains qui bougent rapidement, souvent demi-pointe, s'arrête quand la musique décroscendo, trotter, bouger les mains, dissociations.

Doris : Petits sauts, avance à quatre pattes, tourne sur lui-même au sol, se déplace à genou, jeu au sol, attrape, petits sauts rapides, lapin, se pencher au sol.

Mathurin : Déplacement lent, attitude jambe équilibre, se laisse tomber par terre de manière légère, déséquilibre répété, tourne sur lui-même au sol, s'appuie sur la table, essaye de faire des roues, saute en se tenant la jambe, cloche pied, course sur place, fais coucou et agite les bras en même temps que **Margaux**.

ANNEXE 3 – ELEVES NE RELIANT PAS MISE EN GESTE ET VERBALISATION

Chris et **Doris** : ces deux élèves prennent la mise en geste pour un jeu et se concentrent très peu sur les nuances de la musique. Il aurait fallu un cadre plus stricte, délimité. Chris et Doris sont donc distraient par le jeu. Pourtant ils participent beaucoup lors de la mise en commun mais souvent de manière inappropriée (*pomme de terre*) pour décrire un instrument. Doris sait qu'il a fait une roulade mais n'arrive pas à expliquer pourquoi. Il affirme juste : *Beh moi j'ai attrapé Jean alors ça m'a fait trop rigolo (...) Non j'ai voulu l'attraper pour le faire tomber*. Le seul but de ce mouvement était donc l'amusement. Il sait définir la musique comme *faisant peur* mais ne réussit pas à expliquer pourquoi. Pour cela il aurait fallu un échange plus long et centré (en petit comité). Le moment le plus intéressant lors de la mise en commun est lorsqu'il parle de son imaginaire en lien avec la musique : *Beh moi j'avais vu sur un dessin animé, une fois quand je regardais un dessin animé et en fait mon dessin animé c'était, j'avais regardé une fois et c'est pour ça que ça m'a fait le même rêve, en fait y avait des fantômes, y avait des explorateur qui essayaient de trouver des fantômes*. Doris associe ici la musique à un univers qu'il lui est familier, dont il se souvient : une histoire avec des fantômes, ce qui peut entrer en résonance avec son vocabulaire sur la *musique qui fait peur*. Cependant cela ne se retrouve pas dans ses gestes (que des petits sauts rapides, des roulades aux sols et sinon le jeu). Chris, quant à lui, trouve la *musique rigolote*, et *qui fait du bien* (souhaite l'écouter « *pour dormir* » malgré le crescendo). Mais tout comme Doris il n'arrive pas à développer son explication. Il arrive à identifier deux gestes : la roulade (qu'il ne développe pas plus) et le mouvement de vague avec les bras (grâce à la prise de parole de ses camarades). Lors de la mise en geste il en a cependant utilisé de nombreux mouvements (à quatre patte, la roulade, ou encore se pencher et onduler les bras). Chris trouve aussi la *musique forte* et arrive à identifier un instrument : *le tambourin*. Ces deux élèves ont du mal à se concentrer et à entrer dans la tâche que ce soit au moment de mise en geste ou de la mise en commun (bavardages).

Margaux et **Mathieu** : ces deux élèves réalisent une mise en geste très riche, plus développée et diversifiée que celle de Doris et de Chris. Cependant chez eux

aussi le lien entre mise en geste et verbalisation échoue, n'est pas significative de leurs mouvements. Faire le lien s'avère difficile pour eux. Les deux élèves écoutent peu et bavardent. Ils sont placés à l'extrémité du banc et ne prennent la parole que lorsque je les interroge. Margaux et Mathieu restent donc très distants et silencieux dans la verbalisation. Je me demande pourquoi. Là encore je pense que les changer de place aurait été un moyen de remédiation. Tous les deux n'arrivent pas à se souvenir d'un geste ou encore à l'analyser. Ils répondent souvent *je ne sais pas* et préfèrent écouter plutôt que danser. Margaux réussit à identifier *le violon* tandis que Mathieu pense entendre *du piano*. Mathieu se souvient du mouvement des vagues grâce à la prise de parole de David. Ils n'ont fait aucun retour sur leurs imaginaires.

Kenza : Elle est très discrète, à fois pour la mise en geste (à la fin) et puis lors de la verbalisation. Est-ce un problème de timidité ou encore de faible confiance ou encore de désintérêt ? Le fait qu'elle préfère écouter la musique par le corps au début puis change d'avis, explique son comportement lors de la mise en geste (des mouvements très intéressants : marche soutenue, mouvements de bras et des épaules, accélérations, puis un arrêt définitif). Kenza explique que *c'est plus calme* et ne fait aucun lien avec les mouvements qu'elle a pu faire au début de la mise en geste. Kenza arrive à mettre des émotions sur la musique : elle la trouve *triste*. Pour finir, Kenza distingue deux instruments, dont un juste : *la flute*. Le second instrument qu'elle nomme est *le piano*. Je n'ai aucun retour sur son imagination.

