

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

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours Professeur.e des écoles

Titre du mémoire

Étude de l'universalité des émotions autour
d'une même musique en cycle 2 et 3.

Présenté par **LEGUEVAQUES Camille**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
Nom, prénom : Maizières, Frédéric	Nom, prénom :
Statut : MCF HDR INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées	Statut :

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Maizières, Frédéric	MCF HDR
Berlou, Fanny	MCF HDR

LEGUEVAQUES Camille M2 MEEF, INSPE Albi

Étude de l'universalité des émotions autour d'une même musique en cycle 2 et 3.

Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e,

.....
.....

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

.....
.....
.....
.....

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.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e 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, le/...../.....,

Signature de l'étudiant.e

Remerciements

Ce mémoire de recherche est le résultat de deux années d'acharnement, il résulte de nombreuses heures de travail, de plusieurs doutes mais aussi de beaucoup de plaisir. J'ai particulièrement apprécié les moments de recherche et de lecture, bien que ce fût un travail fastidieux et parfois épuisant.

Je tiens à adresser mes plus sincères remerciements à mon directeur de recherche, Frédéric Maizières, qui a permis à ce mémoire de voir le jour de par ses conseils qualitatifs, sa disponibilité et son écoute. Je le remercie particulièrement pour nos moments d'échanges lors des séminaires qui ont été d'une grande richesse dans l'écriture de ce mémoire.

J'ai une pensée particulière pour Fanny Berlou, je la remercie pour ces deux années et je souhaite à quiconque de rencontrer une enseignante aussi bienveillante et à l'écoute qu'elle. Elle a su créer un cadre de travail propice au plaisir et au sérieux. Je garderai en tête ces moments de partage de nombreuses années.

J'adresse mes remerciements à ma famille qui de près ou de loin a participé à ce mémoire. Une pensée à Aurélien, qui a toujours été là pour m'encourager dans tous mes projets, qui m'a soutenu, réconforté, motivé et inspiré dans mes études et dans ma vie en général.

Je félicite et remercie aussi mes amies, Lucie, Amélie et Clarisse pour être allé au bout de ce mémoire. Je repense à tous nos moments de désespoir ou de rires en évoquant ce travail, alors bravo à vous les pépettes !

Je termine ces remerciements en témoignant toute ma gratitude et mon amour à ma mère, à qui je dédie ce mémoire. Je la remercie pour le temps et l'investissement dont elle a fait preuve pour m'aider à aller au bout de mes recherches. Je sais qu'elle m'enviait quand elle me voyait rédiger ce mémoire alors je l'encourage dans cette voie et j'espère qu'elle aura l'occasion d'en faire un, un jour.

Table des matières

I- Le choix du domaine de recherche	4
1.1 La place des émotions dans notre société	4
1.2 La question des émotions chez l'enfant	4
1.3 La musique et son universalité	5
II- Cadre théorique	6
1. Définitions	6
1.1 Les émotions	6
1.2 Les sentiments	6
2. Les effets de la musique sur notre cerveau	7
1.1 Création d'une « symphonie cérébrale »	7
1.2 Une possible universalité des émotions grâce à la musique ?	8
3. Les trois composantes de la musique comme vecteur d'émotions	9
1.1 Comprendre les émotions à travers la composition musicale	9
1.1.1 Les effets de rythme et de tempo	9
1.1.2 Les règles de composition	10
1.2 Les intentions du compositeur	12
1.2.1 Le rapport entre texte et émotions	12
1.2.2 Les effets émotionnels liés à la musique vocale	13
1.3 L'interprétation de l'auditeur, un facteur personnel	15
1.3.1 La subjectivité de l'auditeur	15
1.3.2 Les émotions perçues et vécues	16
1.3.3 Les manifestations émotionnelles verbales	17
1.3.4 Les manifestations émotionnelles non verbales	18
1.3.5 Les difficultés à verbaliser ses émotions	19
III-Problématique et hypothèses	21
IV- Le cadre institutionnel	22
1.1 Les programmes	22
V- Recueil de données	24
1. La mise en place	24
2. Le déroulé de la séance	25
3. Analyse des résultats	
3.1 La place accordée au vécu de l'auditeur	29
3.2 - Une adéquation entre le ressenti des élèves et la composition musicale de l'œuvre ?	31
3.2.1 <i>Pierre et le loup</i> , Prokofiev	31
3.2.2 <i>Samba de Janeiro</i> , Bellini	33

3.2.3 <i>Nuvole Bianche</i> , Einaudi	34
3.2.4 <i>Experience</i> , Einaudi	36
3.2.5 <i>Les Dents de la mer</i> , Williams	38
3.2.6 <i>Lose yourself</i> , Eminem	40
4. Une universalité des émotions ?	44
4.1 La confrontation des émotions des élèves	44
4.2 Le rôle des manifestations non verbales	45
5. Comparaison des réponses entre les cycles 2 et 3	46
VI- Conclusion	49
1. Réponse à la problématique	49
2. Limites et biais de l'étude	51
3. Apport sur le plan professionnel	53
4. Prolongement	54
VII- Bibliographie	56

I- Le choix du domaine de recherche

1.1 La place des émotions dans notre société

Les émotions influencent notre manière de penser ou d'agir, elles peuvent être exprimées différemment que ce soit en société ou dans l'intimité. Elles entourent le quotidien de chacun, la stimulation est donc constante. Parfois il s'agit d'arriver à s'en protéger, car il est vrai que les émotions des autres influencent nos propres émotions intérieures, en effet il est difficile de rester insensible face à un de nos proches tristes ou même en colère. Alors si nous, adultes, avons parfois du mal à « exprimer, gérer ou même comprendre certaines de nos émotions, cela est similaire chez l'enfant et en plus grande intensité » (Filliozat, 1999, p. 34).

1.2 La question des émotions chez l'enfant

Mon domaine de recherche s'intéresse donc aux effets de la musique sur les émotions des élèves.

Cette citation d'Isabelle Filliozat m'a particulièrement influencée sur le choix de mon sujet :

Respecter les émotions d'un enfant c'est lui permettre de sentir qui il est, de prendre conscience de lui-même ici et maintenant. C'est le placer en position de sujet et l'autoriser à se montrer différent de nous (Filliozat, 1999, p. 26).

Cette citation reprend l'idée que les émotions jouent un rôle clé dans la question de l'identité car l'émotion que ressent un enfant, définit ce qu'il est à ce moment précis et négliger cette émotion revient à ignorer sa personne. Les enfants sont des êtres en pleine croissance et leur construction identitaire est un point central dans leur développement. À mon sens, le respect des émotions se trouve principalement dans la différence, il est important d'accepter les opinions de chacun et l'avis d'un enfant est tout aussi important que celui d'un adulte. *A contrario*, l'enfant doit être en capacité de s'exprimer mais avant tout de parvenir à identifier et à comprendre ce qu'il ressent afin de l'expliquer. Le sujet sur les émotions reprend les idées de construction identitaire, de capacités langagières mais aussi de respect d'autrui, ces thèmes que je trouve particulièrement intéressants et primordiaux étaient donc à inscrire dans mon domaine de recherche.

1.3 La musique et son universalité

Par la suite, je me suis questionnée sur la notion d'universalité, ce qui semble commun à tous. En effet, plusieurs choses nous rassemblent et nous font nous sentir liés mais est-ce possible de concevoir une universalité émotionnelle ? En d'autres termes : pouvons-nous ressentir les mêmes émotions au même moment dans une même situation ?

Il s'agit donc de rechercher un moyen de lier les hommes à travers un même support procurant des émotions, et la musique est l'art qui parvient à susciter quelque chose en chacun d'entre nous. Chaque jour, tout le monde est confronté à la musique parfois même indépendamment de sa volonté. Cet art est un moyen d'expression puissant qui peut avoir une fonction antagoniste, car elle permet de rassembler ou de diviser, ou encore de raviver de bons ou de mauvais souvenirs, mais ce qui est certain c'est qu'elle procure une réaction en nous. Ainsi j'ai décidé de relier ces deux grandes notions à travers l'idée d'universalité, la musique étant un support souvent apprécié par les élèves, je la trouve indispensable afin de permettre à l'enfant de s'exprimer sur un sujet qui peut être sensible et intime, ses propres émotions.

II- Cadre théorique

1- Définitions

1.1 Les émotions

Lorsqu'il s'agit de soulever des questionnements sur des sujets complexes tels que les émotions ou encore la musique, il s'agit de bien en définir les termes.

Quand on parle d'émotions, il s'agit de ne pas confondre avec les sentiments bien que la nuance soit floue. En effet, le terme d'émotion est issu du mot latin *emotionem*, l'affixe « E » symbolisant « vers l'extérieur » ainsi que *emovere*, dérivé de « émouvoir » représentant le mouvement (Filliozat, 1999, p. 77).

L'émotion est le mouvement de la vie en soi et plus explicitement, c'est le mouvement de ma vie qui me dit et qui dit à mon environnement qui je suis (Filliozat, 1999, p. 78).

Donc l'émotion est avant tout une réaction immédiate à une stimulation. Selon Ekman cité par Sander et Scherer, elle est associée à « un événement déclencheur qui est de courte durée et qui apparaît spontanément » (Ekman, 1992, cité par Sander & Scherer, 2014, p. 15).

Bien qu'elle soit passagère, elle est d'une telle intensité qu'elle peut nous submerger et nous faire perdre nos moyens. Nos sens étant affectés, l'émotion entraîne une réaction corporelle, par exemple face à la peur, nous pouvons avoir les mains moites ainsi qu'une accélération cardiaque. Les émotions relèvent de l'instinct, c'est pour cela qu'elles sont difficiles à contrôler, car en voulant les maîtriser, on va contre un mouvement intérieur. C'est pour cela qu'il est important d'apprendre à gérer ses émotions dès le plus jeune âge, afin de ne pas se laisser dépasser et éviter l'inhibition des émotions.

1.2 Les sentiments

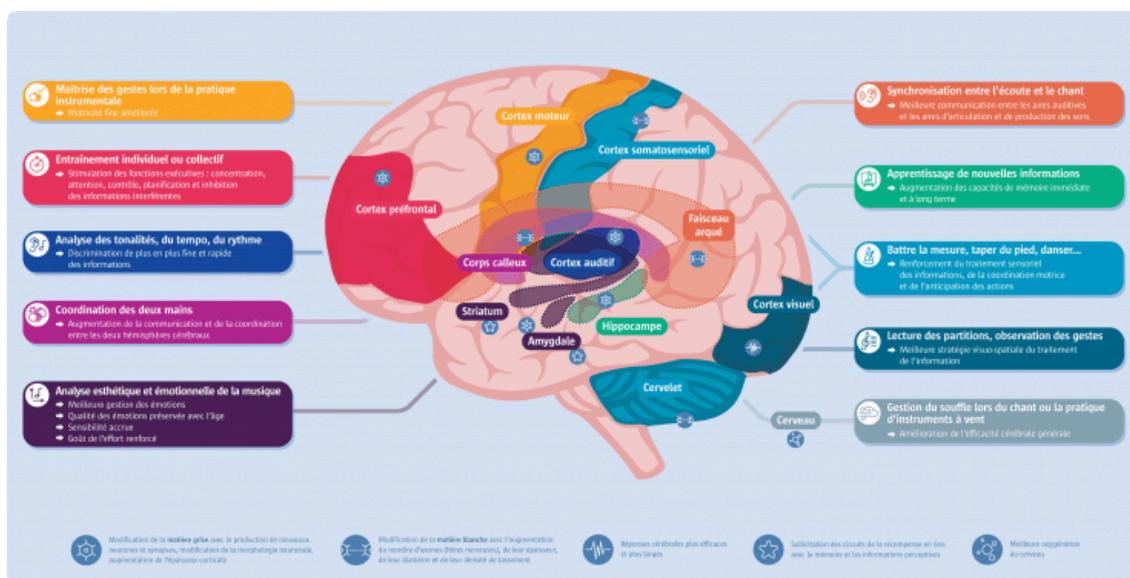
Le sentiment est un état affectif et plus particulièrement la prise de conscience d'une émotion. Il s'inscrit dans le temps et envahit nos pensées, il se construit face à une situation ou encore une personne, des choses qui ont eu un impact émotionnel sur nous. Il constitue donc la continuité d'une émotion, car on peut parler de sentiment amoureux ou de sentiment de colère. Ainsi « un état affectif qui ne comporte pas de modifications nettes d'un équilibre est un sentiment, ce n'est pas une émotion » (Heuyer, 1952, p. 63, cité par Claudon & Weber, 2009, p. 64).

2- Les effets de la musique sur notre cerveau

1.1 Création d'une « symphonie cérébrale »

Si la musique a autant d'effets, c'est qu'elle influence particulièrement notre espace cérébral. Le cerveau étant le moteur de notre organisme de pensée, d'actions mais aussi d'émotions, écouter ou pratiquer de la musique semblerait l'influencer. En effet, la musique impacte plusieurs zones de notre cerveau, créant ainsi une « symphonie cérébrale » (Bigand, 2018, p. 10).

Voici un schéma qui permet de voir à quel point la musique s'étend sur le cerveau :



La musique s'étend, elle parcourt le cortex préfrontal où sont logées les fonctions exécutives qui regroupent entre autres, les fonctions d'attention ou encore de planification. Ainsi, pratiquer ou écouter de la musique aurait un impact sur nos capacités à anticiper, à nous concentrer sur une tâche. Lorsqu'elle traverse le lobe temporal, la musique influence nos compétences de mémorisation, ainsi que nos gestes en leur permettant une meilleure maîtrise dans le cortex moteur. Son entrée dans le cortex auditif joue un rôle clé dans l'analyse de la composition musicale, elle développe une fine perception des sens, c'est donc à ce moment-là que l'auditeur a le plus de facilités pour traiter « les composantes les plus fondamentales de la musique (notes, rythmes, mélodies) » (Gourévitch, 2020). Lorsque la musique effectue sa traversée dans le cortex somatosensoriel, elle agit sur les réflexes moteurs de l'auditeur, ainsi elle peut déclencher une volonté d'agir, qui se traduit par « un mouvement répété du doigt, des mains ou des pieds et aller jusqu'à donner envie de danser » (Tredan-Turini, 2010). Toutefois, une zone du cerveau reste particulièrement intéressante, le système limbique. C'est l'endroit central à émotions, il est l'outil d'expression et de régulation des émotions, c'est lui qui choisit de transmettre de la joie, de l'anxiété ou encore de la tristesse face à une musique. Il regroupe plusieurs parties, notamment la région tegmentale ventrale, la zone principalement stimulée par la musique, mais aussi l'amygdale du système limbique, qui regroupe toutes les émotions négatives qui peuvent être ressenties lors de l'écoute musicale.

Le système limbique est donc la zone au centre des émotions, il peut être vecteur de « libération de dopamine, dite *l'hormone du bonheur* mais aussi de cortisol, soit l'hormone de stress et de tristesse » (Tredan-Turini, 2010).

1.2 Une possible universalité des émotions grâce à la musique ?

C'est ainsi que notre cerveau réceptionne la musique, du moins pour un individu sans troubles ou problèmes psychiques, ce qui pourrait altérer cette réception. Ainsi, c'est en se basant sur le postulat que tous les individus reçoivent la musique de la même manière d'un point de vue scientifique, que le neuroscientifique allemand Thomas Fritz a mené une expérience en 2005. En effet, il est parti au Cameroun afin de rencontrer le peuple des Mafas, peuple replié dans les montagnes n'ayant jamais entendu de musique occidentale. Ainsi, il fait écouter des extraits de 9 à 15 secondes, considérés comme stéréotypés émotionnellement en Occident, de musique classique, de jazz, de rock *etc...* Thomas Fritz demande aux auditeurs de pointer du doigt l'une des trois photographies représentant chacune d'entre elles trois visages portant trois émotions différentes, la joie, la tristesse, et la peur. Le neurologue s'appuie sur les travaux de Paul Ekman afin de justifier l'universalité des émotions sur les expressions faciales. Ce dernier, psychologue américain a longuement travaillé sur la reconnaissance d'une émotion en accord à un visage. Il témoigne de cette universalité dans le monde, bien que chacun possède son propre langage, car selon lui tout le monde est en capacité de reconnaître un visage heureux ou triste. Au final, les extraits sont bien identifiés dans plus de 60% des cas, toutefois Fritz s'interroge sur la nature de cette classification. En effet, il remarque que les Mafas ont tendance à classer « les extraits au tempo rapide comme étant joyeux et ceux au tempo plus lent comme étant tristes ou effrayants » (Fritz, 2005, cité par Mérat, 2019). De plus, une autre analyse pertinente est celle d'avoir remarqué que « les morceaux majoritairement en majeur sont considérés comme joyeux et ceux en mineur plutôt effrayants » (Fritz, 2005, cité par Mérat, 2019). Ainsi en fonction de la composition musicale, le cerveau parviendrait à transmettre différentes émotions.

