



HAL
open science

L'écoute musicale au collège : un vecteur d'éducabilité

Pascal Terrien

► **To cite this version:**

Pascal Terrien. L'écoute musicale au collège : un vecteur d'éducabilité. Observatoire musical français, série " Conférences & Séminaires ", 2005. hal-01879243

HAL Id: hal-01879243

<https://amu.hal.science/hal-01879243v1>

Submitted on 15 Jan 2021

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

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

GROUPE DE RECHERCHE

SCIENCES DE L'EDUCATION MUSICALE ET DIDACTIQUE DE LA MUSIQUE

(Observatoire Musical Français / EA206)

Les pratiques d'écoute individuelles

Journées d'études du 22 mars 2003 en Sorbonne, salle des Actes

L'écoute musicale au collège vecteur d'éducabilité

Au collège, les pratiques d'écoute individuelle sont aussi collectives. En effet, l'écoute d'œuvre musicale est une des activités du cours d'éducation musicale, qui répond à des exigences fixées dans les programmes officiels des différents cycles¹.

Notre propos présentera cette pratique d'écoute à travers l'ensemble des activités du cours puis, plus particulièrement, dans celle d'écoute d'œuvre. Cependant, notre expérience de professeur conseiller pédagogique en éducation musicale, puis de formateur nous a sensibilisé sur un phénomène particulier ; nous avons maintes fois observé que les collégiens participent activement à cette activité, et manifestent de nombreuses connaissances, si l'enseignant considère avec attention la verbalisation des éprouvés des élèves à la suite de la première audition.

Nous nous intéressons dans l'étude finale à ce phénomène. Mais, pour mieux le percevoir, nous proposons, dans les lignes qui précèdent, d'aborder aussi quelques éléments de psychologie cognitive et une approche de la transposition didactique en lien avec l'écoute d'œuvre.

L'exemple final analyse le début d'une séance d'écoute et les relations entre l'œuvre, les éprouvés et les connaissances des élèves. Ainsi, nous essayons, par le résumé des attendus fixés par les programmes officiels du collège, les réalités psychologiques et nécessités didactiques liées à l'activité, de montrer comment l'écoute musicale au collège est un vecteur d'éducabilité.

¹ Cf. Les différents programmes d'éducation musicale liés au cycles d'observation, central et d'orientation mis dans notre bibliographie.

I. L'écoute dans les programmes de collège.

L'écoute musicale au collège représente une des nombreuses activités que le professeur d'éducation musicale doit aborder avec ses élèves. “ *L'écoute d'œuvre pendant le cours d'éducation musicale constitue un moment privilégié où s'installent des repères émotionnels et culturels.* ”²

I.1. L'écoute dans les différentes activités du cours.

Associée aux activités de pratiques instrumentales, de chant, à l'emploi des nouvelles technologies, par une approche renouvelée en utilisant des logiciels musicaux, des CD Rom ou des applications sur les paramètres du son³, l'écoute “ *contribue à la cohérence des différentes activités de la classe* ”⁴. En effet, par leur diversité d'approche, les cours d'éducation musicale provoquent des attitudes d'écoute très différentes.

Selon les niveaux de classe à l'intérieur même d'un cycle, les programmes orientent l'enseignant vers des objectifs dont les moyens et les buts sont laissés à son entière discrétion. Les textes officiels ne contiennent aucune injonction, tant sur le plan didactique que sur le plan culturel. Ils laissent la plus grande liberté possible au professeur tout en lui proposant des pistes de réflexions qui vont cependant avec les programmes d'accompagnements le guider au mieux pour construire une démarche pédagogique cohérente et originale.

L'écoute est la première attitude requise dans le chant. C'est par elle que l'élève va s'imprégner de la mélodie que son professeur interprète, c'est grâce à son écoute qu'il pourra faire un “ *lien étroit* ” entre les paroles et la musique. C'est encore par elle qu'il va pouvoir ajuster sa propre production vocale et/ou instrumentale. Nécessaire au chant, elle l'est tout autant dans la pratique instrumentale où elle facilite la mise en place de sa propre partie au sein d'un ensemble. D'autre part, elle sera aussi présente dans l'utilisation de nouvelles technologies où elle est associée aux expériences visuelles ou kinesthésiques dans un jeu d'interactions enrichissant l'élève.

² Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Programmes du cycle central 5^e et 4^e, Enseignements artistiques : Éducation musicale*, Paris, CNDP, 1997, p. 108.

³ Logiciels musicaux séquenceurs, éditeurs, applications IRCAM Éducation Nationale telles que Musique Lab, les CD rom sur la musique, GRM Groupe de Recherches Musicales, UTS Unité Sémiotiques Temporelles...

⁴ *Ibidem, op. cit.*

Quelque soit le cycle (observation, central, orientation) l'écoute tient une place déterminante dans le cours d'éducation musicale. Analysons maintenant sa place dans l'activité d'écoute d'œuvre.