Nous pouvons donc émettre l'hypothèse suivante : les élèves n'ayant pas réussi à relier mise en geste et verbalisation, sont ceux qui ont été les moins concentrés lors de la mise en geste ou de la mise en commun ou les deux. Ce résultat est influencé par la motivation de l'élève à participer à la tâche et à ses échanges avec ses camarades (bavardages ou jeux).

ANNEXE 4 – RETRANSCRIPTION

Le texte en gris : il m'a paru très utile d'ajouter des informations (en gris) n'apparaissant pas lors de la verbalisation. Certaines italiques apportent des renseignements sur la manière dont les élèves s'expriment (mime, langage corporel), sur la gestion du groupe (bavardages, recadrement), sur les différentes étapes de la séance (écoute, mise en geste ou observation de vidéo), ainsi que sur le nombre d'élèves qui lèvent la mains lorsque je pose une question orale.

La lettre M désigne la personne réalisant l'expérience.

Groupe 1 (durée 14 minutes)

M : Aujourd'hui je vais vous faire découvrir une musique. Déjà est-ce que votre professeur vous a déjà fait écouter de la musique ?

E : Oui.

E : Non.

E : Pas ici.

M : Pas ici ? D'accord mais chez vous, vous écoutez de la musique ?

E : Oui.

M : D'accord alors avant d'écouter la musique, on va s'échauffer. Vous vous asseyez par terre en tailleur. On ferme les yeux et on écoute le silence.

E : Mais y a pas de musique

M : On l'écouterà après. Chut, qu'est-ce que vous entendez ? Il y a des bruits d'enfants dans le couloir ? vous entendez autre chose ?

E : Non.

E : Des chaises... des chaises griller.

M : Alors maintenant on gonfle ses poumons et on expire pffff. Encore une fois on gonfle et on expire pfff... Très bien, maintenant on se lève et on tapote tout son corps, on le réveille, on tape on tape on tape, partout partout partout. Stop ! on saute, on tourne, très bien on se rassoit. Asseyez-vous sur les bancs comme avant.

Maintenant je vais vous faire écouter la musique une première fois, vous pouvez fermer les yeux, on ne dit rien, on écoute et après on en parle okey ?

E : Okey.

Écoute de la musique

(la plupart des élèves ferment les yeux, position yoga, petits bavardages, sourires)

M : Je vais vous poser une question chacun votre tour, quel mot vous pouvez dire pour décrire la musique, ce à quoi vous avez pensé ou ce que vous avez entendu. On commence par toi chacun son tour tout le monde va parler. A ton tour ?

E : Heu.

M : Ça peut être une émotion, un paysage, tout ce que tu veux.

E : Mot.
M : Un mot ?
E : Oui.
M : A toi ?
E : Moi ça me fait penser à beaucoup d'instruments, qui est fait avec la musique.
M : C'est vrai et toi ?
E : Moi je pense que j'ai entendu qu'il y avait beaucoup beaucoup de violons.
E : Des violoncelles.
E : Des violons qui sont très heu des violons qui sont très doux et des violons qui sont très forts.
M : D'accord, toi ton mot c'est violoncelle du coup ?
E : Non.
M : C'est quoi ?
E : ...
M : Une émotion par exemple ? Qu'est-ce que tu as ressenti en l'écoutant ?
E : ...
M : Tu ne sais pas ? C'était triste ou joyeux pour toi ?
E : Triste.
M : Et toi ?
E : Ca faisait trop de bruit.
M : Trop de bruit ?! D'accord, A toi ?
E : ...
M : Qu'est-ce que tu pourrais dire pour décrire la musique ?
E : ...
M : Triste ou joyeux déjà ?
E : Joyeux
M : Joyeux ? D'accord et toi ?
E : Heu...
M : Joyeux aussi ou pas ?
E : Oui.
M : Elle t'a donné envie de danser par exemple ou d'écouter et de rester assis ?
E : D'écouter et de rester assis.
E : Moi pareil.
M : D'accord, à toi ?
E : De la musique
E : Moi c'est le son de la mer.
M : Le son de la mer ? D'accord ! Et toi ?
E : La danse.
M : Super alors maintenant on va l'écouter une dernière fois et après on va en parler. Par exemple, vous allez me dire la partie que vous avez préférée, des choses comme ça. Est-ce que déjà globalement vous avez aimé la musique ou pas trop ?
E : Pas trop.
E : Oh oui oui.
M : Qui n'a pas trop aimé ?
E : J'ai pas trop aimé.
M : Pourquoi tu n'as pas aimé ?
E : Beh y avait trop de bruit.

E : Moi c'était rafraîchissant.