3- Les trois composantes de la musique comme vecteur d'émotions

La composition musicale fait partie des trois composantes de la musique, avec les intentions du compositeur ainsi que l'interprétation de l'auditeur. Ainsi, ce sont ces éléments qui permettent de ressentir des émotions dans une musique.

1.1 Comprendre les émotions à travers la composition musicale

Lorsqu'un compositeur envisage la composition musicale d'une œuvre, elle se retrouve en accord avec ses intentions. Elle représente le support d'expression principal, le compositeur la construit donc de telle manière à transmettre l'émotion voulue. C'est donc tout un agencement organisé visant un but précis. La composition d'une œuvre est constituée de différents éléments qui visent à transmettre des émotions. De ce fait, « l'émotion induite par une œuvre dépend de la façon dont la composition répond aux attentes structurelles de l'auditeur » (Meyer, 1956, cité par Bigand & Filipic, 2008, p. 39).

1.1.1 Les effets de rythme et de tempo

De nombreuses études permettent de montrer « les liens directs existant entre les réactions émotionnelles et certains traits structuraux précis » (Bigand & Filipic, 2008, p. 40), notamment en jouant sur les effets de rythmes et de tempo. Ainsi « les pièces induisent des émotions différentes si elles sont jouées en mode majeur ou en mineur et/ou lorsque leur tempo est lent ou rapide » (Peretz, Gagnon & Bouchard, 1998, cité par Bigand & Filipic, 2008, p. 40). Schopenhauer évoquait déjà ces variations en attribuant la gaieté « à une mélodie aux mouvements rapides et sans grands écarts » (Schopenhauer, 1984, p. 333 cité par Verdier, 2011, p. 71). La faculté à attribuer des caractéristiques joyeuses à une musique émane de plusieurs propriétés, notamment « un tempo rapide, des accords majeurs, des paroles positives » (Debaecker, 2011, p. 145). Les propriétés esthétiques de l'œuvre permettent de comprendre comment la joie peut-être attribuée à une œuvre musicale, « on peut établir alors que la tierce majeure est la note du plaisir, de la joie » (Cooke cité par Guillermic-Darsel, p. 334). De plus, le rapport à la langue et notamment au texte chanté

permet lui aussi de manifester une émotion davantage joyeuse, ainsi « les émotions tendres allongent les consonnes « douces » (l, j, m) et certaines voyelles » (Lortat-Jacob, 2010, p. 19).

Ainsi les différences de dynamiques, au sein d'une même œuvre, procurent des affects différents, notamment sur les ruptures de rythmes, sur la combinaison de différentes temporalités et dynamiques. Si l'on prend pour exemple le *Te Deum* de Charpentier, « le tempo rapide et le rythme pointé permettent de mettre en valeur ce caractère puissant et royal de l'œuvre » (Duron, 1992, p. 327 cité par Maizières, 2018, p. 478). Au contraire, « une mélodie lente, entremêlée de dissonances douloureuses, et ne revenant au ton fondamental qu'après plusieurs mesures, sera triste » (Schopenhauer, 1984, p. 333 cité par Verdier, 2011, p. 71).

1.1.2 Les règles de composition

Certaines règles de composition peuvent être mises en place afin de faire correspondre l'atmosphère émotionnelle voulue, aux accords des instruments. Déjà au XVIIème siècle Charpentier énonce une codification des émotions qu'il appelle « énergie des modes » (Charpentier, 1690 cité par Verdier, 2011, p. 69).

Key and mode descriptions from Marc-Antoine Charpentier's *Regles de Composition* ca. 1682

Key	Descriptive comments
C major	gay and warlike
C minor	obscure and sad
D major	joyous and very warlike
D minor	serious and pious
E♭ major	cruel and hard
E major	quarrelsome and boisterous
E minor	effeminate, amorous, plaintive
F major	furious and quick-tempered subjects
F minor	obscure and plaintive
G major	serious and magnificent
G minor	serious and magnificent
A major	joyful and pastoral
A minor	tender and plaintive
B major	harsh and plaintive
B minor	solitary and melancholic
B♭ major	magnificent and joyful
B♭ minor	obscure and terrible

Néanmoins cette schématisation peut être perçue comme catégorique et « un peu caricaturale » (Verdier, 2011, p. 69). De plus, le choix des instruments représente une caractéristique importante afin de faire ressortir une émotion choisie. En effet, certains instruments vont être plus intenses que d'autres en termes d'émotions, par exemple « un tuba est émotionnellement moins riche qu'un violon, ou un piccolo moins qu'un violoncelle » (Frangne, Picard & Lacombe *et al*, 2017, p. 251).

De ce fait, des caractéristiques émotionnelles émanent des instruments, la harpe va être perçue comme voulant transmettre une atmosphère douce, l'accordéon permet la joie, il invite aux rires et aux festivités ou encore la contrebasse qui peut susciter la crainte avec ses notes puissantes et imposantes. D'autres instruments vont être plus ambigus émotionnellement, pouvant métamorphoser l'ambiance sonore en quelques notes, comme le piano, le violon ou bien la guitare. Ainsi « les flûtes allemandes ou transversales en trio expriment une idée de plaisir, de joie, de charme alors que les flûtes à bec, par exemple, vont plutôt exprimer la douceur et le calme » (Verdier, 2011, p. 71). Au XIX^{ème} siècle, le compositeur Berlioz étudie le mécanisme des instruments afin d'en faire ressortir leur potentiel expressif, ainsi il énonce que « le tremolo, simple ou double, des violons en masse, produit plusieurs excellents effets ; il exprime le trouble, l'agitation, la terreur » (Berlioz, 1844, p. 6). De même Berlioz caractérise le cor « comme un instrument noble et mélancolique » (Berlioz, 1844, p. 182) ou bien que « le hautbois est avant tout un instrument mélodique; il a un caractère agreste, plein de tendresse » (Berlioz, 1844, p. 104).

Cependant, il ne s'agit pas d'attribuer des stéréotypes bruts et inaltérables à un type d'instrument, la nuance se construit dans le fait que « la portée émotionnelle des instruments tient beaucoup à la pratique effective qu'on en a » (Frangne, Picard & Lacombe *et al*, 2017, p. 251).

1.2 Les intentions du compositeur

1.2.1 Le rapport entre texte et émotions

« Le compositeur est un créateur d'émotions » (Platel, 2010, p. 26 cité par Topczynski, 2018, p. 15). L'expression musicale est relative aux intentions de l'auteur, c'est ce qu'on veut faire entendre. Elle peut-être décrite comme du hors-texte, elle ne correspond en

rien à ce qui est tapuscrit. Elle relève uniquement de l'interprétation de l'auteur, « c'est donc un phénomène qui est projeté en vue d'être ressenti » (Lortat-Jacob, 2010, p. 12).

Il règne toutefois une complémentarité entre le texte et l'expression musicale, en effet cette dernière s'appuie sur le texte pour le valoriser et faire ressortir de ces mots des notes visant à créer une certaine atmosphère. « C'est donc savoir attribuer des valeurs au texte ou à la partition et ainsi parvenir à produire du sensible » (Lortat-Jacob, 2010, p. 15).

Si l'on adopte un point de vue référentialiste qui a pour objectif de défendre que la musique dépasse son propre texte, « les émotions ne peuvent pas être intrinsèques au texte » (Nattiez, 1987, cité par Lortat-Jacob, 2010, p. 18). Un texte seul ne se compose que de simples mots comme une partition qui reprend des notes, ainsi, c'est au compositeur de faire jouer ces mots pour créer de l'émotion. Selon Nattiez « la musique renvoie à autre chose qu'elle-même » (Nattiez, 1987, cité par Lortat-Jacob, 2010, p. 19). Bien que ce « elle-même » ne soit pas défini, la musique ne se résume pas à son simple texte pour lui, il s'oppose ainsi à la position absolutiste qui accorde une position centrale au texte.

Néanmoins, l'expression reste essentielle car une musique peut avoir du mal à émouvoir son auditeur si elle ne transmet rien d'autre que son texte.

1.2.2 Les effets émotionnels liés à la musique vocale

Les effets émotionnels liés à la musique vocale relèvent entièrement de la liberté que souhaite prendre le compositeur lors de son interprétation. Les variations sont fondamentales dans une musique, ce sont elles qui créent aussi des effets de rythme et qui vont avoir un impact sur la réception de l'auditeur. Lortat-Jacob reprend le terme italien *l'inconfondibile* pour parler du fait que « ces variations attribuent un aspect singulier et unique à la musique, éléments qui vont séduire l'auditeur » (Lortat-Jacob, 2010, p. 25).

Deux types de variations musicales dans la voix sont souvent distingués : le système mélismatique et syllabique. Ces deux systèmes distincts relèvent des intentions du compositeur car lors de l'interprétation vocale, c'est à lui de décider ce qu'il veut transmettre comme message à son auditeur, soit quelque chose de davantage centré sur la sémantique ou plutôt sur l'affect.

Le système mélismatique peut se définir ainsi :

C'est tout un groupe de notes [...] qui va être chanté sur une même syllabe du mot [...] ici, c'est la durée et le rythme de la vocalisation qui s'imposent au mot – lequel s'en trouve complètement désarticulé (Poizat, 1991, p. 33, cité par Vivès, 2008, p. 7).

Ainsi, cela permet à la voix de se détacher du texte et cela vise plutôt « à l'expression de l'émotion » (Dakovanou, 2012, p. 24). Il est commun de trouver de nombreux mélismes dans les chants grégoriens, notamment dans *Alleluia : Dies Sanctificatus* où l'étendue sur l'acclamation hébraïque *Alleluia* signifiant « louez l'éternel » « permet d'épancher le sentiment de joie associée à la divine louange » (Viret, 2008, cité par Dakovanou, 2012, p. 24). On peut le voir notamment avec cette partition de l'*Alleluia : Dies Sanctificatus*. Il est clairement visible que la syllabe [ia] est étendue pour créer un mélisme.

2.
A Lle-lú-ia. * ij. ¶. Dí-
es sancti- ficátus illúxit nó- bis :
ve- ní-te géntes, et adorá-te Dómi-
num : qui- a hó-dí- e descéndit lux má-
gna * su-per tér- ram.

Les mélismes sont aussi très présents dans l'opéra, l'air prend alors le pas sur le texte pour transmettre les émotions des moments les plus dramatiques de l'histoire racontée. Par exemple dans l'*Orfeo* de Monteverdi lorsque le protagoniste descend aux Enfers, « la musique semble être l'humble servante du texte » (Dakovanou, 2012, p. 25).

Par ailleurs, le système syllabique représente toute autre chose :

Dans la psalmodie proprement dite, la mélodie – ou ce qu'on peut appeler telle – est bien sûr syllabique : à chaque syllabe correspond un seul son (note), de la durée grosso modo d'énonciation de cette syllabe (Poizat, 1991, p. 33 cité par Vivès, 2008, p. 7).

Aussi, la voix n'a plus réellement de volonté à émouvoir l'auditeur si ce n'est que d'appuyer les mots du texte pour en faire ressortir toute sa signification, « Alors le chant sert la parole et donc le sens » (Dakovanou, 2012, p. 24). Si l'on prend pour exemple *Virgo Rosa* du compositeur Gilles Binchois, chaque syllabe possède sa propre note créant ainsi cette rupture harmonique. Grâce à cette partition, il est clairement visible qu'aucune note ne possède une étendue. Ainsi, le système syllabique, de part sa volonté à rompre l'harmonie musicale avec la mélodie monophonique, « rend plus compliquée la tâche de transmettre des émotions à l'auditeur » (Cook & Hayashi, 2010). En effet, « les compositeurs ont découvert que l'harmonie des triades leur permettait d'évoquer une gamme plus étendue d'émotions » (Cook & Hayashi, 2010).

Virgo rosa (c.1400-1460)

♩ = 92
♩ = 92
♩ = 92

Soprano
Vir - go ro - sa ve - nu - sta - tis, quae pro - du - cta... fi - o - rem te - ne

Alto
Vir - go ro - sa... quae pro - du - cta... fi - o - rem

Tenor
Vir - go ro - sa quae pro - du - cta fi - o - rem

S
de - cus ca - sti - ta - tis et in par - tu... san - cti - o - re ex - ul - ta - pre - vi - le gi -

A
de - cus ca - sti - ta - tis et par - tu san - cti - o - re pre - vi -

T
de - cus ca - sti - ta - tis et... in par - tu... san - cti -

S
is. Sal - ve vir - go vir - gi - nem, sal - ve ve - na ve - re, O pu -

A
le gi - is. vir - go vir - gi - nem, sal - ve ve - na ve - re, pu -

T
o - re... Sal - ve sal - ve... ve - na ve - re,

©2005 Paul R. Marchesano May be freely copied for nonprofit use

« Ainsi la mélodie vient souligner le texte, l'enjoliver [...] le but principal est la transmission de la parole divine » (Dakovanou, 2012, p. 25).

L'expression musicale correspond à l'empreinte personnelle du compositeur qui va servir de passerelle entre la composition musicale et le ressenti de l'auditeur.

1.3 L'interprétation de l'auditeur, un facteur personnel

Bien que les intentions du compositeur peuvent être définies et explicites, il n'en résulte pas moins que l'interprétation que souhaite en faire l'auditeur reste personnelle et parfois relative à son vécu.

1.3.1 La subjectivité de l'auditeur

En effet, « en fonction de l'individu, de sa culture, sa génération, du sexe, de sa personnalité » (Debaecker, 2011, p. 135), la perception de l'auditeur face à une musique peut changer. Appelée aussi « l'association émotionnelle d'un vécu à une musique » par Bigand (Bigand, 2008, p. 133), les compositeurs n'ont aucune emprise sur ce facteur personnel. Cette subjectivité peut être représentée sous différentes formes, elle peut être associée à des événements ou des personnes de la vie de l'auditeur. En effet, « la musique peut faire naître des images et des enchaînements de pensée, qui du fait de leur rapport avec la vie intérieure du sujet peuvent culminer sous forme d'affect » (Meyer, 1956/2011, p. 291, cité par Maizières, 2018, p. 475). Ainsi une musique qui connote chez l'auditeur le souvenir d'un enterrement sera immédiatement perçue comme triste, même si les intentions du compositeur ainsi que la composition musicale de l'œuvre ne renvoient à de la tristesse à aucun moment. Toutefois ces « éléments non musicaux » (Bigand, 2008, p. 133) vont être difficilement interprétables si la parole de l'auditeur n'est pas engagée pour expliquer. L'auditeur peut parvenir à percevoir les intentions expressives du compositeur, néanmoins il reste imprégné par son vécu.

1.3.2 Les émotions perçues et vécues

La capacité à identifier une émotion mais à ne pas la ressentir psychologiquement ou corporellement de la même façon distingue les émotions perçues et les émotions ressenties.

Cette distinction interroge donc le lien entre l'expression exprimée par l'œuvre musicale et la réception que s'en fait l'auditeur.

Meyer en donne une définition explicite :

Un auditeur peut reconnaître ou identifier l'émotion que [les structures musicales] représentent sans nécessairement la ressentir. La reconnaissance iconique conduit à une conséquence cognitive immanquable du genre: "Ceci est de la musique heureuse". Cela peut conduire à un autre contenu cognitif: "cette musique fait que je me sens heureux", mais il n'est pas nécessaire d'atteindre ce stade ultérieur. Cela dépendra de facteurs extrinsèques chez l'auditeur plutôt que d'éléments situés dans la musique (Meyer, 1956 cité par Nattiez, 2004, p. 57).