I. 2. L'écoute d'œuvre dans les différents cycles du collège.

Ainsi les programmes de 6^o conseillent-ils de privilégier l'écoute d'œuvre par une “ *approche globale et sensible de la musique* ” fondée sur “ *la répartition spatiale et temporelle des événements sonores, leurs couleurs, leurs dynamiques* ”⁵. L'enseignant guidera ensuite ses élèves par des auditions fractionnées qui leur permettra de percevoir l'organisation des principales composantes musicales. Celles-ci seront associées à des repères historiques, des faits de civilisation. Cela se fera par la découverte de mondes sonores allant de la musique pour orchestre, à la musique intégrant les nouvelles technologies en passant par la musique pour chœur ou petit ensemble⁶. L'important étant que l'élève s'approprie un répertoire d'œuvres le plus ouvert possible.

Le cycle central (5^o & 4^o) s'appuie sur une pratique de l'écoute mise en place en 6^o. La priorité sera de mettre en rapport cette activité en relation avec les autres disciplines enseignées dans ces classes “ - *en particulier le programme d'histoire qui s'étend du Moyen Age au début du XX^e siècle* – [contribuant] à *renforcer les repères culturels des élèves* ”⁷. Il est question d'analyse auditive, mais aussi d'attitude qui doit mettre l'élève “ en écoute ”. “ *La première écoute suppose un état de disponibilité qui exclue tout autre activité* ”⁸. La sensibilité, l'imagination de l'élève sont convoquées en premier avant de l'orienter vers une découverte d'éléments techniques ou culturels. Pour ces deux années de 5^o et 4^o, “ *quelques types d'œuvres* ” sont proposées à l'étude ; de l'écriture horizontale au jazz en passant par la musique pour orchestre. Dans ce texte, il est bien précisé de partir du “ *sensible* ” pour aller vers des éléments plus techniques.

⁵ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Programmes de la classe de 6^{ème}, Enseignements artistiques : Education musicale*, Paris, CNDP, 1995, p. 62.

⁶ *Ibidem, op. cit.*, p. 63.

⁷ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Programmes du cycle central 5^e et 4^e, Enseignements artistiques : Education musicale*, Paris, CNDP, 1997, p. 108.

⁸ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction des lycées et collèges, *Accompagnement des programmes de 5^e et 4^e, Arts plastiques, Education musicale Livret 4*, Collection Collège, Paris, CNDP, 1997, p. 21.

En cycle d'orientation, classe de 3^e, l'intitulé de l'activité change pour “ *Etre sensible au discours musical, en sachant identifier ses principales composantes et leur organisation* ”⁹. La pratique d'écoute s'organise autour de contenus, de compétences et de commentaires. Deux axes sont privilégiés : les six œuvres ou extraits significatifs de formation, d'époques et de styles différents et l'interaction image-son. Les “ *impressions intimement perçues* ” de l'élève doivent donner lieu à la construction d'un commentaire à l'aide d'un vocabulaire approprié. L'accent est mis sur la perception et la reconnaissance des différents éléments composant le système musical.

Nous observons à travers ces programmes et plus particulièrement ceux fondés sur l'activité d'écoute, que la place du “ *sensible* ”, des impressions est importante, puisqu'elle sert d'entrée vers l'élaboration de connaissances plus précises des éléments musicaux. Nous essayons de mieux cerner cette dimension “ *sensible* ” dans l'écoute en prenant en compte l'importance de l'émotionnel dans cette activité.

I. 3. Remarques

Ces programmes proposent d'aborder l'écoute en privilégiant l'aspect “ *sensible* ” de la musique pour ensuite parvenir à une explication plus technique sans omettre l'aspect culturel. Nous voudrions faire remarquer que ce n'est pas la musique qui est sensible, mais bien ce qu'elle évoque en chacun d'entre nous. Stravinsky considérait “ *la musique par son essence, impuissante à exprimer quoi que ce soit : un sentiment, une attitude, un état psychologique, un phénomène de la nature, etc. L'expression n'a jamais été la propriété immanente de la musique* ”¹⁰. Cette célèbre formule est trop souvent extraite de son contexte où le compositeur précise un peu après que “ *la musique est le seul domaine où l'homme réalise le présent* ” et que “ *son phénomène .../... nous est donné à la seule fin d'instituer un ordre dans les choses, y compris et surtout entre l'homme et le temps* ”¹¹. Dans sa thèse sur l'art, écrite en 1924, L. Vygotski développe une approche identique en poussant sa réflexion sur la forme plus en profondeur et en insistant sur le lien qu'elle peut avoir avec les émotions. “ *C'est précisément cette construction, cet ordre atteint, qui produit en nous une émotion d'un caractère tout à fait spécial, qui n'a rien de commun avec nos sensations courantes et nos réactions dues à des impressions de la vie quotidienne* ”¹². Il s'agit donc bien de prendre en

⁹ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire, *Programmes de 3^e, livret 1, Education musicale*, Paris, CNDP, 1999, p. 114.

¹⁰ STRAVINSKY, Igor, *Chronique de ma vie*, Paris, Denoël, nouvelle édition 2000, p. 70.