M : Ceux qui n'ont pas aimé essayez de me dire pourquoi, parce que on peut ne pas aimer mais il faut dire pourquoi.

E : Moi j'ai adoré.

M : Et pourquoi tu as adoré ?

E : Beh parce que c'était doux, heu y avait pleins d'instruments et ça faisait des jolis sons.

M : Très bien ! Quelqu'un d'autre veut parler ?

E : J'aimais pas trop parce que ça faisait trop de bruit.

M : Si tu veux je mets plus doucement après, tu préférerais ?

E hoche la tête

M : Oui ? Aller on va voir. Vous êtes prêts ? On peut encore fermer les yeux si vous voulez.

Musique

M : D'abord est ce que plus doux tu as préféré ou pas ?

E : J'ai préféré.

M : D'accord alors maintenant je vais vous posez des questions. Est-ce que quelqu'un peut relever la main s'il a aimé la musique ?

Tous les élèves lèvent la main.

M : Tout le monde a aimé ? D'accord. Alors est ce que vous avez une partie préférée ? Oui ? On va faire chacun son tour.

E : Moi c'est avec les tambours.

M : Au milieu ? Quand c'est comment ? Comment tu pourrais décrire ?

E : Quand c'est avec les tambours et les trompettes.

M : Et du coup c'est doux ou fort la musique à ce moment-là ?

E : C'est doux.

M : C'est doux avec les tambours ?

E : Euh enfin c'est fort.

M : C'est fort avec les tambours, super à toi ?

E : Moi c'était au début quand c'était très fort, avec le violon très fort tout ça.

M : D'accord, quelqu'un d'autre à une partie préférée ?

E : Quand y a le violon au début.

M : Plutôt quand c'est doux donc ?

E : Oui.

M : Et toi ?

E : Moi aussi.

M : Quand c'est doux, donc vous avez vu il y en qui aime quand c'est très fort et il y en a qui aime quand c'est très doux.

E : Moi j'aime quand c'est très très fort.

M : Est-ce que vous avez entendu des choses particulières ? Des instruments, des rythmes,...

E : Des tambours, des trompettes, des violons.

E : Des pianos.
E : Du violoncelle.
E : Je sais pas si j'ai entendu une clarinette.
M : Est-ce que vous savez comment ça s'appelle les violons, les violoncelles ?
Ils ont tous quelque chose en commun.
E : Y a des harpes.
E : Y a aussi la guitare qui ressemble.
E : La batterie.
M : Non la batterie elle en a pas. Le violon, la guitare, le violoncelle qu'est-ce qu'ils ont ? Qui est tendu et long ? (mime)
E : Des fils.
E : Ma base.
E : Les cordes
M : Les cordes ! On les appelle des instruments à cordes et dans cette musique il y a beaucoup d'instruments à cordes. Très bien !
E : Et y a des instruments à bois.
M : A bois, à vent plutôt ça s'appelle. Quand on souffle. Très bien, alors maintenant est ce que vous avez pensé à quelque chose pendant que vous écoutiez la musique ? Par exemple une film, une image, un paysage ? Toi ça te faisait penser à la mer. C'est toi qui à dit la mer au début non ? Pourquoi ? Chut on l'écoute.
E : La musique elle est comme le souffle de la mer, j'aime beaucoup elle est belle.
M : Super, et tu as pensé à quoi toi ?
E : En fait je trouve que le violon et la guitare ça se ressemble.
M : Oui, et si vous deviez imaginer une histoire avec cette musique ça serait quoi ?
E : Rien.
E : Si ! Pierre et le Loup.
M : Ça te fait penser à la musique de Pierre et le Loup ?
E : Moi aussi.
E : Pierre et le Loup.
E : Pierre et le Loup.
E : Moi l'histoire Pierre et le Loup quand le loup il arrive, c'était le même son.
M : Ah parce que le loup il est méchant, il est fort et tu penses que la musique du coup c'est pareil ?
E : Oui
M : Quand il arrive ? Est-ce que quand c'était fort ça vous a fait peur ?
E : Non.
E : Moi c'est la même chose que Pierre et le Loup.
E : Et on a vu aussi une autre histoire au spectacle mais je sais plus comment elle s'appelle.
M : Très bien et à par Pierre et le Loup ça ne te fait penser à rien d'autre ?
E : Et y avait plein...
M : Non ? Cette musique vous voulez l'écouter plutôt en vous réveillant ou en vous couchant ?
E : En se couchant et en se réveillant.
E : En se couchant.
M : Pourquoi en se couchant ?

E : Parce que c'est, heu en se réveillant ... en se réveillant par ce que sinon ça va me faire peur à moi, ça me fait rêver moi les chansons, ça me fait rêver...

M : Très bien et toi ?

E : En se réveillant parce que si y a trop de bruit ça va nous réveiller.