Généralement il est commun d'attribuer aux œuvres musicales « des propriétés expressives » (Frangne, 2017) qui peuvent nous sembler universelles, par exemple : « Comme cette musique est triste ! ». Pour autant, il peut être possible que d'autres auditeurs ne perçoivent pas les mêmes sensations, ils peuvent être en capacité d'identifier la musique comme triste mais ne peuvent ressentir de la tristesse. Ainsi, « reconnaître et ressentir une émotion (faciale par exemple) semble à priori deux opérations bien distinctes » (Bigand & Filipic, 2008, p. 44). Finalement l'auditeur n'est pas obligé d'être ému pour comprendre les intentions du compositeur ou analyser la composition musicale de l'œuvre, « la musique ne peut être qu'un indicateur proxémique » (Lortat-Jacob, 2010, p. 23).

Néanmoins sur la durée, l'état d'esprit de l'auditeur est contraint d'évoluer car « l'émotion identifiée dans une œuvre ne reste pas longtemps dissociée de l'émotion ressentie » (Bigand, 2008, p. 134). Par ailleurs, faire écouter une musique joyeuse à un auditeur dans une humeur maussade, parviendrait à égayer ses pensées et à changer ses émotions.

1.3.3 Les manifestations émotionnelles verbales

Recueillir le ressenti de l'auditeur par sa propre verbalisation peut être un moyen afin de comprendre ce qu'il ressent face à une musique. Néanmoins, il existe différents types d'auditeurs qui vont avoir des comportements distincts vis-à-vis de la verbalisation, en effet certains auditeurs vont être à l'aise et vont avoir envie d'exprimer leurs émotions en racontant ce que cela leur évoque. D'autres vont nommer l'émotion qu'ils ont pu ressentir sans pour autant vouloir ou parfois pouvoir développer. Par ailleurs, il existe un autre type de sujet, qui

par pudeur, par malaise et parfois par honte ne va pas souhaiter s'exprimer, ainsi, il va refouler ses émotions.

Généralement, ce sont les mêmes émotions présentes dans une musique qui vont être mises en avant ou rejetées par l'auditeur. Ainsi « la colère et la joie sont celles où les discussions sont nombreuses et la peur, puis la tristesse celle où les absences de parole sont fréquentes » (Cosnier, 2015, p. 26). Cosnier énonce deux catégories pour qualifier ces différentes nuances de verbalisations, de ce fait il distingue « les émotions bavardes, des émotions silencieuses » (Cosnier, 2015, p. 25). Les émotions bavardes sont attribuées à la joie et à la colère car il peut être parfois plus facile en termes de pudeur d'exprimer ce qui nous a enthousiasmé ou agacé, ainsi « le sujet profère des exclamations ou émet des phrases ou des propositions plus ou moins longues pour en parler » (Cosnier, 2015, p. 25). Tandis que les émotions silencieuses sont synonymes d'intimité, il est plus difficile de s'y confronter, parfois même par peur de vivre certaines émotions, par conséquent « le sujet ne dit rien » (Cosnier, 2015, p. 25).

Une dernière catégorie de manifestations verbales est exploitable, il s'agit « des réactions expressives de décharge, qui consiste en la faculté de ne pas pouvoir se retenir et ainsi de pleurer, crier ou encore frapper afin de laisser s'exprimer ses affects » (Cosnier, 2015, p. 26). Ces réactions dépendent étroitement d'une des fonctions exécutives : l'inhibition. De ce fait, les personnes ayant peu de contrôle inhibiteur, comme les personnes portant un trouble du spectre autistique, ont davantage de difficulté à « réguler les réponses émotionnelles » (Valeri & Speranza, 2009, p. 39).

1.3.4 Les manifestations émotionnelles non verbales

Les manifestations émotionnelles non verbales, appelées aussi « les caractéristiques émotionnelles apparentes » (Davies, 2022, p. 74) sont souvent plus parlantes car elles sont instinctives, donc il peut être davantage compliqué d'aller à l'encontre de ces réactions. Elles peuvent se définir comme « l'ensemble des moyens de communication existant entre les individus vivants n'usant pas du langage humain ou de ces dérivés non sonores » (Corraze, 1992, cité par Soppelsa, 2018, p. 193). Ces manifestations sont souvent immédiates et parfois non visibles par l'auditeur lui-même, de ce fait il ne va pas ressentir son regard vide ou encore son rictus témoignant d'une certaine gêne. Ainsi, il est classique de considérer que «

le non-verbal, étant moins contrôlé, exprime plus sincèrement les “ vraies “ émotions que le verbal » (Cosnier, 2015, p. 80).

Il existe des manifestations plus ou moins universelles à différentes échelles, ainsi comme l'énonce Cosnier :

Les rires accompagnent la joie, et les pleurs la tristesse. La joie se caractérise, en outre, par l'approche, le contact et un certain niveau d'expression psychomotrice, tandis que le repli sur soi est associé à la tristesse. La voix est modifiée dans toutes les émotions, particulièrement dans la colère (Cosnier, 2015, p. 25).

Bien que l'émotion que procure la musique traverse plusieurs zones du cerveau, nos émotions sont suffisamment fortes pour entraîner de nombreuses modifications physiologiques. Comme l'explique Bigand, « le rythme cardiaque, le rythme respiratoire [...] la conductance de la peau [...], le frisson dans le dos ou la chair de poule [...] seraient une traduction physiologique spécifique de l'émotion musicale » (Bigand, 2008, p. 135). Ces réactions sont internes et seul l'auditeur est capable de les ressentir, elles vont intensifier l'émotion ressentie mais surtout elles constituent la passerelle entre les émotions perçues qui sont désormais vécues.

Néanmoins, il existe aussi des réactions physiologiques externes visibles par autrui, elles représentent « des composantes d'expression motrice, tant au niveau de l'expression faciale [...] que dans la posture et la gestuelle » (Coppin & Sander, 2010, p. 13). Ces manifestations sont généralement universelles et elles permettent d'interpréter à quel degré l'auditeur s'imprègne de la musique et la ressent mais comme expliqué précédemment, ce ne sont pas les intentions du compositeur ou encore la composition musicale qui vont mettre en œuvre ces réactions car elles sont propres à chaque auditeur, dépendant de l'individu, de sa personnalité ou encore de son sexe.

1.3.5 Les difficultés à verbaliser ses émotions

Certains auditeurs peuvent avoir du mal à verbaliser leurs émotions comme nous l'avons dit, par pudeur, par malaise ou encore par peur. Néanmoins il ne faut pas faire la confusion en interprétant cette absence de verbalisation par une absence d'émotions, ce n'est pas parce qu'elles ne sont pas montrées que l'auditeur n'en éprouve pas. Cosnier se pose deux questions pour tenter de comprendre les difficultés de verbalisation pour certains auditeurs, il

interroge « une possible difficulté dans le maniement du vocabulaire émotionnel et dans la perception de ses propres émotions » (Cosnier, 2015, p. 118).

Ainsi, l'appréhension ou le manque de vocabulaire émotionnel pourrait être un obstacle à la verbalisation, pour pallier cette difficulté il s'agirait d'instaurer un dialogue et de construire les apports notionnels nécessaires à la verbalisation. Toutefois, la difficulté résidant dans la dimension introspective concernant en sa propre connaissance des émotions constituerait un parcours personnel et intime. C'est alors essentiellement « le comportement moteur qui compense les verbalisations incomplètes » (Cosnier, 2015, p. 86).

Bien que cette subjectivité de l'auditeur soit essentielle à prendre en compte, il n'en résulte pas moins que « les œuvres musicales ont une structure expressive suffisamment puissante pour imposer des états émotionnels communs à un grand nombre d'auditeurs » (Bigand, 2008, p. 133).

III-Problématique et hypothèses

La question primordiale autour de mon domaine de recherche est : en quoi la musique peut susciter des émotions lors d'une activité d'écoute en cycle 2 et 3 ?

De cette problématique découlent plusieurs hypothèses, il est possible de penser que les émotions ressenties dépendent de la correspondance entre les trois niveaux de l'œuvre, soit la composition musicale, les intentions de l'auteur ainsi que l'interprétation de l'auditeur. Ces trois éléments sont récurrents lors d'une écoute et l'auditeur peut y être sensible et ainsi ressentir des émotions.

Il s'agit aussi de valider certaines hypothèses concrètes, comme le fait que la joie est attribuée à un tempo rapide, la tristesse à un tempo plus lent ou encore les émotions stéréotypées associées aux instruments.

Du point de vue de la subjectivité de l'auditeur, plusieurs hypothèses restent à vérifier. Premièrement, il s'agit de voir si le vécu, les souvenirs ou l'état actuel de l'auditeur au

moment de l'écoute influencent les émotions qu'il ressent pour une musique. Le concept d'émotions perçues et vécues est intéressant à analyser, est-il donc possible de témoigner d'une émotion sans la ressentir ? Cosnier (2015) évoque les émotions bavardes et silencieuses, il s'agit donc de vérifier s'il existe une plus grande facilité à parler de ressentir de la joie que de la tristesse. Enfin, en ce qui concerne les manifestations émotionnelles non verbales, il semble intéressant de les observer et de voir s'il y a une adéquation avec l'émotion perçue.

Enfin, il est primordial de s'intéresser à l'idée d'universalité des émotions, il faudra donc interroger sa propre réception de la musique et la mettre en parallèle avec celle des autres afin d'interroger cette universalité.

IV- Le cadre institutionnel

1.1 Les programmes

« Nourrir le quotient intellectuel des enfants est insuffisant. Nous devons nous préoccuper de leur quotient émotionnel » (Filliozat, 1998, p. 14). Bien que les savoirs fondamentaux que peuvent représenter le français ou les mathématiques soient essentiels dans les apprentissages, il convient de fournir des outils aux élèves afin de contribuer à leur développement et à leur épanouissement personnel. La musique étant un pilier dans l'art des expressions, les programmes du Ministère de l'Éducation Nationale, ne s'y intéressent qu'à partir de l'année 1882 avec la seule mention « d'étudier les éléments du dessin, du modelage et de la musique » (MEN, 1882).

Le terme d'*éducation musicale* apparaît pour la première fois dans les programmes de 1978, pour le cycle élémentaire et une toute autre approche s'impose. En effet, la musique devient un support d'expression émotionnel pour les élèves, afin de répondre à un des objectifs de l'Éducation nationale qui est de « formuler, de façon simple et succincte, ses émotions ou ses sentiments » (MEN, 1978, p. 8). Ainsi la discipline d'éducation musicale regroupe trois axes

d'apprentissages, les activités de production sonore, d'écoute ainsi que de codage et de transcription.

Aujourd'hui, les programmes en vigueur, datant de 2020 et 2021, s'appuient sur leurs précurseurs mais préconisent d'autres choses pour les élèves. Tout d'abord, la musique s'inscrit aussi dans les programmes de cycle 1, notamment dans le troisième domaine qui est « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ». Cette discipline est avant tout une discipline d'éveil, qui a pour objectif la découverte, que ce soit des instruments et des effets produits, ou encore de leur propre capacité vocale. Néanmoins, il n'est pas dit clairement que la musique est considérée comme un moyen pour exprimer ses émotions, mais ce sont les activités artistiques en général qui le permettent. En effet, selon les programmes du Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports¹, il est expliqué que les enfants « apprennent à mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions » (MENJS, 2021, p. 16). Par le biais du questionnement et de la reformulation, l'enseignant doit amener les élèves à verbaliser afin qu'ils comparent leurs émotions entre eux et qu'ils les justifient. Ainsi, ce sont les activités artistiques qui constituent le support d'expression, et cela se retrouve dans les attendus de fin de cycle à travers la mention de « décrire une image, parler d'un extrait musical et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté » (MENJS, 2021, p. 18).

En ce qui concerne les programmes de 2020 en cycle 2, la discipline d'éducation musicale se focalise sur les axes de production et de perception sonore, tout en développant en parallèle d'autres compétences. En effet, dans le sous-domaine « Explorer et imaginer », il est proposé de créer « des variations du timbre de voix pour exprimer des sentiments » (MENJS, 2020, p. 33). Cependant, dans « Échanger et partager », deux compétences sont travaillées, notamment celle « d'exprimer ses émotions, ses sentiments et ses préférences artistiques et celle d'écouter et respecter l'avis des autres et l'expression de leur sensibilité » (MENJS, 2020, p. 34). Ainsi, en prenant appui sur ce qui a été fondé en cycle 1, les élèves doivent être en capacité de manifester des émotions mais aussi de prendre en compte celle des autres, ce qui amène à développer des valeurs d'empathie et de tolérance.

¹ Désormais, on utilisera l'acronyme MENJS pour le nommer.

Enfin pour le cycle 3, les programmes de 2020 reprennent les mêmes axes qui sont la production et la perception sonore, de plus ils s'appuient sur ce qui a été construit en maternelle et au cycle 2. En outre, il est visible qu'une sorte de glissement de l'émotion vers le sentiment est préconisée, en effet les élèves doivent « dépasser progressivement leur seule immédiate émotion et développer leur esprit critique en exprimant des avis personnels » (MENJS, 2020, p. 47). Ainsi, une compétence est travaillée tout au long du cycle, celle « d'exprimer ses goûts au-delà de son ressenti immédiat » (MENJS, 2020, p. 49).

Ainsi, l'éducation musicale à l'école est un support qui permet d'explorer, d'écouter, d'interpréter mais avant tout de ressentir et d'échanger. Ainsi la pluralité des compétences dans cette discipline contribue au développement et à l'épanouissement de l'élève dans le cadre scolaire mais aussi d'un point de vue personnel.

V- Recueil de données

1. La mise en place

J'ai mené trois recueils de données dans deux écoles différentes. Le premier recueil s'est déroulé dans une école de campagne dans une classe de CE1-CE2 avec 13 élèves où j'ai pris en main la séance. Le second recueil de données m'a permis de recueillir les questionnaires de 24 élèves de CM1-CM2 dans la même école, c'est l'enseignante qui a mené la séance. Enfin, le dernier recueil s'est déroulé dans ma classe où j'enseigne en tant qu'alternante, dans une école de ville avec 22 élèves en CE1. Le fait d'avoir recueilli les questionnaires sur deux cycles différents m'a permis de mener une étude comparative entre eux. Les séances ont duré en moyenne entre 45 minutes à 1 heure. Je me suis principalement intéressée à l'axe préconisé par les programmes qui est la perception sonore. En amont, j'ai préparé une liste de dix extraits avec des musiques considérées comme stéréotypées émotionnellement :

Les musiques joyeuses : Bellini, *Samba de Janeiro* - Vivaldi, *Les 4 saisons : Le Printemps* - Prokofiev, *Pierre et le loup*

Les musiques tristes : Einaudi, *Experience* - Einaudi, *Nuvole bianche* - Israel “ Iz ”, *Somewhere over the rainbow*

Les musiques effrayantes : Vivaldi, *Les 4 saisons : L'Été* - Williams, *Les Dents de la mer* - Tchaikovsky, *Le Lac des cygnes*

La musique colérique : Eminem, *Lose yourself*

Cette liste a été retenue pour les deux premiers recueils de données, toutefois j'ai fait le choix de ne sélectionner que six extraits pour le dernier recueil du fait du manque de temps accordé à la mise en commun lors de la première séance. Ainsi les extraits *Les 4 saisons : Le Printemps* de Vivaldi, *Somewhere over the rainbow* de Israel “ Iz ”, *Les 4 saisons : L'Été* de Vivaldi et *Le Lac des cygnes* de Tchaikovsky ont été retirés.

2. Le déroulé de la séance

La séance s'est déroulée en trois temps. Lors de l'introduction, j'ai expliqué que nous allions écouter différents extraits de musique et que l'objectif était d'arriver à exprimer à l'écrit et à l'oral ce que l'on ressentait en écoutant. Pour que cela soit davantage concret pour eux, j'ai distribué le questionnaire suivant pour leur permettre d'avoir un visuel sur ce qui leur était demandé :

Musique 1

- Je me sens **joyeux**
- Je me sens **triste**
- Je me sens **apeuré**
- Je me sens **en colère**

Ça me fait penser à... :

.....
.....