E : Des fois pour me réveiller mon papa et ma maman ils mettent de la musique.

M : Et quand c'est fort ça te réveille c'est ça ?

E : Oui ça nous réveille youyou.

M : D'accord alors est ce que vous avez aimé ce qu'on a fait aujourd'hui ?

E : Oui.

M : Qu'est-ce qu'on a fait ?

E : On a écouté de la musique.

M : Et après on a fait quoi ?

E : On a parlé.

M : On a parlé et qu'est-ce que vous avez à peu près tous dit ? On avait dit que la musique elle était comment ? Au début elle est ...

E : Forte.

E : Douce.

M : Douce, après au milieu elle est ...

E : Forte.

E : Forte.

M : Et ça nous a fait penser à la mer ou à Pierre et le Loup c'est ça ?

E : Oui

E : Plutôt Pierre et le Loup.

E : Moi aussi.

E : Moi ça m'a fait penser au moment où il y a le chasseur.

E : Ah moi aussi !

M : Le chasseur ?

E : En fait il tire pas sur le loup il tire en haut.

E : Pompompom (mime)

M : Donc ça vous a fait un peu penser à de la chasse ?

E : Oui.

Groupe 2, Séance 1 (durée 10 minutes)

M : Je vais vous dire ce qu'on va faire aujourd'hui. On va découvrir, vous me regardez, une musique. Vous avez déjà écouté une musique avec votre maître ? Tous les élèves : Oui.

M : D'accord, alors on va découvrir une musique par les oreilles et après par le corps. Pour commencer allez-vous assoir, mettez-vous par terre, assis en tailleur.

Les élèves se mettent par terre.

M : On va fermer les yeux, fermer les yeux et on va écouter le silence, qu'est-ce que vous entendez ? On peut entendre de bruits d'enfants dans le couloir... Maintenant on gonfle ses poumons et on expire pffff, encore une fois, uhhh pfff. Très bien, maintenant on va se lever, doucement et on va se tapoter partout ! Tout le corps, on tapote on tapote on tapote, partout les bras, la tête, on saute,

maintenant on tourne, on tapote ! Très bien asseyez-vous. Je vais vous faire écouter la musique une première fois.

Hortense : Après on va danser ?

M : Après, une première fois, vous pouvez fermer les yeux en même temps et après on en parlera d'accord ? Vous êtes prêt ?

Tous les élèves : Oui.

Rires

M : Vous aimez être filmé à ce que je vois ! Chut attention ça va commencer, on s'assoit. Attention, 10, 9, 8, 7, 6...

Tous les élèves : 5, 4, 3, 2, 1

M : Ah ça c'est la pub.

Tous les élèves : Ah. 0.

M : C'est parti on écoute, on ferme les yeux.

Écoute de la musique (bavardages ou yeux fermés, retour à l'ordre gros yeux ou doigts silence, position yoga)

M : Maintenant rasseyez-vous sur les bancs je vais vous poser une question. Tout le monde est assis ? Un par un je vais vous poser une question, vous allez devoir me donner un mot, chut, assis toi s'il te plait, un mot pour décrire ce que vous avez entendu. Toi par exemple, quel mot tu dirais pour décrire la musique, elle te fait penser à quoi ?

Mathurin : Un saxophone.

M : Un saxophone et toi ?

Nicolas : Tambourin.

Charlotte : La flûte.

Doris : ...

M : Ça peut être autre chose que les instruments.

Doris : Inaudible

M : D'accord

Hortense : Du violon.

M : Du violon ? Tu as entendu du violon ?

Hortense : Oui.

M : Et toi ?

Margaux : Je sais pas.

M : Tu sais pas ? Par exemple qu'est-ce que tu as ressenti en l'écoutant ? Tu étais triste en l'écoutant, joyeux ?

Loïc : Joyeux.

Nicolas : Moi aussi joyeux.

Kenza : Triste.

M : Toi triste ?

Charlotte : Oui.

Hortense : Moi joyeux.

Chris : Moi rigolote moi.

David : Euh moi le violon.

Margaux : Moi je sais pas.

M : Tu ne sais pas ? D'accord. Alors maintenant, on va l'écouter une deuxième fois, mais avec le corps. Donc vous allez tous vous lever et vous mettre dans la salle. Allez-y.

Les élèves se positionnent dans la salle de manière espacée.

M : Stop, on ne bouge plus, statue. Vous m'écoutez, je vais remettre la musique et vous allez devoir bouger avec elle. Imagine que la musique elle est à l'intérieur de toi. Quelqu'un peut me répéter la consigne ? On doit faire quoi ?

Hortense : Danser

Tous les élèves : Danser en même temps que la musique

M : Danser en même temps que la musique. Ce n'est pas la peine de regarder ce que font les autres parce que je vais vous filmer et après on va regarder ce que vous avez fait à la télé d'accord ? Donc vous bougez avec la musique. Espacez-vous, vous ne devez pas vous toucher.