Musique 2

- Je me sens **joyeux**
- Je me sens **triste**
- Je me sens **apeuré**
- Je me sens **en colère**

Ça me fait penser à... :

.....
.....

Pour le dernier recueil de données, j'ai rajouté une question afin d'interpréter le concept d'émotions perçues et vécues.

Musique 1

- Es-tu **joyeux** ?
- Es-tu **triste** ?
- Es-tu **apeuré** ?
- Es-tu **en colère** ?

|
Quelle émotion la musique provoque-t-elle ? Pourquoi ?

.....
.....

La musique me fait penser à ?

.....
.....

J'ai demandé à un élève de lire le questionnaire et nous avons défini les émotions ensemble, notamment le terme « apeuré » qui causait de l'incompréhension. J'ai donné une formulation en exemple afin de favoriser la compréhension, par exemple : si cette musique me rend joyeux, je coche la case où il y a écrit « joyeux ». J'ai expliqué qu'on laissait la seconde partie du questionnaire avec les questions pour plus tard.

J'ai insisté sur le fait que c'était un travail individuel dans un premier temps et qu'à l'occasion des autres temps de la séance, les élèves auraient la possibilité d'échanger sur leurs ressentis. J'ai accordé de l'importance sur le fait de rassurer les élèves en expliquant bien que personne n'était obligé de partager ce qu'il avait écrit. De plus, j'ai expliqué qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses et surtout que je serai la seule à lire leur questionnaire. Afin de projeter les élèves dans une écoute favorable et active, je leur ai demandé de fermer les yeux et d'attribuer de l'importance au calme afin de bien se concentrer. Le premier temps concernait donc la phase d'écoute des extraits et le remplissage de la première partie du questionnaire. Je laissais suffisamment de temps de réflexion aux élèves entre chaque écoute pour qu'ils cochent la case correspondante à leurs émotions, environ 1 min 30, avec au minimum deux écoutes de l'extrait.

Le second temps correspondait au temps du remplissage de la seconde partie du questionnaire, ainsi j'ai décidé de repasser les extraits afin que les élèves soient bien immergés dans l'ambiance sonore pour répondre à la question. Afin de les aider car cela leur

paraissait complexe, je leur ai proposé des exemples de situation comme par exemple : « Cela me fait penser à quand je suis en train de rigoler avec mes copains ou à quand je suis seul ». Ce temps a montré plusieurs disparités entre les élèves, notamment les rythmes d'écriture où certains élèves prenaient davantage de temps pour écrire. De ce fait, lors du premier recueil de données dans la classe à double niveau, les CE2 se dispersaient en parlant entre eux. De plus, certains élèves avaient envie d'écrire davantage que les deux lignes proposées mais d'autres n'arrivaient à rien retranscrire à l'écrit. La plupart de ces enfants sont de nature timide et introverti, j'ai essayé de m'entretenir avec eux mais je suppose que la présence des camarades et le stress les ont empêchés de s'exprimer, afin de ne pas les brusquer je leur ai dit que ce n'était pas grave s'il ne répondait rien à certains extraits.

Pour mon dernier recueil de données qui se déroulait dans ma classe, j'ai décidé de créer un second questionnaire, en plus du premier, à remplir par groupes de trois ou quatre élèves.

<u>Musique 1</u>			
<p>Le tempo</p> <p><input type="checkbox"/> Rapide <input type="checkbox"/> Modéré <input type="checkbox"/> Lent</p>	<p>La voix</p> <p><input type="checkbox"/> Aiguë <input type="checkbox"/> Grave</p>		
<p>Les instruments</p> <p><input type="checkbox"/> Cordes</p> <p><input type="checkbox"/> Percussions</p> <p><input type="checkbox"/> Vent</p> <p><input type="checkbox"/> Bois</p>			
<p>Le caractère</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top; padding: 5px;"> <input type="checkbox"/> Festif <input type="checkbox"/> Calme <input type="checkbox"/> Angoissant <input type="checkbox"/> Violente </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top; padding: 5px;"> <input type="checkbox"/> Agressive <input type="checkbox"/> Mystérieuse <input type="checkbox"/> Énergique <input type="checkbox"/> Mélancolique </td> </tr> </table>		<input type="checkbox"/> Festif <input type="checkbox"/> Calme <input type="checkbox"/> Angoissant <input type="checkbox"/> Violente	<input type="checkbox"/> Agressive <input type="checkbox"/> Mystérieuse <input type="checkbox"/> Énergique <input type="checkbox"/> Mélancolique
<input type="checkbox"/> Festif <input type="checkbox"/> Calme <input type="checkbox"/> Angoissant <input type="checkbox"/> Violente	<input type="checkbox"/> Agressive <input type="checkbox"/> Mystérieuse <input type="checkbox"/> Énergique <input type="checkbox"/> Mélancolique		

L'objectif était d'avoir des éléments concrets d'analyse, leurs choix permettant ainsi d'avoir une vision claire sur l'émotion ressentie. De plus, il s'agissait de parvenir à comprendre le *Comment ?* Qu'est-ce qu'il y a dans la musique qui m'a permis de ressentir cela ?

Nous avons défini au préalable certains termes, comme “ mélancolique “ ou “ énergique “. Comme nous avons travaillé pendant plus d’une période sur les familles des instruments, le tempo et sur la voix, il n’y a eu aucune difficulté de vocabulaire. Ainsi, l’extrait passait en fond sonore à deux reprises et pendant ce temps, les élèves échangeaient en groupe sur leurs choix.

Enfin, le dernier temps correspondait à une mise en commun collective afin de comparer les ressentis à plus grande échelle avec les autres groupes. L’extrait repassait en fond sonore et les groupes confrontaient leurs choix du questionnaire. Cette phase avait pour but de voir s’il existait une universalité des émotions auprès des élèves. Pour le premier recueil de données, la mise en commun n’a duré que cinq minutes sur les quinze de prévu car le temps d’écoute des extraits et du remplissage du questionnaire ont pris davantage de temps. Je me suis aussi retrouvée confrontée à un problème que j’avais anticipé, celui de la participation des élèves. En effet je me doutais que certains élèves refuseraient catégoriquement de prendre la parole et je pense qu’ils ont été soulagés lorsque au début de la séance j’ai précisé qu’aucune prise de parole était obligatoire. À des moments, plusieurs élèves voulaient partager leurs ressentis mais le manque de temps ne m’a pas permis d’interroger tout le monde, ce qui a pu causer de la frustration chez certains. Pour la séance que j’ai menée dans ma classe, j’ai réussi à accorder un temps plus long à cette phase, soit quinze minutes. Les élèves ont pu s’exprimer sur chaque extrait en témoignant d’une émotion, en faisant appel à leur vécu ou encore en créant un lien entre les instruments et/ou les effets de tempo avec leur émotion.

C’est ainsi que se sont déroulés mes trois recueils de données, à mon sens, le dernier étant le plus riche du fait des remédiations apportées. J’ai accordé un certain intérêt aux différents dispositifs de classe, car je pense qu’il est important de laisser l’élève s’exprimer seul afin qu’il fasse le point avec ce qu’il ressent et qu’il évite de se faire influencer par les opinions des autres. Quand l’enfant n’a pas le droit de ressentir par lui-même, il reste celui défini par ses parents, ses professeurs, les autres. Ils lui disent qui il est, il endosse le rôle. « Il ne se sent plus Être » (Filliozat, 1998, p. 81). Néanmoins, le travail en groupe reste tout aussi primordial, car l’élève y voit un moyen pour s’affirmer en tant qu’Être, il a des opinions et il peut les défendre, mais c’est aussi un temps pour voir qu’on ne ressent pas toutes les choses de la même façon. « Il a des préférences et les exprime. Il prend conscience de ce qui le différencie d’autrui. Il construit son sentiment d’identité » (Filliozat, 1998, p. 81).

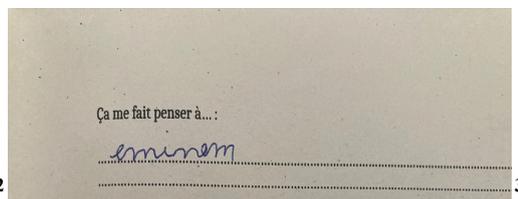
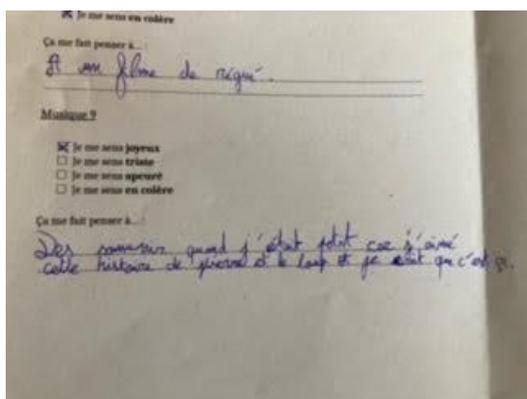
Ce recueil de données répond aux exigences des programmes de cycle 2, notamment dans le sous-domaine « Écouter, comparer » en exploitant les compétences de décrire et comparer des éléments sonores (MENJS, 2020, p. 32). Dans « Explorer et imaginer », le recueil de données répond à la compétence « d’expérimenter les paramètres du son et d’imaginer des représentations graphiques ou corporelles de la musique » (MENJS, 2020, p. 32). Enfin, dans « Échanger, partager », il exploite la compétence « d’exprimer ses émotions, ses sentiments et ses préférences artistiques et d’écouter et respecter l’avis des autres et l’expression de leur sensibilité » (MENJS, 2020, p. 32).

3. Analyse des résultats

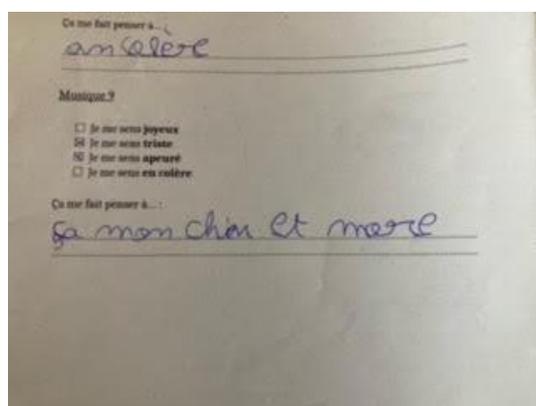
Les premiers résultats que j’ai pu recueillir se composent sous différentes formes. En effet, cela passe tout d’abord par la remise des questionnaires avec les réponses des élèves. J’ai pu remarquer que cet exercice a donné des résultats quelque peu ambigus, principalement chez les CE1-CE2. En effet, lors de ma lecture j’ai souligné le fait que des élèves avaient coché des cases avec des émotions parfois contradictoires comme la joie et la tristesse. De ce fait, la partie rédigée ne correspondait pas tout le temps avec l’émotion ressentie. Dans ces cas-là, je préfère prendre en compte la partie de la rédaction, qui nécessite plus de temps pour y réfléchir et qui relève d’une vraie introspection car elle mérite d’associer, une situation imaginée, un souvenir ou événement personnel à une musique.

3.1 La place accordée au vécu de l’auditeur

Bigand l’appelle « l’association émotionnelle d’un vécu à une musique » (Bigand, 2008, p. 133) il semblait donc évident que certaines musiques allaient renvoyer à un souvenir personnel pour certains élèves. Qu’il soit heureux ou triste, ces souvenirs alternent l’écoute de l’auditeur et lui procurent une émotion parfois aux dépens de lui-même. Ainsi, les réponses des élèves permettaient de faire entrer des facteurs intimes de leur vie privée, ainsi certains ont mentionné connaître la musique.



Parfois les élèves partageaient des souvenirs confidentiels, comme le souvenir d'un décès :

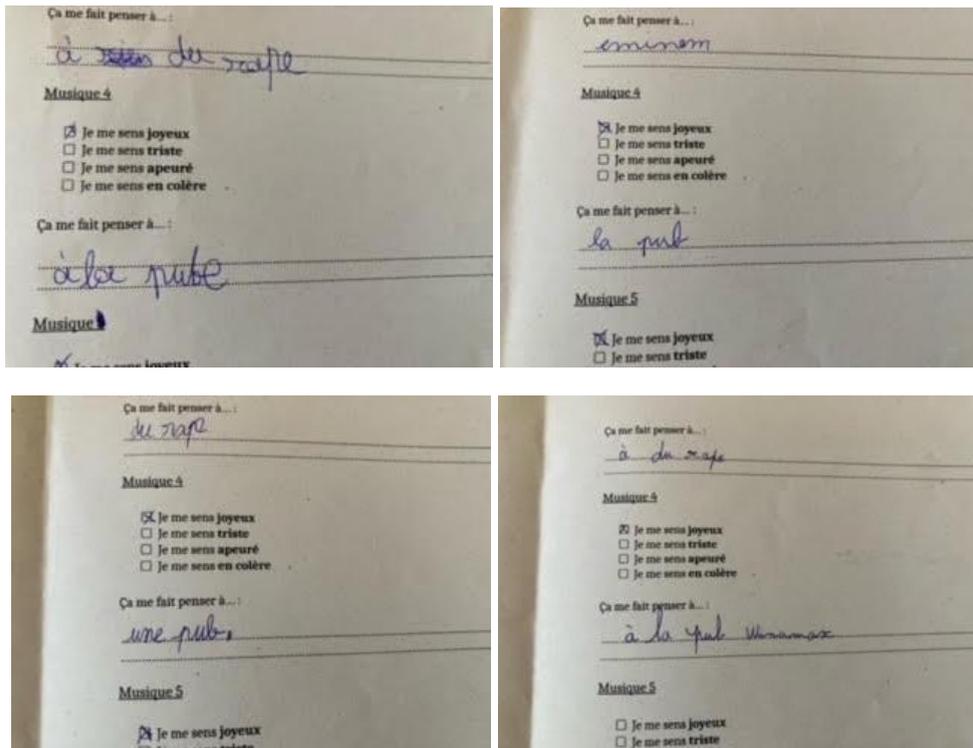


Et de temps en temps, certaines réponses étaient associées à des cas plus communs comme les messages publicitaires, des dessins animés ou des films. Par exemple, une grande partie des CM ont mentionné que *L'Été* de Vivaldi était une publicité :

² CM2 sur *Pierre et le loup* : « Des souvenirs quand j'étais petit car j'aimais cette histoire de pierre et le loup et je sais que c'est ça »

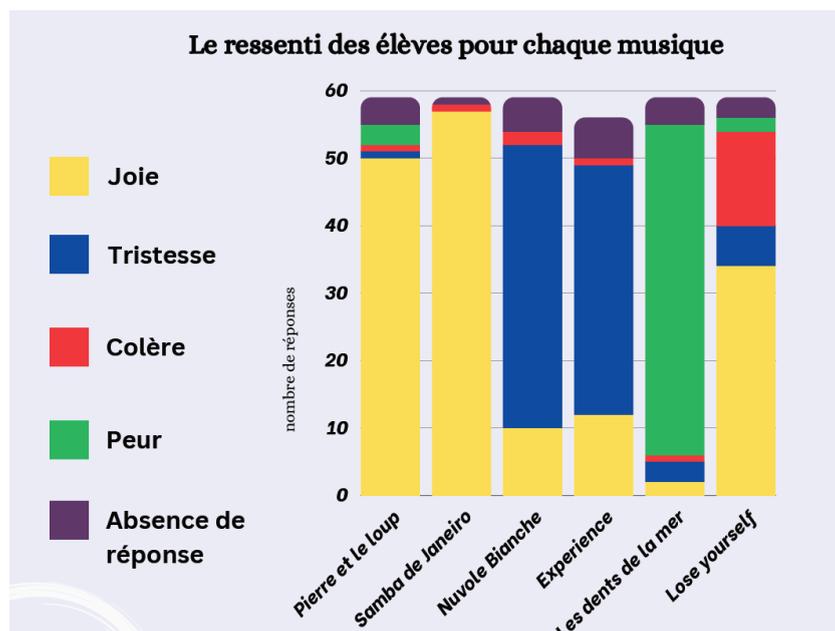
³ CM1 sur *Lose yourself* : « Eminem »

⁴ CE1 sur *Nuvole bianche* : « Quand mon chien est mort »



3.2 Une adéquation entre le ressenti des élèves et la composition musicale de l'œuvre ?

Il s'agit désormais de vérifier s'il existe une adéquation entre ce qu'ont ressenti les élèves et l'émotion que l'œuvre musicale transmet. Le graphique ci-dessous classe les réponses des élèves en fonction des émotions ressenties pour chaque musique, toutefois il ne prend pas en compte les musiques qui ne faisaient pas partie du second recueil de données.