Musique mise en geste

M : Maintenant venez-vous rasseoir. Silence. On écoute. Qu'est-ce qu'on vient de faire avec la musique ? D'abord on l'a écouté par les ...

Tous les élèves : Oreilles.

M : Et après on l'a écouté par le ...

Tous les élèves : Corps.

M : Est-ce que vous avez préféré l'écouter par les oreilles ou par le corps ?

Margaux : Par le corps.

Hortense : Par les oreilles.

M : Pourquoi ?

David : Corps.

Kenza : Corps.

M : Le corps ? Vous avez préféré l'écouter par le corps ? Pourquoi ?

Loïc : Par les oreilles.

M : Pourquoi tu préfères par les oreilles ?

Loïc : Je sais pas.

Nicolas : Moi au moins parce que on peut bouger.

M : Et tu penses que tu as bougé comment avec la musique ? Doucement ? Fort ?

Nicolas : Beh y en a qui m'ont poussé du coup fort. Et des fois, doucement.

M : Donc tu as varié l'intensité ? Des fois c'était super fort et des fois c'était doux ?

Nicolas : Oui

M : D'accord, maintenant on va changer de groupe et la prochaine fois, tout à l'heure on va regarder comment vous avez dansé, on écoute ! La prochaine fois, on va regarder comment vous avez dansé avec la vidéo.

Groupe 2 séance 2 (durée 20 minutes)

M : Asseyez-vous sur le banc.

Charlotte : Sur les bancs.

M : Ça charge non non sur les bancs j'ai dit, on ne regarde pas la vidéo sinon. Le banc. C'est un banc ça ? Non. On te voit pas là si tu te mets là. On te voit pas sur la vidéo, si tu te mets là.

Chris : Et si je me mets là ?

Mathieu : On ne voit que toi.

Chris : Si je me mets devant ?

M : Allez on s'assoit, dépêchez-vous. Alors qu'est-ce qu'on a fait tout à l'heure ? Qui peut me rappeler ce qu'on a fait tout à l'heure ?

Un élève tient la jambe d'un autre sur le banc

M : Lève-toi, vient avec moi, je sais que vous êtes très copains mais la cours de récréation, c'est pour jouer. Bien, qu'est-ce qu'on a fait tout à l'heure ?

Tous les élèves : On a dansé.

Mathieu : On a dansé, on a écouté par les oreilles et après par le corps.

M : C'est ça, et maintenant je vais vous montrer la vidéo où vous avez dansé et on va regarder ce que vous avez fait. Allez prenez les chaises, si vous voulez, si vous n'y voyez pas bien.

Installation

M : Ah ça va commencer ! Assis toi.

Mathieu : Mais je peux pas.

M : Tu as une place ici si tu veux, tu y vois très bien là. Attendez, je vais juste fermer la porte. Chut, ça va commencer. C'est parti, on écoute, regardez bien !

Observation de la vidéo

M : Maintenant on va parler de ce que vous avez vu. J'ai des questions. Est-ce que vous voyez des gestes, qui sont revenus souvent ?

David : Oui oui !

M : Qu'est-ce que tu as vu ?

David : De la roulade.

M : Tu as fait beaucoup de roulade et pourquoi tu as fait des roulades ?

David : Je sais pas.

M : Sur la musique.

Nicolas : Moi j'ai vu des cochons.

M : Des cochons vraiment ? On parle de la musique.

Doris : Moi j'ai vu des pommes de terre.

M : Est-ce que vous avez vu un geste que vous avez beaucoup aimé regardé ?

David : Oui je sais.

Bavardages

M : Chut, on se calme. Ils ne sont que deux à répondre ? Vous ne voulez pas dire quelque chose ?

Charlotte : Je ne sais pas, moi on ne me voit pas j'étais là-bas.

David : Les mains, les mains.

Nicolas : La roulade et la cabriole.

M : Pourquoi vous avez fait des roulades et des cabrioles sur cette musique ?

Nicolas : Parce que ça faisait joli.

M : Ça faisait joli ? Et vous le faisiez sur des moments doux ou fort ?

David et Nicolas : Fort.

M : Pourquoi fort ?

David : ...

M : Tu voulais parler des mains.

David : Parce que ça fait ça. (mime geste mains qui bouge, ondule)

M : Et pourquoi tu penses qu'il y a des personnes qui ont fait ça sur la musique ?

David : C'est des vagues.

M : C'est des vagues ? Ça fait penser à des vagues ?

Tous les élèves : Oui.

Hortense : Oui parce que quand on fait ça c'est comme les vagues.

M : Chut on écoute.

Hortense : Ça nous fait penser à des vagues.

Charlotte : Doux.

M : Doux ?

Hortense : Des vagues douces.

M : D'accord, maintenant je vais vous remettre la vidéo, une dernière fois et vous allez essayer de regarder, vous, ce que vous avez fait et de retenir un geste que vous avez beaucoup aimé faire. Qu'est-ce que vous devez faire ?

Nicolas : On doit regarder nos jambes.

M : Non, qu'est-ce qu'on doit faire ? Si on écoute pas, on sort.

Charlotte : On doit regarder les gens.

M : Attention (adresse à l'élève distrait). Tu te regardes et du retiens un geste que tu as aimé faire, tu regardes ton corps, ce que tu fais.

Bavardages

M : Si vous n'arrêtez pas de parler, on arrête tout de suite. Comment tu t'appelles ?

David : David

M : David, doucement, premier avertissement.

Hortense : Sinon elle va le dire au maître.

M : Je pense qu'il va être assez grand. Vous êtes prêts ?

Tous les élèves : Oui.

M : Allez, c'est parti. Essayer de retenir un geste que vous aimez.

Deuxième observation de la vidéo.

Loïc : Moi je sais pour moi.

M : Retiens dans ta tête.

M : Alors un par un, je vais vous poser la question, quel geste tu as aimé faire le plus. Vas-y.

Margaux : Je sais pas.

M : Tu ne sais pas ? Tu n'as pas retenu ? Ce n'est pas grave et toi ?

Mathieu : ...

M : Tu as retenu quelque chose toi, non ?

Loïc : Oui, le lapin.

M : Pourquoi tu as fait le lapin sur cette musique ?

Loïc : Je sais pas.

M : Le lapin, il fait quoi ? Il saute non ?

Tous les élèves : Oui.

Des enfants se lèvent pour sauter

M : On s'assoit ! Tu as sauté dans les moment forts ou dans les moments doux ?

Loïc : Fort.

M : Fort ? Parce que tu étais joyeux ? Ou triste ?

Loïc : Je sais pas.

M : Tu as juste aimé sauter ?

Loïc : Oui.

M : Tu te souviens d'un geste que tu as fait ?

Kenza : Non

M : Est-ce que tu as aimé danser sur la musique ?

Kenza : ...

M : Tu as préféré écouter avec les oreilles ou bouger avec ton corps sur la musique ?

Kenza : Écouter.

M : Écouter ? Pourquoi tu préfères écouter ?

Kenza : C'est plus calme.

M : Okey à toi ?

Doris : Beh moi j'ai attrapé *Chris*, alors ça m'a fait trop rigolo.

M : Et pourquoi tu as voulu l'attraper ? Tu as voulu danser avec lui ?

Doris : Non j'ai voulu l'attraper pour le faire tomber.

M : Ah super...

David : C'est pas rigolo, hein !

M : Et toi ? Un geste que tu as fait ?

David : Moi, c'est les jambes.

M : Tu as voulu bouger tes jambes ? Pourquoi ?

Nicolas : Pour le faire pousser.

David : Non, pour que je fasse une roulade.

M : Une roulade. Sur les moment doux ou forts ?

David : Euh, forts.

M : D'accord et toi, un geste que tu as aimé faire ? Par rapport à la roulade ?

Chris : Je sais pas.

M : Un geste que tu as aimé faire.

Nicolas : Moi, c'est quand je fais des cacas aux toilettes, et quand...

M : On ne t'écoute pas, tu ne dis pas des choses intéressantes. Et toi, un geste que tu as aimé faire ?

Mathurin : Je sais pas.

Bavardages

M : Chut, on écoute. Qu'est-ce que vous faites ? Si vous n'êtes pas sages à coté, je vous sépare. Attention !

Mathurin : Moi, c'est quand j'ai couru devant tout le monde.

M : Courir ? Dans les moments forts ou doux ?

Mathurin : Dans les moments forts.

M : Et toi ?

Hortense : Moi, c'est quand j'ai bougé mon corps.

M : Tout ton corps ou juste une partie ?

Hortense : Tout mon corps.

M : Et toi ?

Charlotte : Moi, je préfère l'écouter.

M : Qu'est-ce que tu préfères ?

Loïc : Écouter, mais quand même, j'ai dansé.

M : Levez la main, si vous préférez écouter.

5 mains levées (Charlotte, Hortense, Kenza, Mathieu, Loïc)

M : Pourquoi, vous préférez écouter ? Parce que c'est plus calme aussi ?

Les 5 élèves : Oui.

M : Et ceux qui préfèrent bouger ?

6 élèves lèvent la main (Hortense, Mathurin, Margaux, Nicolas, David, Chris)

M : Pourquoi, vous préférez bouger ?

Nicolas : Euh non, moi je préfère l'inverse, pas bouger.

M : Écouter ?

Nicolas : Oui, parce que comme ça au moins on se fait pas bousculer.