En s'intéressant à ces résultats, on peut se rendre compte que pour chaque musique, l'émotion stéréotypée ressort majoritairement, sauf pour une.

3.2.1 *Pierre et le loup*, Prokofiev

La musique de *Pierre et le loup* est souvent connue des élèves si l'on s'appuie sur leurs réponses dans les questionnaires. L'extrait écouté correspond au premier temps de l'histoire soit à l'arrivée de Pierre. Cette entrée est caractérisée par des instruments à cordes, comme des violons, des violoncelles ou encore des contrebasses. Frangne, Picard & Lacombe *et al*, (2017) énoncent que ces instruments sont « intenses en termes d'émotions » comparés à d'autres, il est vrai que dans cette musique, cette association d'instruments est légère et vivante. De plus, les notes piquées aiguës rappellent cette idée de gaieté en imaginant le jeune garçon sautiller. Le rythme est entraînant, il invite à la danse et aux rires. Les élèves ont eu le même ressenti, si l'on s'appuie sur le graphique, on remarque que cinquante réponses sur cinquante-neuf évoquent une émotion joyeuse. De plus, lors de la prise de parole libre pendant la mise en commun, beaucoup ont énoncé que cette musique les faisait rire, qu'elle donnait envie de danser ou encore qu'elle faisait penser à l'été. Cette adéquation entre le ressenti des élèves et l'œuvre musicale se retrouve aussi dans les réponses au second questionnaire :

Les instruments

Cordes *violon*

Percussions

Vent *flute*

Bois

Le caractère

<input checked="" type="checkbox"/> Festif	<input type="checkbox"/> Agressive
<input type="checkbox"/> Calme	<input type="checkbox"/> Mystérieuse
<input type="checkbox"/> Angoissant	<input type="checkbox"/> Énergique
<input type="checkbox"/> Violente	<input type="checkbox"/> Mélancolique

Néanmoins, cette première connaissance de l'œuvre musicale peut altérer leurs ressentis et renvoyer à des souvenirs personnels. Cela a été le cas pour un grand nombre d'élèves,

beaucoup ont témoigné du fait qu'ils l'écoutaient avec leurs parents, à des anniversaires ou qu'ils l'avaient écouté à l'école.

Musique 5

Es-tu **joyeux** ?
 Es-tu **triste** ?
 Es-tu **apeuré** ?
 Es-tu **en colère** ?
 Es-tu **serein/apaisé** ?

Quelle émotion la musique provoque-t-elle ? Pourquoi ?

ça me fait penser au CP

La musique me fait penser à ?

5

Pour la plupart, cela renvoyait à des souvenirs heureux, il est donc possible que cette perspective soit entrée dans leur jugement pour la musique. Cette hypothèse se concrétise si l'on s'intéresse à une réponse indiquant l'émotion de la peur pour cette musique.

Musique 3

Es-tu **joyeux** ?
 Es-tu **triste** ?
 Es-tu **apeuré** ?
 Es-tu **en colère** ?
 Es-tu **serein/apaisé** ?

Quelle émotion la musique provoque-t-elle ? Pourquoi ?

j'ai l'impression qu'on me crie dessus.

La musique me fait penser à ?

6

Il est difficile de savoir ce qui a permis à l'élève de ressentir cela en sachant que ses réponses au questionnaire sur les qualités de l'œuvre n'indiquent en rien la peur, il est donc possible de supposer que cela renvoie à des souvenirs personnels.

⁵ CE1 sur *Pierre et le loup* : « Ça me fait penser au CP »

⁶ CE1 sur *Pierre et le loup* : « J'ai l'impression qu'on me crie dessus »

3.2.2 Samba de Janeiro, Bellini

Cette musique est connue pour être un symbole de fête, de danse ou encore de victoire sportive, elle est souvent associée au carnaval de Rio de Janeiro. Cela est dû au rythme entraînant, au tempo rapide ou encore aux nombreuses percussions et cuivres joués. Si les manifestations non verbales qui ont amené les élèves à danser ou à rire, jouent un rôle primordial dans l'analyse, le graphique évoque un résultat sans équivoque. En effet, cinquante-sept élèves indiquent reconnaître une émotion joyeuse, ce qui rend le ressenti pratiquement unanime. La justification est faite par la composition de l'œuvre si l'on s'intéresse aux questionnaires :

The image shows two pages of a questionnaire titled 'Musique 6'. The left page contains several sections with checkboxes and handwritten answers:

- Le tempo**: Rapide, Modéré, Lent
- La voix**: Aigué, Grave
- Les instruments**: Cordes, Percussions, Vent (with handwritten 'saxophone'), Bois
- Le caractère**: Festif, Calme, Angoissant, Violente, Agressive, Mystérieuse, Énergique, Mélancolique

The right page contains a section for emotions and a handwritten response:

- Emotion section: Es-tu joyeux?, Es-tu triste?, Es-tu apeuré?, Es-tu en colère?, Es-tu serein/apaisé?
- Question: 'Quelle émotion la musique provoque-t-elle ? Pourquoi ?' with handwritten answer: 'Elle est joyeuse.'
- Question: 'La musique me fait penser à... :'

On peut voir que plusieurs élèves ont témoigné d'un caractère énergique et festif pour cette musique, ils ont aussi remarqué la présence d'instruments à vent, le tempo rapide et même l'intensité forte, ce qui fait écho aux caractéristiques de l'œuvre. Il y a donc une réelle adéquation entre le ressenti des élèves et les qualités de l'œuvre musicale. La subjectivité de l'auditeur prend une place moindre pour cette chanson, cette musique a une connotation joyeuse même lorsqu'elle intervient dans le vécu de l'élève :

Musique 6

Es-tu joyeux ?
 Es-tu triste ?
 Es-tu apeuré ?
 Es-tu en colère ?
 Es-tu serein/apaisé ?

Quelle émotion la musique provoque-t-elle ? Pourquoi ?

..... quand j'étais au Maroc

La musique me fait penser à... :

.....

Musique 6

Es-tu joyeux ?
 Es-tu triste ?
 Es-tu apeuré ?
 Es-tu en colère ?
 Es-tu serein/apaisé ?

Quelle émotion la musique provoque-t-elle ? Pourquoi ?

joyeuse

La musique me fait penser à... :

ca me fait penser à des bons moments

3.2.3 *Nuvole Bianche*, Einaudi

L'écoute de ce morceau de piano correspond à l'introduction ainsi qu'à une partie de la première mélodie. L'atmosphère dégagée par cette musique est assez ambivalente, en effet l'alternance entre mode majeur et mineur crée un sentiment de tristesse et de sérénité tout au long de l'extrait. Bien que les accords restent le même tout au long de la musique, le tempo plutôt lent ainsi que les notes parfois prolongées, renferme l'auditeur sur lui-même. Encore une fois, les manifestations non verbales des élèves se sont révélées d'une importance capitale, le silence régnait dans la classe, leurs regards étaient fixés sur un point et chacun semblait plongé dans ses pensées. Si l'on regarde le graphique, environ cinquante-deux réponses témoignent d'une émotion de tristesse. La plupart des élèves ont su reconnaître le piano comme instrument et une petite majorité a pu justifier la tristesse par le tempo :

Musique 1

Es-tu joyeux ?
 Es-tu triste ?
 Es-tu apeuré ?
 Es-tu en colère ?
 Es-tu serein/apaisé ?

Quelle émotion la musique provoque-t-elle ? Pourquoi ?

triste parce que le rythme est lent

La musique me fait penser à ?

on dirait une fille sous la pluie

Musique 1

Es-tu joyeux ?
 Es-tu triste ?
 Es-tu apeuré ?
 Es-tu en colère ?
 Es-tu serein/apaisé ?

Quelle émotion la musique provoque-t-elle ? Pourquoi ?

elle est trop lente

La musique me fait penser à ?

.....

⁷ CE1 sur *Samba de Janeiro* : « Quand j'étais au Maroc »

⁸ CE1 sur *Samba de Janeiro* : « Ca me fait penser à des bons moments »

⁹ CE1 sur *Nuvole Bianche* : « Triste parce que le rythme est lent / On dirait une fille sous la pluie »

¹⁰ CE1 sur *Nuvole Bianche* : « Elle est trop lente »

L'ambivalence entre les deux modes se retrouve aussi dans les réponses des élèves, notamment avec le contraste entre ces deux situations, l'une témoignant davantage de calme et d'apaisement et l'autre de tristesse :

Classe :

Musique 1

Es-tu joyeux ?
 Es-tu triste ?
 Es-tu apeuré ?
 Es-tu en colère ?
 Es-tu serein/apaisé ?

Quelle émotion la musique provoque-t-elle ? Pourquoi ?
ser de la musique qui calme

La musique me fait penser à ?
une fille qui a perdu sa maman

11

Toutefois la plupart des situations répertoriées par les élèves témoignent d'une émotion triste, c'est donc cette émotion qui semble dominer dans cette musique :

Musique 1

Es-tu joyeux ?
 Es-tu triste ?
 Es-tu apeuré ?
 Es-tu en colère ?
 Es-tu serein/apaisé ?

Quelle émotion la musique provoque-t-elle ? Pourquoi ?
*par ce que c'est très triste et que
 j'ai peur*

La musique me fait penser à ?
moi dans mon coin à la récré

12

Musique 1

Es-tu joyeux ?
 Es-tu triste ?
 Es-tu apeuré ?
 Es-tu en colère ?
 Es-tu serein/apaisé ?

Quelle émotion la musique provoque-t-elle ? Pourquoi ?
*la entendre que je suis toute seule
 et que j'ai peur et que j'ai peur*

La musique me fait penser à ?

13

La subjectivité de l'auditeur est là aussi prise en compte, des souvenirs personnels ont été évoqués dans les questionnaires mais jamais en prise de parole libre lors des mises en commun :

¹¹ CE1 sur *Nuvole Bianche* : « C'est de la musique calme / Une fille qui a perdu sa maman »

¹² CE1 sur *Nuvole Bianche* : « Moi dans mon coin à la récré »

¹³ CE1 sur *Nuvole Bianche* : « Là on dirait que je suis toute seule et quand je pleure et quand j'ai peur »

Musique 1

Es-tu **joyeux** ?
 Es-tu **triste** ?
 Es-tu **apeuré** ?
 Es-tu **en colère** ?
 Es-tu **serein/apaisé** ?

Quelle émotion la musique provoque-t-elle ? Pourquoi ?

La musique est triste parce qu'on a mis cette musique sur le papier mesur en n'ayant mis cette musique

La musique me fait penser à ?

.....

.....

14

Il est donc difficile de savoir ici si c'est la composition de l'œuvre qui fait ressentir de la tristesse à l'élève ou bien le souvenir du décès.

3.2.4 *Experience*, Einaudi

Comme pour *Nuvole Bianche*, l'écoute de cet extrait correspond à l'introduction et à une partie de la première mélodie. Ces deux musiques ont des ressemblances, elles semblent retranscrire la même atmosphère bien que *Experience* possède une certaine tension dans ses notes. Ce morceau de piano possède lui aussi une alternance, mais de tempo cette fois-ci, en effet le tempo est lent puis s'accélère et redevient davantage plus lent. Les élèves semblent avoir trouvé des ressemblances entre leurs ressentis et la composition de l'œuvre car la plupart témoignent d'une atmosphère calme et mélancolique et d'un tempo lent ou modéré. Je suppose que le fait d'avoir coché « grave » à la catégorie de la voix, correspond plutôt aux notes car il n'y avait pas de paroles dans cette musique.

<p>Musique 5</p> <p>Le tempo</p> <p> <input type="checkbox"/> Rapide <input type="checkbox"/> Modéré <input checked="" type="checkbox"/> Lent </p> <p>La voix</p> <p> <input type="checkbox"/> Aiguë <input checked="" type="checkbox"/> Grave </p> <p>Les instruments</p> <p> <input checked="" type="checkbox"/> Cordes <i>piano</i> <input type="checkbox"/> Percussions <input type="checkbox"/> Vent <input type="checkbox"/> Bois </p> <p>Le caractère</p> <p> <input type="checkbox"/> Festif <input checked="" type="checkbox"/> Calme <input type="checkbox"/> Angoissant <input type="checkbox"/> Violente </p> <p> <input type="checkbox"/> Agressive <input type="checkbox"/> Mystérieuse <input type="checkbox"/> Énergique <input checked="" type="checkbox"/> Mélancolique </p>	<p>Musique 5</p> <p>Le tempo</p> <p> <input type="checkbox"/> Rapide <input checked="" type="checkbox"/> Modéré <input type="checkbox"/> Lent </p> <p>La voix</p> <p> <input type="checkbox"/> Aiguë <input checked="" type="checkbox"/> Grave </p> <p>Les instruments</p> <p> <input checked="" type="checkbox"/> Cordes <i>piano</i> <input type="checkbox"/> Percussions <input type="checkbox"/> Vent <input type="checkbox"/> Bois </p> <p>Le caractère</p> <p> <input type="checkbox"/> Festif <input checked="" type="checkbox"/> Calme <input type="checkbox"/> Angoissant <input type="checkbox"/> Violente </p> <p> <input type="checkbox"/> Agressive <input type="checkbox"/> Mystérieuse <input type="checkbox"/> Énergique <input type="checkbox"/> Mélancolique </p>
---	--

¹⁴ CE1 sur *Nuvole Bianche* : « Avant que mon papi meurt on avait mis cette musique »

Cosnier parle « d'émotions silencieuses », la tristesse en faisant partie, c'est sûrement pour cela que les mises en commun n'ont pas eu d'utilité pour les deux musiques d'Einaudi (Cosnier, 2015, p. 26). Toutefois les questionnaires restent une ressource précieuse pour analyser les émotions des élèves et pour cette œuvre musicale, les réponses des élèves sont très intéressantes. Si l'on regarde le graphique, la tristesse domine pour en moyenne trente-six élèves, toutefois la joie occupe une petite place avec au moins douze élèves. Il y a donc une ambivalence sur cette musique et encore une fois, c'est le vécu de l'auditeur qui rentre en jeu dans l'expression des émotions pour une musique. Ainsi certains ont pu ressentir de la tristesse où ils évoquaient des souvenirs personnels et notamment des décès :

Musique 7

Je me sens joyeux
 Je me sens triste
 Je me sens apeuré
 Je me sens en colère

Ce me fait penser à...
 l'enterrement de mon tonton

15

Musique 5

Es-tu joyeux ?
 Es-tu triste ?
 Es-tu apeuré ?
 Es-tu en colère ?
 Es-tu serein/apaisé ?

Quelle émotion la musique provoque-t-elle ? Pourquoi ?
 on dirait la fin du monde

La musique me fait penser à ?
 à dire les mots de papa

16

A contrario, d'autres ont ressenti de la joie lors de l'écoute car cela leur renvoyait des souvenirs joyeux :

Musique 5

Es-tu joyeux ?
 Es-tu triste ?
 Es-tu apeuré ?
 Es-tu en colère ?
 Es-tu serein/apaisé ?

Quelle émotion la musique provoque-t-elle ? Pourquoi ?
 elle me fait sentir joyeux

La musique me fait penser à ?
 parce que elle me rappelle tous les bons moments

17

Ce qui est d'autant plus intéressant, c'est que cette ambivalence entre deux émotions se retrouve aussi dans le choix des cases à cocher, on voit qu'il y a une hésitation car il y a des traces d'effacements.

¹⁵ CE2 sur *Experience* : « L'enterrement de mon tonton »

¹⁶ CE1 sur *Experience* : « On dirait la fin du monde / On dirait la mort de ? »

¹⁷ CE1 sur *Experience* : « Elle me fait sentir joyeux parce qu'elle me rappelle tous les bons moments »

Encore une fois, la subjectivité de l'auditeur prend une place prépondérante dans le choix de l'émotion de l'auditeur mais ici un mélange entre deux émotions se créent bien que les qualités de l'œuvre ont été repérées par les élèves.

3.2.5 *Les Dents de la mer*, Williams

L'extrait écouté est mondialement connu, il est tiré d'un film où le suspense prend une grande place et cette bande sonore reflète bien une atmosphère de tension. En effet, cette répétition de deux notes basses, créant ainsi un ostinato, jouée principalement par des cuivres et avec un tempo qui est très lent et qui s'accélère au fur et à mesure, interroge et insécurise l'auditeur. Cette répétition peut même être symbolisée comme les battements du cœur, l'angoisse augmentant alors petit à petit. On retrouve une certaine adéquation entre le ressenti des élèves et les qualités de l'œuvre musicale, en moyenne cinquante élèves ont éprouvé de la peur en écoutant cette musique. Si l'on s'appuie sur les réponses des élèves dans les questionnaires, ils justifient cela de différentes manières :

Musique 2

Le tempo

Rapide
 Modéré
 Lent

La voix

Aiguë
 Grave

Les instruments

Cordes
 Percussions
 Vent
 Bois

Le caractère

Festif
 Calme
 Angoissant
 Violente

Agressive
 Mystérieuse
 Énergique
 Mélancolique

Musique 2

Es-tu **joyeux** ?
 Es-tu **triste** ?
 Es-tu **apeuré** ?
 Es-tu **en colère** ?
 Es-tu **serein/apaisé** ?

Quelle émotion la musique provoque-t-elle ? Pourquoi ?
Elle est trop forte.

La musique me fait penser à ?

Les élèves ont attribué un caractère violent et mystérieux à cette musique, ce qui correspond pleinement à l'extrait du film *Les Dents de la mer*. On peut voir qu'ils ont hésité à cocher « rapide » mais ils ont plutôt opté pour un tempo « modéré » à cause de l'alternance entre les

deux. Comme il n’y avait pas de voix dans cet extrait, je suppose que « grave » est associé aux notes entendues, ce qui renvoie à l’ostinato des deux notes basses. Enfin, un élève a relevé l’intensité forte de la musique qui s’accroît au fur et à mesure et qui contribue à créer cette ambiance angoissante. Le concept « d’émotions perçues et vécues » établi par Meyer (1956) est visible pour cette musique, les élèves parviennent à reconnaître l’émotion transmise par la composition musicale mais ils ne la ressentent pas pour autant. Par exemple, lors de la mise en commun, un CE2 a dit que la musique faisait peur mais qu’elle le faisait rire.

Dans les situations proposées par les élèves, on remarque que beaucoup témoignent de la peur :

Musique 2 /

Es-tu joyeux ?
 Es-tu triste ?
 Es-tu apeuré ?
 Es-tu en colère ?
 Es-tu serein/apaisé ?

Quelle émotion la musique provoque-t-elle ? Pourquoi ?
celle me fait peur on dirait que je suis dans un film d'horreur

La musique me fait penser à ?

18

Musique 1

Je me sens joyeux
 Je me sens triste
 Je me sens apeuré
 Je me sens en colère

Ça me fait penser à... :
à des loups qui t'encerclent et qui vont te sauter dessus.

19

Musique 2

Es-tu joyeux ?
 Es-tu triste ?
 Es-tu apeuré ?
 Es-tu en colère ?
 Es-tu serein/apaisé ?

Quelle émotion la musique provoque-t-elle ? Pourquoi ?
ça me fait peur on dirait que je suis dans un film d'horreur

La musique me fait penser à ?
à une course poursuite

20

La peur est donc bien l’émotion principale ressentie en écoutant cette musique, pour autant la subjectivité de l’auditeur et notamment la connaissance du film peut influencer ce choix d’émotion. En effet, plusieurs élèves et principalement des CM1 et CM2, connaissaient le film comme en témoignent les réponses aux questionnaires :

¹⁸ CE1 sur *Les Dents de la mer* : « Elle me fait peur on dirait que je suis dans un film d’horreur »

¹⁹ CM2 sur *Les Dents de la mer* : « À des loups qui t’encerclent et qui vont te sauter dessus »

²⁰ CE1 sur *Les Dents de la mer* : « Ça me fait penser à une course poursuite »

Musique 2

Je me sens **joyeux**
 Je me sens **triste**
 Je me sens **apeuré**
 Je me sens **en colère**

Ça me fait penser à... :

un requin qui va me manger!

Musique 1

Je me sens **joyeux**
 Je me sens **triste**
 Je me sens **apeuré**
 Je me sens **en colère**

Ça me fait penser à... :

les dents de la mer

21

La question reste donc de savoir s'ils ont ressenti de la peur en s'appuyant sur les qualités de l'œuvre ou bien parce qu'ils connaissaient l'intrigue du film et l'émotion engendrée. Il m'est impossible de répondre à cette problématique car la mise en commun collective n'a pas permis d'y répondre, il aurait donc fallu un temps d'échange avec eux à postériori.

3.2.6 *Lose yourself*, Eminem

L'extrait écouté correspond au premier couplet et au refrain de la chanson, sans l'introduction instrumentale. Cette chanson est considérée comme du rap américain, on y retrouve plusieurs de ses caractéristiques notamment sur les instruments. Il y a une grande présence d'instruments électroniques qui produisent des vibrations, comme le piano synthétiseur ou les guitares électriques. De plus, la batterie crée un rythme saccadé, ce qui accentue le côté agressif de la chanson. Cependant, cette composition musicale rappelle aussi le rock, cela se justifie par le choix des instruments mais aussi par la voix forte du rappeur qui interpelle l'auditeur. Le tempo rapide contribue aussi à créer cette atmosphère violente et menaçante. Si Lortat-Jacob évoque que l'expression musicale est « un phénomène qui est projeté en vue d'être ressenti » (Lortat-Jacob, 2010, p. 12), Eminem parvient à mettre en voix la colère ainsi que la détermination qu'il ressent à l'auditeur, mais cela va au-delà de la composition musicale. En effet cette atmosphère se retrouve aussi dans les intentions de l'auteur, que ce soit dans l'interprétation vocale ou bien dans le choix des paroles. Si l'on s'appuie sur les paroles de la chanson, Eminem parle de la vie qu'il a connue dans les banlieues et des problèmes sociaux auxquels il a été confronté comme la pauvreté, la violence et la délinquance « He knows that, but he's broke / When he goes back to his mobile home »²² (Eminem, 2002).

²¹ CE2 sur *Les Dents de la mer* : « Un requin qui va me manger ! »

²² Traduction en français : « Il le sait mais il est fauché / Quand il retourne à son mobil home »

L'alliance entre la composition musicale et les intentions de l'auteur contribue à créer cette atmosphère agressive de la chanson, néanmoins les réponses des élèves n'ont pas permis de faire ressortir cette adéquation entre leurs ressentis et les émotions exprimées dans la chanson. De ce fait, si l'on regarde le graphique on se rend compte que la joie a une place prépondérante, environ la moitié des élèves ont ressenti cette émotion. Cela s'explique par le simple fait que les élèves ont aimé la chanson et que cela les a rendu joyeux au moment de l'écoute, cela se justifie auprès de la mise en commun où la plupart m'ont répondu qu'ils avaient adoré cette chanson mais aussi grâce aux questionnaires :

Musique 4

Es-tu joyeux ?
 Es-tu triste ?
 Es-tu apeuré ?
 Es-tu en colère ?
 Es-tu serein/apaisé ?

Quelle émotion la musique provoque-t-elle ? Pourquoi ?
C'est trop bien

La musique me fait penser à ?

23

Musique 4

Es-tu joyeux ?
 Es-tu triste ?
 Es-tu apeuré ?
 Es-tu en colère ?
 Es-tu serein/apaisé ?

Quelle émotion la musique provoque-t-elle ? Pourquoi ?
je la adore

La musique me fait penser à ?
au rock en roll

24

Toutefois, au moins quinze élèves témoignent d'une émotion de colère, ils justifient ce choix par le genre musical ou bien par la composition musicale :

Ça me fait penser à... :

du rap

25

Ça me fait penser à... :

du rock

26

²³ CE1 sur *Lose yourself* : « C'est trop bien »

²⁴ CE1 sur *Lose yourself* : « Je l'adore / Au rock 'n' roll »

²⁵ CM2 sur *Lose yourself* : « Du rap »

²⁶ CM1 sur *Lose yourself* : « Du rap »

Musique 4

Le tempo	La voix
<input checked="" type="checkbox"/> Rapide	<input checked="" type="checkbox"/> Aiguë
<input type="checkbox"/> Modéré	<input type="checkbox"/> Grave
<input type="checkbox"/> Lent	
Les instruments	
<input type="checkbox"/> Cordes	
<input checked="" type="checkbox"/> Percussions <i>ten bas</i>	
<input type="checkbox"/> Vent	
<input type="checkbox"/> Bois	

Musique 4

Le tempo	La voix
<input checked="" type="checkbox"/> Rapide	<input type="checkbox"/> Aiguë
<input type="checkbox"/> Modéré	<input checked="" type="checkbox"/> Grave
<input type="checkbox"/> Lent	
Les instruments	
<input type="checkbox"/> Cordes	
<input type="checkbox"/> Percussions	
<input type="checkbox"/> Vent	
<input type="checkbox"/> Bois	

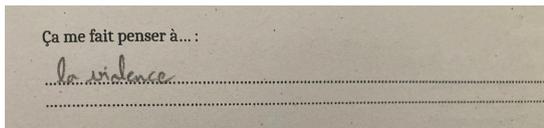
Le caractère

<input type="checkbox"/> Festif	<input type="checkbox"/> Agressive
<input type="checkbox"/> Calme	<input type="checkbox"/> Mystérieuse
<input type="checkbox"/> Angoissant	<input checked="" type="checkbox"/> Énergique
<input type="checkbox"/> Violente	<input type="checkbox"/> Mélancolique

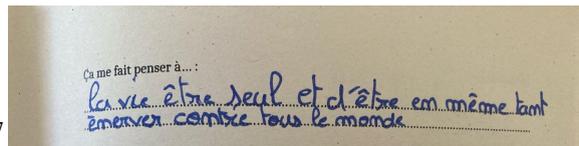
Le caractère

<input type="checkbox"/> Festif	<input checked="" type="checkbox"/> Agressive
<input type="checkbox"/> Calme	<input type="checkbox"/> Mystérieuse
<input type="checkbox"/> Angoissant	<input type="checkbox"/> Énergique
<input type="checkbox"/> Violente	<input type="checkbox"/> Mélancolique

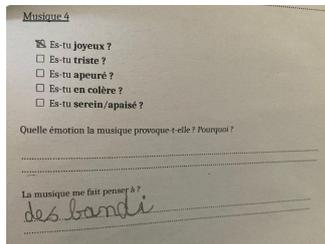
L'alternance de hauteur de voix a été remarquée, un groupe s'est concentré sur la voix grave lors du couplet et un autre sur la voix davantage aiguë au refrain. Une hésitation se forme autour du caractère de la chanson, en effet elle peut être à la fois énergique et agressive. Lors de la mise en commun, j'ai questionné les élèves sur la voix du chanteur, certains élèves ont remarqué qu'il parlait fort ou qu'il criait pour d'autres, un CE2 a mentionné qu'il ne comprenait pas ce qu'il disait mais que le chanteur semblait énervé. Cela résulte une nouvelle fois du concept des « émotions perçues et vécues » énoncé par Meyer (1956), en effet les élèves sont en capacité de reconnaître les propriétés expressives d'une musique mais de ne pas ressentir la même émotion. Si on ne retrouve pas d'adéquation entre le ressenti des élèves et la composition musicale, il se trouve que les situations proposées dans les questionnaires témoignaient de la colère ou de la violence pour plusieurs élèves :



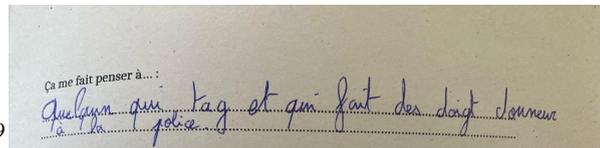
27



28

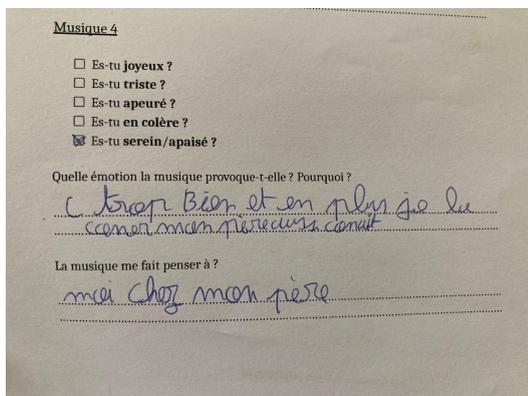


29

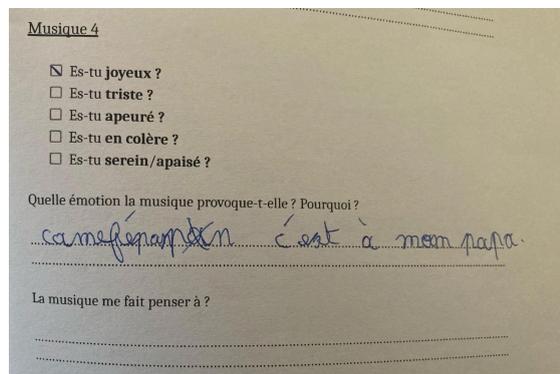


30

On peut donc supposer qu'il puisse exister une adéquation entre ce que veut faire ressentir l'auteur et le ressenti des élèves, or un point est encore à prendre en compte, c'est la subjectivité de l'auditeur. En effet, plus de la moitié des élèves connaissaient cette chanson, ainsi des facteurs personnels sont intervenus dans leur écoute. Comme on l'a vu, une majorité appréciait cette chanson donc ils se sont sentis joyeux au moment de l'écoute, pour d'autres cela renvoyait à des membres de leur famille :



31



32

Encore une fois, on ne peut pas savoir si l'émotion ressentie lors de l'écoute correspond à ce qu'ils entendent ou à l'événement qu'ils ont vécu.

²⁷ CM1 sur *Lose yourself* : « La violence »

²⁸ CM2 sur *Lose yourself* : « La vie d'être seul et d'être en même tant énerver contre tout le monde »

²⁹ CE1 sur *Lose yourself* : « Des bandits »

³⁰ CM2 sur *Lose yourself* : « Quelqu'un qui tague et qui fait des doigts d'honneur à la police »

³¹ CE1 sur *Lose yourself* : « C'est trop bien et en plus je la connais et mon père aussi connaît / Moi chez mon père »

³² CE1 sur *Lose yourself* : « C'est à mon papa »

4. Une universalité des émotions ?

4.1 La confrontation des émotions des élèves

La mise en commun orale constitue aussi une ressource d'interprétation car la verbalisation des élèves permet de mieux comprendre ce qu'ils ont écrit. Toutefois dans le premier recueil de données, elle n'a pas été concluante du fait du manque de temps. Ainsi les élèves ont juste partagé ce qu'ils avaient écrit, toutefois certains ont pu se rendre compte qu'ils avaient pensé à une même émotion ainsi qu'une même situation.

Lors de mon dernier recueil de données, j'ai accordé un temps plus important à la mise en commun collective afin d'analyser cette universalité des émotions. Ainsi les élèves, s'ils le souhaitaient, partageaient l'émotion qu'ils avaient ressentie et justifiaient à l'aide d'un souvenir où de la composition de l'œuvre en s'appuyant sur le questionnaire qu'ils avaient rempli. Ce qui était intéressant était d'observer la réaction des autres élèves face à cette prise de parole, de ce fait certains élèves rebondissait en étant en accord avec ce qui était dit. Par ailleurs, d'autres avaient des avis divergents mais cela ne se justifiaient jamais par la composition de l'œuvre mais plutôt par un souvenir personnel de l'élève. Enfin, un nombre assez important d'élèves ne souhaitaient pas s'exprimer, pour la plupart cela se comprenait par la pudeur et la volonté de garder ses émotions pour soi et ne pas vouloir les partager à la classe.