M : C'est vrai. Ceux qui préfèrent bouger, pourquoi vous préférez bouger ?

David : Parce que moi, j'ai envie de danser.

M : Est-ce que tu préfères danser seul ou avec d'autres personnes ?

David : Seul.

M : Seul ? Pourtant, tu as joué avec tes copains sur la musique.

Bavardages

M : Doucement, on arrête, je vous sépare sinon. Stop vas-y, vas là-bas. Arrêtez de bouger les tables, ça fait du bruit.

M : Une question, cette musique vous préférez l'écouter quand vous vous réveillez ou quand vous allez vous coucher ?

Loïc : Quand je me réveille.

M : Pourquoi ?

Loïc : Parce que ça me réveille.

M : Ça te réveille.

Chris : Me coucher.

Hortense : Me coucher.

M : Pourquoi, quand vous vous couchez ?

Chris : Parce que ça fait du bien.

Hortense : Parce que c'est une musique douce et ça fait du bien.

Charlotte : Et c'est comme une petite berceuse.

M : D'accord et toi ?

Kenza : Moi, pour me réveiller et me coucher.

M : Les deux ?

Kenza : Oui.

Nicolas : Moi aussi.

M : D'accord. Maintenant, qu'est-ce que vous avez entendu dans la musique ?

Des instruments, par exemple ?

Nicolas : Du tambour.

Mathieu : Du piano.

Hortense : du violon.

M : Chut chacun son tour on entend rien.

Doris : Une pomme de terre

Charlotte : je sais pas.

Hortense : du violon.

Charlotte : du tambour.

M : Un instrument ?

David : Du saxophone.

Nicolas : Trompette.

Kenza : Piano.

Chris : Tambourin.

M : Tambour ? Okey ?

Nicolas : Trompettes.

M : Et toi ?

Kenza : Flûte.

M : Flûte.

Loïc : Violon.

M : Violon. Et toi ? Paul ? Qu'est-ce que tu as entendu ?

Mathieu : Du piano.

M : Et toi ?

Margaux : Du violon.

Charlotte : Moi c'est le bambo.

M : Alors est ce qu'il y a une partie que vous avez préférée ?

David : Moi la flûte.

M : La flûte ? Quelle partie vous avez préféré dans la musique ?

Charlotte : La douce.

M : La partie douce ?

Charlotte : Oui.

Loïc : Moi la partie pas douce.

M : C'était quand la partie douce ?

Charlotte : Au début.

M : Au début et à la ...

Charlotte : Fin.

M : A la fin. Et au milieu c'était comment ?

Charlotte : Fort.

M : Fort. Qui c'est qui préférée la partie forte ?

4 mains levées (Loïc, David, Chris, Nicolas)

M : Et la partie douce ?

5 mains levées (Margaux, Mathieu, Kenza, Charlotte, Hortense)

M : D'accord donc c'est à peu près équivalent. Très bien, maintenant qu'est-ce que vous avez imaginé pendant la musique ? Une histoire que vous vous êtes racontée.

Nicolas : Une histoire. Y a eu des chevaliers qui attaquaient un bateau.

M : Pourquoi ça t'a fait penser à ça ?

Nicolas : Parce que des fois ça faisait puuuu puuu, ça faisait des chevaux-là qui...

M : Qui galopaient ?

Nicolas : Oui.

M : Avec quels instruments tu penses que ça faisait puuu puuuu.

David : A moi je sais.

Doris : A ouais !

Nicolas : Avec un tambour.

David : Moi je sais je sais.

M : Oui ?

David : Un château qui se combatte avec un autre château et avec les canons.

M : Et toi ?

Doris : Beh moi j'avais vu sur un dessin animé, une fois quand je regardais un dessin animé et en fait mon dessin animé c'était, j'avais regardé une fois et c'est pour ça que ça m'a fait le même rêve, en fait y avait des fantômes, y avait des explorateurs qui essayent de trouver des fantômes.

M : D'accord donc ça faisait un peu peur ? Elle vous a fait peur la musique ?

Doris : Très très peur.

Chris : Non.

Hortense : Non.

M : Non ? Alors pourquoi tu pensais aux fantômes avec cette musique ?

Doris : Beh en fait parce que...

Hortense : Quand ça faisait pam pam pam pam...

Doris : Beh parce que ça m'a fait peur.

M : Ça t'as fait peur d'accord et toi ça t'a fait penser à quoi ?

Charlotte : Moi j'ai...

M : Chut on écoute

Charlotte : Moi j'ai pensé à une boîte et y avait le bruit de la mer et elle bouge avec le souffle.

M : Ah !

Charlotte : Et ça tourne et y a tous les animaux de la mer dans l'eau et après ils vont à la plage...

M : On l'écoute.

Charlotte : Et après ils vont à la montagne et après on va à la piscine.