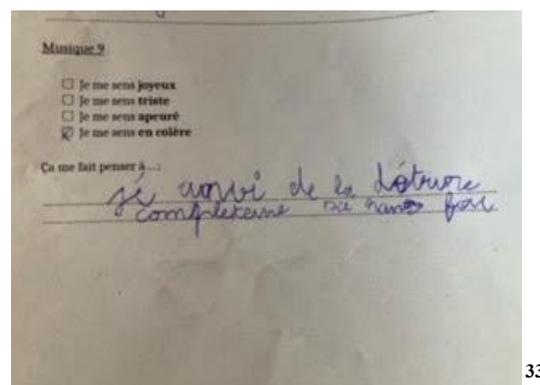
4.2 Le rôle des manifestations non verbales

Je souhaite aussi accorder de l'intérêt aux réactions des élèves lors des écoutes car à mon sens cela constitue l'aspect le plus réaliste et le plus riche, mais aussi celui qui correspond davantage à représenter l'universalité des émotions. En effet, c'est notamment le verbal et le non-verbal qui me permettent de tirer des conclusions sur ce qu'ils ont vraiment ressenti.

Par exemple, lors de l'écoute du titre *Samba de Janeiro* de Bellini, les élèves ont rigolé ou encore chanté, ce qui témoigne incontestablement d'une réaction joyeuse qu'ils ont partagés tous ensemble comme l'évoque Cosnier (2015). Toutefois, l'atmosphère dans la classe a changé lorsque les extraits étaient des morceaux de piano comme ceux de Ludovico

Einaudi : *Experience* et *Nuvole bianche*. Il régnait un calme absolu dans la classe, les élèves étaient davantage attentifs et concentrés sur leurs écoutes, leurs regards étaient fixes, il n’y avait pas d’échanges, ce qui traduit un repli sur soi et possiblement une sensation de tristesse. Pour ce qui est de la colère, je l’ai retrouvé particulièrement chez un élève lors de l’écoute du titre *Lose yourself* de Eminem mais aussi de *Pierre et le loup* de Prokofiev. Cet élève diagnostiqué avec des troubles du spectre autistique, faisait des gestes avec ses bras et il tapait du pied pour montrer son mécontentement. Ainsi, comme en témoigne Valeri & Speranza, il avait davantage de difficultés que les autres pour « réguler les réponses émotionnelles » (Valeri & Speranza, 2009, p. 39).

Il a tout de même réussi à m’expliquer à un autre moment que la musique de *Pierre et le loup* l’énervait car il l’avait trop écouté étant petit. Cela s’est aussi retrouvé dans sa rédaction :



Ainsi, les manifestations non verbales, bien qu’elles soient silencieuses, témoignent aussi des émotions. Ces manifestations invoquent des gestes et un changement de posture qui indique que l’auditeur ressent une émotion particulière. En effet, on remarque même une certaine universalité autour des réactions des auditeurs par rapport à une émotion. De plus, les manifestations non verbales constituent une véritable ressource pour observer les émotions ressenties par des élèves davantage pudiques et réservés quand il s’agit de s’exprimer à l’oral.

³³ CE1 sur *Pierre et le loup* : « J’ai envie de la détruire complètement ça rend fou »

5. Comparaison des réponses entre les cycles 2 et 3

Je n'ai pas eu de visuel sur le déroulé de la séance des CM1-CM2, donc je ne sais rien en ce qui correspond à la verbalisation et au non-verbal, toutefois j'ai récupéré leurs questionnaires. Ils s'avèrent que leurs réponses étaient davantage cohérentes que celles des CE1-CE2 car il n'y avait pas de contradiction. En effet, s'ils avaient coché la case « joyeuse » la situation proposée correspondait à quelque chose de joyeux, contrairement à certains élèves en cycle 2.

Prénom : Maïa
 Classe : CM1

Musique 1

Je me sens joyeux
 Je me sens triste
 Je me sens apeuré
 Je me sens en colère

Ça me fait penser à... :
à des loups qui t'encerclent et qui vont te sauter dessus

Musique 2

Je me sens joyeux
 Je me sens triste
 Je me sens apeuré
 Je me sens en colère

34

Ça me fait penser à... :
une balade en forêt

Musique 6

Je me sens joyeux
 Je me sens triste
 Je me sens apeuré
 Je me sens en colère

Ça me fait penser à... :
quelqu'un qui va mourir

35

Toutefois, les réponses des CE1-CE2 n'en restent pas moins pertinentes, car plusieurs ont tout de même proposé des situations correspondant à l'émotion cochée :

Nom : Maïa
 Prénom :
 Classe :
 Musique 1

Je me sens joyeux
 Je me sens triste
 Je me sens apeuré
 Je me sens en colère

Ça me fait penser à... :
l'anniversaire de mon petit frère

36

quand je danse

Musique 5

Je me sens joyeux
 Je me sens triste
 Je me sens apeuré
 Je me sens en colère

Ça me fait penser à... :
quand je fais une fête

Musique 6

37

³⁴ CM1 sur *Les Dents de la mer* : « À des loups qui t'encerclent et qui vont te sauter dessus »

³⁵ CM1 sur *Expérience* : « Quelqu'un qui va mourir »

³⁶ CE1 sur *Pierre et le loup* : « L'anniversaire de mon petit frère »

³⁷ CE2 sur *Samba de Janeiro* : « Quand je fais une fête »

En outre, les réponses pouvant être interprétées comme incohérentes chez les CE1-CE2, peuvent être une nouvelle fois le reflet du concept des « émotions perçues et vécues » (Meyer, 1956). Par exemple chez cet élève :

Ça me fait penser à... :
une chanson de mariage

Musique 9

Je me sens joyeux
 Je me sens triste
 Je me sens apeuré
 Je me sens en colère

Ça me fait penser à... :
une chanson triste

38

Il a eu conscience que c'était une musique triste, ce qui était le cas car c'était l'extrait de *Nuvole bianche* de Einaudi, mais pour autant il n'a pas ressenti cette tristesse et il a donc inscrit son état actuel où il ressentait de la joie.

Je remarque aussi que certaines réponses sont récurrentes dans les questionnaires, par exemple la musique *Experience* a été associée à *Ballerina* chez plusieurs CM1-CM2. Je peux supposer que cette musique est entendue dans ce dessin animé ou du moins que la musique du dessin animé lui ressemble :

Musique 10

Je me sens joyeux
 Je me sens triste
 Je me sens apeuré
 Je me sens en colère

Ça me fait penser à... :
Ça me fait penser à la musique de Ballerina

39

Musique 10

Je me sens joyeux
 Je me sens triste
 Je me sens apeuré
 Je me sens en colère

Ça me fait penser à... :
Ballerina

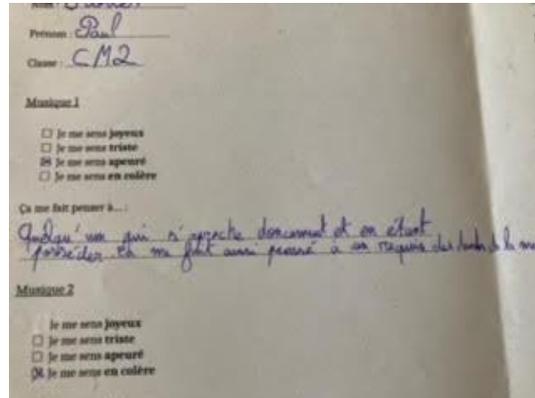
40

³⁸ CM1 sur *Nuvole bianche* : « Une chanson triste »

³⁹ CM1 sur *Experience* : « Ca me fait penser à la musique de Ballerina »

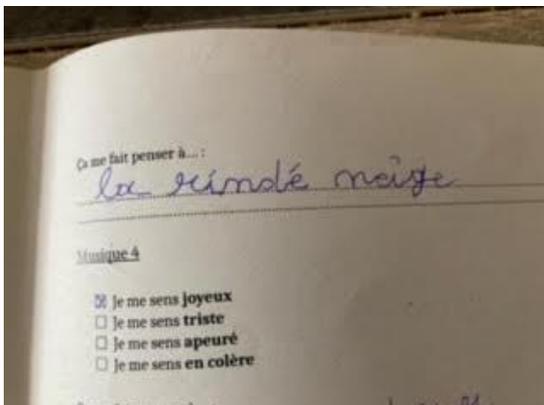
⁴⁰ CM1 sur *Experience* : « Ballerina »

Toutefois, il reste l'hypothèse que les élèves ont pu échanger entre eux et changer ou compléter certaines de leurs réponses comme dans cet exemple-là, car on peut voir que l'élève avait déjà rédigé une première phrase réponse mais qu'il l'a complétée par une autre.

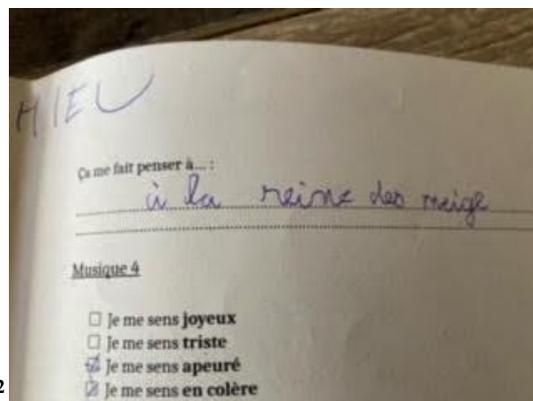


41

Dans cet autre cas, on peut soupçonner que les élèves aient communiqué car ils étaient à côté en classe mais aussi par le manque de rapport entre l'extrait de musique et leurs réponses :



42



43

⁴¹ CM2 sur *Les Dents de la mer* : « Quelqu'un qui s'approche doucement et en étant possédé. Ça me fait aussi penser à un requin des dents de la mer »

⁴² CE1 sur *Experience* : « La reine des neiges »

⁴³ CE1 sur *Experience* : « À la reine des neiges »

VI- Conclusion

1. Réponse à la problématique

Le lien entre émotions et musique est très marqué, une musique est forcément émotionnelle et lors d'une activité d'écoute, plusieurs facteurs entrent en jeu afin de susciter des émotions à l'auditeur. Il est clair que ce sont les trois niveaux de l'œuvre soit, la composition musicale, les intentions de l'auteur ainsi que l'interprétation de l'auditeur, qui transmettent des émotions lors d'une activité d'écoute. L'auditeur est sensible à ce qu'il entend et l'émotion qu'il ressent peut facilement se justifier par le tempo, les instruments, la voix *etc...* Ainsi il peut y avoir une adéquation entre le ressenti de l'auditeur ainsi que la composition musicale et les intentions de l'auteur.

Toutefois, comme le montrent toutes les études à ce jour, ce recueil de données ne peut que confirmer la place prépondérante que prend la subjectivité de l'auditeur lors de l'écoute. En effet, une musique peut renvoyer à un vécu, à des souvenirs personnels joyeux ou douloureux, et peut donc parfois altérer et changer la perception et les émotions ressenties à l'égard d'une musique. Il est donc compliqué de savoir si l'auditeur ressent une émotion particulière en se basant sur ce qu'il entend ou à ce que lui rappelle sa mémoire. De ce fait, et sans aucun doute, le vécu personnel ou l'état actuel de l'auditeur au moment de l'écoute, influencent ses émotions.

L'hypothèse concernant le concept d'émotions perçues et vécues a été aussi vérifiée. Comme évoqué précédemment sur des musiques comme *Lose yourself*, *Nuvole Bianche* ou encore *Les Dents de la mer*, plusieurs élèves ont réussi à témoigner d'une émotion sans pour autant la ressentir. Ils étaient ainsi en capacité à reconnaître l'émotion transmise par la composition musicale et les intentions de l'auteur mais cela n'impactait pas leurs propres émotions. Il est donc possible d'identifier une émotion sans pour autant qu'elle influence l'état émotionnel actuel de l'auditeur au moment de l'écoute.

En ce qui concerne l'hypothèse reprenant les termes « d'émotions bavardes et silencieuses » (Cosnier 2015), le recueil de données a permis d'analyser cet aspect. Avant tout une distinction se fait entre l'écrit et l'oral, car les élèves ont pu relativement s'exprimer sur la

tristesse à travers le questionnaire. Néanmoins, lors des mises en commun, il était très rare d'avoir des élèves qui parlaient de tristesse. Il est vrai qu'une certaine pudeur se crée, et en parler signifie percer l'intimité de l'élève. Pour autant, il n'y a eu aucune difficulté pour les élèves de parler de joie, d'énoncer des situations joyeuses, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Ce recueil de données rejoint donc les propos de Cosnier (2015) vis-à-vis des « émotions bavardes et silencieuses ».

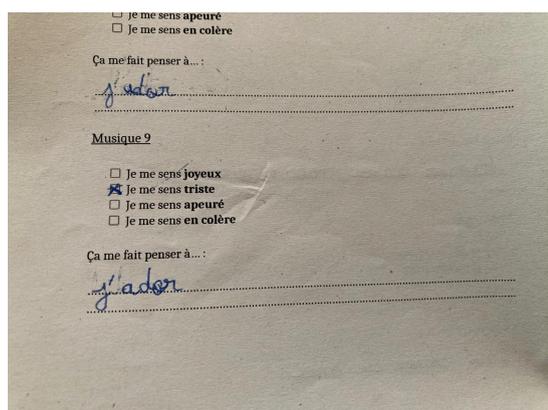
Enfin, la dernière hypothèse interrogeait l'idée d'universalité des émotions autour d'une même musique. Si l'on peut convenir du fait qu'une musique procure des émotions, il est impossible d'affirmer que cette émotion est la même pour tous les auditeurs. Il suffit aussi de regarder le graphique et de voir les différentes émotions ressenties par les élèves sur une musique, certes une émotion est souvent majoritaire mais il n'y a pas de consensus universel pour une seule émotion. Cela s'explique en grande partie par la subjectivité de l'auditeur qui empêche l'universalité de se créer, du fait de l'implication du vécu personnel de l'auditeur ainsi que de la capacité à attribuer une émotion à une musique, sans pour autant la ressentir. La musique reste la langue des émotions, tout auditeur à ce besoin de ressentir la musique et il en revient à chacun d'analyser et d'apprécier l'œuvre musicale comme il le souhaite.

Le recueil de données valide aussi certaines hypothèses comme le fait d'attribuer un tempo rapide à une musique joyeuse et un tempo plus lent à une musique triste. En effet, les musiques *Samba de Janeiro* et *Pierre et le loup* sont considérées comme joyeuses notamment par leur tempo rapide, élément que les élèves ont pu remarquer. En outre, *Experience* et *Nuvole Bianche* qui possèdent un tempo plus lent, ont été ressenties comme tristes pour la majorité des élèves. En ce qui concerne l'hypothèse correspondant aux instruments émotionnellement stéréotypés, il semble difficile de les catégoriser dans une émotion spéciale. Prenons comme exemple les cuivres utilisés dans la musique *Samba de Janeiro* et ceux dans *Les Dents de la mer*, il est évident qu'ils ne procurent pas la même émotion. Il en est de même pour les violons entendus dans *Pierre et le loup* et ceux dans *L'Été* de Vivaldi. Il est vrai que certains instruments procurent davantage d'émotions que d'autres, par exemple on peut être moins sensible aux émotions provoquées par les percussions car elles permettent davantage de donner le rythme dans une musique comme on l'entend dans *Lose Yourself* ou *Samba de Janeiro*. Ainsi, il s'agit donc de nuancer cette hypothèse concernant les instruments émotionnellement stéréotypés car rappelons-le « la portée émotionnelle des instruments tient beaucoup à la pratique effective qu'on en a » (Frangne, Picard & Lacombe *et al*, 2017, p. 251).