M : D'accord, est ce que vous avez entendu ce qu'elle a dit ? Qu'est-ce qu'elle a dit ?

Tous les élèves : ...

M : Et oui vous n'écoutez pas c'est normal.

Hortense : Mais moi j'ai écouté.

Chris : Oui mais moi j'entends pas elle parle trop bas.

Loïc : Elle a dit à la fin des animaux sont dans l'eau

M : Elle a dit que ça lui faisait penser à la mer et il y avait des animaux dedans. Est-ce que ça vous fait penser aussi un peu à la mer ?

Tous les élèves : Oui.

M : Vous avez dit que vous faisiez des vagues quand vous dansaient non ? Qui est ce qui a fait des vagues quand il dansait ?

Chris : Moi.

Hortense : Moi.

Loïc : Mais moi j'ai dansé aussi.

Mathieu : Moi aussi.

Nicolas : Moi j'ai fait comme ça (plonge mime)

M : D'accord asseyez-vous. Qu'est-ce qu'il y a ? On écoute chut.

Loïc : Moi j'ai pensé à des chasseurs qui essayez de tuer des animaux et quand au début les animaux et beh il n'y avait pas de chasseurs après à la fin c'est parce que les chasseurs ils étaient partis.

M : Super. Oui ?

David : Moi c'était un chat qui courrait, un chat qui courrait par un chien parce que le chien il voulait mordre le chat.

M : Okey et le chien qui est méchant c'est plutôt la partie douce ou la partie forte ?

David : La forte.

M : La forte et du coup la victime, le petit chat, c'est partie douce ?

David : La partie douce c'est le chat.

M : D'accord donc cette musique, levez la mains ceux qui l'ont trouvé joyeuse.

6 mains levées (Hortense, Mathurin, David, Margaux, Mathieu, Nicolas)

M : Ceux qui l'ont trouvé triste ?

3 mains levées (Charlotte, Kenza, Hortense)

M : Pourquoi triste ? Pourquoi tu as trouvé la musique triste ?

Hortense : Parce que ça me faisait un peu triste parce que beh...

Charlotte : Au début ça me faisait triste et aussi... tout le temps.

M : Tout le temps ? Pourquoi tu te sens triste quand tu l'écoutes ?

Hortense : Parce que on sent de la musique douce et après ça nous fait des sentiments et voilà.

M : Et ceux qui l'ont trouvé, comment dire, dangereuse ou qui fait peur ?

4 mains levées (Loïc, Charlotte, David, Hortense)

M : Oui ?

Loïc : Moi les deux moi.

Hortense : Moi les deux.

M : Mais pourquoi qui fait peur ?

Hortense : Parce que y avait ... inaudible

M : Des tambours ?

Tous les élèves : Oui.

M : Dangereuse ou qui fait peur ?

Nicolas : Dangereuse.

Loïc : Dangereuse moi.

David : Moi forte.

Hortense : Moi les deux.

M : Les deux ?

Hortense : Moi ça faisait un peu peur parce que ça a tapé.

M : D'accord.

David : Forte.

M : Alors pour finir, on a bientôt fini, on m'écoute. On a écouté la musique avec les oreilles et après avec le corps. Qu'est-ce qu'on a à peu près tous dit à propos de cette musique ? Il y a des choses qui sont revenues souvent.

Hortense : Des trucs doux.

M : Des trucs doux, après ?

Hortense : Après des trucs forts.

Nicolas : Forts.

Hortense : Des trucs peurs.

M : Qui font peur.

Hortense : Après euh.

Nicolas : Des trucs bizarres.

M : Ça vous faisait penser à quoi ? À de la chasse ?

Tous les élèves : Oui.

M : A une bataille ?

Tous les élèves : Oui.

Mathurin : Bataille.

M : Et aussi à la mer ?

Hortense : La mer.

Charlotte : Pas tout le temps.

David : Moi de la guerre.

Hortense : Moi dans l'eau.

M : On arrête de parler tous en même temps. Qu'est-ce qui te fait penser à la mer ? Tu dis pas tout le temps mais quand est-ce que ça te fait penser à la mer ?

Charlotte : Ça me fait penser au début à la fin.

M : Au début et à la fin mais pas au milieu ?

Charlotte : Non.

M : Le milieu c'est plutôt comment ?

Charlotte : Moi ça me fait penser à un dragon et il veut capturer.

M : Avec un méchant et un gentil ?

Charlotte : Oui.

M : D'accord.

Hortense : Moi aussi comme Charlotte.

M : Est-ce que vous avez aimé ce qu'on a fait aujourd'hui ?

Tous les élèves : Oui.

M : D'accord, moi aussi. Très bien on a fini !

Attestation de non-plagiat

Je soussignée, Romane Sautel,

Auteure du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

Quand la musique fait parler le corps

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.es ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait à Toulouse, le 08/03/2023,

Signature de l'étudiante