2. Limites et biais de l'étude

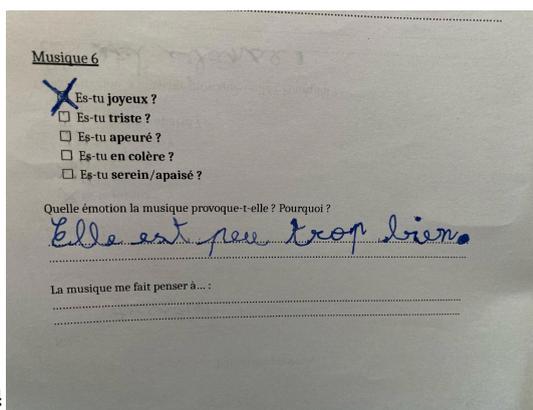
Plusieurs facteurs ont pu impacter le recueil de données et ils sont à prendre en compte en ce qui concerne l'analyse. Tout d'abord, il convient de souligner que l'exercice consistant en l'expression des émotions personnelles peut être difficile et renvoie à l'intimité pour certains. Ainsi, certains élèves n'étaient pas disponibles à l'écoute et m'ont fait savoir qu'ils avaient coché des cases au hasard. D'une autre part, je suppose que des élèves aient partagé leurs réponses, et par souci de conformité certains ont pu changer leurs réponses initiales. Dans ces deux cas, je n'ai pas pu avoir accès à ce qu'ils ressentaient vraiment. Enfin, un élève s'est senti en colère durant toute la séance, ainsi toutes les cases cochées et les situations proposées sont biaisées car elles représentent l'état émotionnel dans lequel il était au moment de l'exercice. De ce fait, bien que ces biais représentent une minorité, ils peuvent affecter les résultats.

La difficulté qui ressort principalement de ce recueil de données et qui en constitue la limite majeure, reprend le fait que plusieurs élèves ont compris l'exercice d'expression des émotions comme le simple fait de dire s'ils aimaient ou non la musique. Ainsi, on retrouve cette réponse dans de nombreux questionnaires, alors qu'il s'agissait de dépasser cet avis et de davantage s'intéresser au *pourquoi* on ressent cela.



Questionnaire 44. Les options sont : Je me sens apeuré, Je me sens en colère. La réponse est : J'adore. La section Musique 9 propose : Je me sens joyeux, Je me sens triste, Je me sens apeuré, Je me sens en colère. La réponse est : J'adore.

44



Questionnaire 45. Les options sont : Es-tu joyeux ?, Es-tu triste ?, Es-tu apeuré ?, Es-tu en colère ?, Es-tu serein/apaisé ?. La réponse est : Elle est un peu trop bien.

45

⁴⁴ CE1 sur *Pierre et le loup* et *Experience* : « J'adore »

⁴⁵ CE1 sur *Samba de Janeiro* : « Elle est (un) peu trop bien »

Musique 10

Je me sens **joyeux**
 Je me sens **triste**
 Je me sens **apeuré**
 Je me sens **en colère**

Ça me fait penser à... :

moche

46

Musique 4

Es-tu **joyeux** ?
 Es-tu **triste** ?
 Es-tu **apeuré** ?
 Es-tu **en colère** ?
 Es-tu **serein/apaisé** ?

Quelle émotion la musique provoque-t-elle ? Pourquoi ?

Elle pas bien

La musique me fait penser à ?

47

Le manque de temps consacré à la mise en commun ainsi que l'analyse à posteriori des réponses aux questionnaires représentent la principale limite de cette étude. En effet, certaines réponses sont vagues et manquent de précision et mériteraient d'être exploitées lors d'un entretien duel avec l'élève. En conclusion, je tiens à préciser qu'il y a des réponses que je ne peux pas expliquer, en effet certaines émotions ont pu être cochées sans qu'aucune justification ne soit donnée, il m'est donc impossible de les interpréter.

Ces limites permettent d'établir quelques remédiations si une autre étude voyait le jour. Dans un premier temps, je tiens à souligner que le dernier recueil de données a permis de pallier à plusieurs difficultés que j'avais rencontrées avec les autres séances menées. C'est pour cela qu'il y a eu moins d'extraits de musiques, un questionnaire permettant d'analyser la composition musicale et les intentions de l'auteur ainsi qu'un temps plus important, mais qui reste insuffisant, pour la mise en commun. Ainsi, si c'était à refaire, le questionnaire consacré à la composition musicale et aux intentions de l'auteur serait à répondre en individuel, pour chaque élève, afin d'avoir une vision plus personnelle sur chaque extrait. De plus, il serait pertinent d'accorder un temps individuel à chaque élève où l'on reprendrait les réponses à ses deux questionnaires. La verbalisation permettrait ainsi de justifier certains choix et d'en éclairer l'analyse pour éviter les réponses abstraites ou qui manquent de précision. Le manque de temps avait contraint à faire des groupes et à évincer ce temps en relation duelle avec l'élève. Ainsi, il pourrait être intéressant de partager ce recueil de données en plusieurs séances pour prendre le temps de mener à bien cette étude.

⁴⁶ CM2 sur *Lose yourself*: « moche »

⁴⁷ CE1 sur *Lose yourself*: « Elle (n'est) pas bien »

3. Apport sur le plan professionnel

À la suite des nombreuses recherches et de la mise en place du recueil de données, je me rends compte du pouvoir que possède la musique et de son importance au sein de l'école et plus particulièrement auprès des enfants. Elle a cette fonction antagoniste qui réunit ou qui divise mais dans tous les cas elle représente un riche support d'expression. Cela permet d'en apprendre davantage sur nos élèves, en effet on connaît leurs goûts musicaux et leurs préférences, ce qui peut permettre d'adapter son enseignement et de proposer des temps d'écoute et des activités musicales en lien avec ce qu'ils aiment afin de favoriser leur engagement. Cela crée un lien incontestable entre eux, ils apprennent à se connaître mutuellement, tout en découvrant et partageant des nouvelles choses. De plus, j'ai pris conscience que la musique peut avoir un réel impact sur le fonctionnement cognitif des élèves. En effet, la musique peut également être un outil puissant pour favoriser la concentration, la relaxation et la régulation émotionnelle car elle apaise, recentre et rassure certains élèves. Encore une fois cela peut permettre d'adapter ses temps d'enseignements en proposant des moments de travail en musique. En ce qui concerne le fait d'en apprendre davantage sur les élèves, ce recueil de données permet aussi de voir évoluer de nouvelles postures chez les élèves. Certains élèves qui sont en difficulté vont pouvoir s'épanouir dans cette discipline et dévoiler leur sensibilité et faire preuve de réflexions très pertinentes. *A contrario*, les élèves en facilité peuvent se sentir déconcertés dans cet exercice d'expression des émotions et être alors en insécurité. Cette étude permet de dévoiler la place importante que les enseignants doivent accorder à l'apprentissage de la musique car elle peut être souvent assimilée à du simple plaisir et une sorte de « bonus » en classe pour les élèves, alors qu'elle est tout aussi indispensable que les autres disciplines. Pour conclure, j'ai pris conscience de l'écart important entre les élèves sur le plan musical. En effet, certains n'ont aucunes connaissances musicales car l'environnement dans lequel ils sont ne leur permet pas d'y avoir accès. C'est donc aussi notre rôle en tant qu'enseignant de stimuler la curiosité artistique et la sensibilité des élèves, pour qu'ils apprennent un peu plus sur eux-mêmes et leur permettre de s'ouvrir à la diversité et à la richesse du monde qui les entoure.

4. Prolongement

À la suite de ma lecture des questionnaires, j'ai pu me rendre compte de quelques réponses intéressantes à analyser mais qui ne rentraient pas forcément dans l'étude que je menais. Ainsi, j'ai remarqué que quelques filles témoignaient du fait qu'elles n'appréciaient pas la chanson *Lose yourself* de Eminem et/ou que c'était pour les garçons :

Musique 6

Je me sens **joyeux**
 Je me sens **triste**
 Je me sens **apeuré**
 Je me sens **en colère**

Ça me fait penser à... :
une classe de mec

48

Musique 6

Je me sens **joyeux**
 Je me sens **triste**
 Je me sens **apeuré**
 Je me sens **en colère**

Ça me fait penser à... :
Parce que c'est pas mon style

49

Il serait donc intéressant de mettre en relation cette étude avec une autre recherche, afin de savoir s'il existe des stéréotypes de genre dans la musique. Il s'agit donc de s'interroger sur les qualités des œuvres et de les mettre en relation avec les ressentis des élèves pour savoir s'il existe un style particulier plaisant rien qu'aux filles ou rien qu'aux garçons.

⁴⁸ CE1 sur *Lose yourself*: « Une classe de mec »

⁴⁹ CE1 sur *Lose yourself*: « Parce que c'est pas mon style »

VII- Bibliographie

Berlioz, H. (1844). *Traité d'instrumentation et d'orchestration*. Consulté le 2 mai 2023.

URL : <http://www.hberlioz.com/Scores/BerliozTraite.html>

Bigand, E. (2008). Les Émotions musicales. *Pour la science*, n°373, 132-138.

Bigand, E & Filipic, S. (2008). Cognition et émotion musicales. *Intellectica : Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, (no.48-49), 37-50.

URL : https://intellectica.org/SiteArchives/archives/n48_49/48-49-3-Bigand_Filipic.pdf

Bigand, E. (2018). *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*. Belin. Collection Cerveau et Bien-Être, 1-20.

Claudon, P. & Weber, M. (2009). L'émotion: Contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction. *Devenir*, 21, 61-99.

URL : <https://doi.org/10.3917/dev.091.0061>

Cook, N & Hayashi, T. (2010, 1er mai). De l'harmonie musicale à l'émotion. *Pour la science*, n°391.

URL: <https://www.pourlascience.fr/sd/psychologie/de-l-harmonie-musicale-a-l-emotion-2075.php>

Coppin, G & Sander, D. (2010). *Théories et concepts contemporains en psychologie de l'émotion*, 1-36. [En ligne].

URL: [https://www.unige.ch/fapse/e3lab/static/pdf/Coppin%20&%20Sander%20\(2010\).pdf](https://www.unige.ch/fapse/e3lab/static/pdf/Coppin%20&%20Sander%20(2010).pdf)

Cosnier, J. (2015). *Psychologie des émotions et des sentiments*, 1-165.

URL : [Microsoft Word - Emotions janv 2016.docx \(cnrs.fr\)](#)

Dakovanou, X. (2012). Quand l'âme chante. La voix mélodique et son pouvoir affectif. *Topique*, vol.120 (no.3), 21-37.

URL : [Quand l'âme chante. La voix mélodique et son pouvoir affectif | Cairn.info](#)

Davies, S. (2022). L'expression des émotions dans la musique. *Nouvelle revue d'esthétique*, vol.30, 71-88. [En ligne], consulté le 29 avril 2023.

URL : <https://doi.org/10.3917/nre.030.0071>

Debaecker, J. (2011). Reconnaissance des émotions dans la musique. *Les Cahiers du numérique*, vol.7, 135-156.

URL : <https://www.cairn.info/revue--2011-2-page-135.htm>.

Filliozat, I. (1999). *Au cœur des émotions de l'enfant : Comment réagir aux larmes et aux paniques*. Marabout. Collection Famille-Education.

Frangne, P-H *et al.* (2017). *La valeur de l'émotion musicale*. Presses universitaires de Rennes, 9-36. [En ligne], mis en ligne le 30 octobre 2022, consulté le 1er mai 2023.

URL : [La valeur de l'émotion musicale - Presses universitaires de Rennes \(openedition.org\)](https://www.openedition.org/60900)

Gourévitch, B. (2020, 14 octobre). *Comment le cerveau décode-t-il la musique ?* Eduscol.

URL: <https://planet-vie.ens.fr/thematiques/animaux/systeme-nerveux-et-systeme-hormonal/comment-le-cerveau-decode-t-il-la-musique> [consulté le 17/01]

Guillermic-Darsel, S. (2007). *Musique, propriétés expressives et émotions*. (Philosophie. Université Nancy 2), 1-692, [En ligne]

URL : <https://hal.science/tel-01752800/>

Institut universitaire en santé mentale du Québec. (2004). *Carte neuropsychologique du cerveau*. GENeP.

URL : [Carte neuropsychologique du cerveau \(psychologie-sante.tn\)](https://www.psychologie-sante.tn/) [consulté le 23/12 et le 07/01]

Lortat-Jacob, B *et al.* (2010). *Cahiers d'ethnomusicologie* 23. « Émotions ». In folio, 10-28, [En ligne], mis en ligne le 10 décembre 2012, consulté le 29 avril 2023.

URL : <https://journals.openedition.org/ethnomusicologie/270>

Maizières, F. (2018). Émotion et compréhension de l'œuvre musicale au cycle 3 de l'école primaire. *A.N.A.E.*, 155, 471-480

Maizières, F. (2022). *L'œuvre musicale à l'école : un processus dynamique et social*. L'Harmattan. Collection Sciences de l'éducation musicale.

Mérat, M.C. (2019, 20 mai). Musique : elle provoque des émotions universelles. *Science & vie*.

URL : [Musique : elle provoque des émotions universelles - Science et vie \(science-et-vie.com\)](https://www.science-et-vie.com) [consulté le 3/11 et le 07/01]

MEN (1882, 28 mars) (Ministère de l'Education Nationale). Loi sur l'enseignement primaire obligatoire du 28 mars 1882. (s. d.).

URL:<https://www.education.gouv.fr/loi-sur-l-enseignement-primaire-obligatoire-du-28-mars-1882-10526> [consulté le 23-24/12 et le 07/01]

MEN (1978, 7 juillet) (Ministère de l'Education Nationale). Horaires, objectifs et programmes cycle élémentaire. Didacfran. Université de Rouen.

URL:https://didacfran.univ-rouen.fr/sites/didacfran.univ-rouen.fr/files/ressources/1978_objectifs_et_programmes_du_cycle_elementaire_7_juillet_1978.pdf [consulté le 23-24/12 et le 07/01]

MENJS (2020, 30 juillet) (Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des sports). Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). BO n°31.

URL : [ensel714_annexe1_1312885.pdf \(education.gouv.fr\)](https://www.education.gouv.fr/bo/2020/30-juillet/BO31-2020-1312885.pdf) [consulté le 06/01]

MENJS (2021, 24 juin) (Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des sports). Programme d'enseignement de l'école maternelle. BO n°25.

URL : [ensel712_annexe_1312894.pdf \(education.gouv.fr\)](https://www.education.gouv.fr/bo/2021/24-juin/BO25-2021-1312894.pdf) [consulté le 06/01]

Nattiez, J-J. (2004). Ethnomusicologie et significations musicales. *L'Homme*, 53-81, [En ligne], mis en ligne le 01 janvier 2006, consulté le 30 avril 2023.

URL : [Ethnomusicologie et significations musicales \(openedition.org\)](https://www.openedition.org/ethnomusicologie-et-significations-musicales)

Sander, D. & Scherer, K. (2014). *Traité de psychologie des émotions*. Dunod, 11-50.

URL:<https://www.cairn.info/traité-de-psychologie-des-emotions--9782100705344-page-11.htm>

Soppelsa, R. (2018). Sémiologie des communications non verbales. Dans : Jean-Michel Albaret éd., *Manuel d'enseignement de psychomotricité, vol.4*, 193-203. [En ligne], consulté le 1er mai 2023.

URL : <https://doi.org/10.3917/dbu.albar.2017.01.0193>

Topczynksi, C. (2018). Communication non verbale en éducation musicale : le rôle des gestes professionnels dans la relation pédagogique. *Sciences de l'Homme et Société*. 1-64. [En ligne], consulté le 1er mai 2023.

URL : [Communication non verbale en éducation musicale: le rôle des gestes professionnels dans la relation pédagogique \(cnrs.fr\)](#)

Tredan-Turini, J. (2010). *Musique et cerveau : l'accord parfait*. [En ligne].

URL : <https://leblob.fr/enquetes/musique-et-cerveau-accord-parfait>

Valeri, G. & Speranza, M. (2009). Modèles neuropsychologiques dans l'autisme et les troubles envahissants du développement. *Développements, vol.1*, 34-48. [En ligne], consulté le 1er mai 2023.

URL : <https://doi.org/10.3917/devel.001.0034>

Verdier, V. (2011). Des affects en musique : de la création à l'expérience esthétique. *Insistance, vol.5*, 69-81. [En ligne], consulté le 2 mai 2023.

URL : <https://doi.org/10.3917/insi.005.0069>

Vivès, J-M. (2008). Approche psychanalytique d'une voix inouïe: une histoire des castrats. *Revue française de musicothérapie, vol.28*, 1-12. [En ligne], consulté le 1er mai 2023.

URL : <https://hal-mines-paristech.archives-ouvertes.fr/hal-03433301/file/RFM%2028.1.3.pdf>