¹¹ STRAVINSKY, Igor, *Chronique de ma vie*, Paris, Denoël, nouvelle édition 2000, p. 70.

¹² *Ibidem, op. cit.*

considération nos éprouvés, nos émotions à l'écoute de la musique pour aller vers ce qui les provoque, et de démasquer les artefacts que le compositeur crée ou utilise pour mettre en œuvre un monde musical nouveau, parfois inouï.¹³

L'activité d'écoute possède différents stades de compréhension au sein du cours d'éducation musicale. Il s'agit de l'écoute d'une œuvre, mais aussi d'une écoute intérieure et d'une écoute tournée vers les autres. Il s'agit aussi d'une écoute où l'attention est aussi importante que la perception des événements. D'autres facteurs sont en jeu dans cette activité¹⁴, mais nous nous limiterons à ces deux aspects dans le cadre de notre étude. Par ailleurs, nous aborderons aussi le rôle des émotions et la notion de relief sémantique qui donne à l'écoute une autre orientation possible.

II. Psychologie cognitive de l'écoute.

II. 1. L'attention.

Cette activité met en relation une œuvre, un enseignant et des élèves pour qui cette pratique d'écoute est assez nouvelle, et nécessite que ces derniers apportent une attention particulière en faisant silence et surtout en le respectant.

Le silence est aussi nécessaire à l'écoute de l'œuvre qu'à l'écoute des impressions qu'elle évoque. Il est important pour que le groupe puisse communiquer, échanger à la suite de l'audition. Il induit une attitude qui permet la mise en œuvre d'un respect de la parole, des mots des autres et de soi. Il facilite l'écoute des autres comme il facilite notre propre écoute intérieure. L'attention est alors, comme le démontre J.F. Camus, aussi bien exogène, qu'endogène, tributaire d'une stimulation extérieure (exogène) provoquant une attention volontaire et institutionnelle (endogène) et tournée en partie vers soi. Cette attention permettra la prise en compte des émotions qui sont alors considérées par de nombreux psychologues comme le commencement de la pensée. En effet, ce sont ces émotions qui représentent la mise en œuvre du processus de pensée parce qu'elles provoquent un mouvement, un début de sens par leur manifestation. L. Vygotski et H. Wallon montrent l'importance de celles-ci dans leurs travaux ; nous y revenons ci-dessous. Mais d'autres

¹³ Au sens premier du mot, jamais entendu.

¹⁴ Mc ADAMS, Stephen, BIGAND, Emmanuel, *Introduction à la cognition auditive*, in *Penser les sons, psychologie cognitive de l'audition*, Mc ADAMS, Stephen, BIGAND, Emmanuel, Paris, Presses Universitaires de France, 1994, p. 1.

forces sont en action dans l'activité d'écoute, et notamment la perception qui en premier lieu sollicitera l'attention.

L'attention représente un facteur important de mobilisation dont les auditeurs peuvent difficilement se passer dans l'activité d'écoute.

II. 2. La perception.

Nous savons aujourd'hui que la perception de phénomènes sonores induit des attitudes, des postures d'écoute. Depuis les travaux d'Helmoltz et de son disciple Wundt, les théories sur la perception ont été nombreuses ; de la psychologie de l'acte phénoménologique des sons au cognitivisme en passant par le béhaviorisme, ces divers courants ont produits de nombreux travaux et poursuivent leur recherches. Cependant, le cognitivisme pose depuis les années 50 deux questions essentielles auxquels les psychologues de la perception tentent de répondre : “ 1° Comment et d'après quelles règles segmentons-nous et regroupons-nous des informations acoustiques pour en faire une unité ou une forme ? 2° A quoi ressemble l'organisation de ces unités ? ”¹⁵ Des éléments de réponses ont été apportés partiellement à ces questions, notamment sur le parcours tonal ou mélodique de notre perception¹⁶. Cependant, d'autres études montrent aussi que l'individu passe d'une centration individuelle à une ouverture sociale de l'écoute par la pratique musicale et dépasse le postulat fondé sur l'interactionnisme sujet-objet pour être envisagé dans une relation du sujet aux autres sujets en rapport à l'objet¹⁷. D'une autre manière, elles reprennent l'hypothèse formulée par Helmoltz il y a un siècle et demi, qui déterminait que “ les connaissances interagissent avec les données sensorielles actuelles dans l'interprétation des simulations auditives ”¹⁸. Il s'agit donc bien de reconnaître à l'individu des connaissances, des savoirs qui lui sont “ rappelés ”, remémorés dans une situation d'écoute musicale, suite à une prise en compte de ses éprouvés ou émotions.

Quelles sont ces émotions et pourquoi leur accorder une place particulière dans la construction cognitive ?

¹⁵ MOTTE HABER, Helga de la, *Principales théories scientifiques en psychologie de la musique : les paradigmes*, in *Psychologie de la musique*, sous la direction ZENATTI Arlette, Paris, Presses Universitaires de France, 1994, p. 51.

¹⁶ PINEAU, Marion, TILLMANN, Barbara, *Percevoir la musique : une activité cognitive*, Paris, L'Harmattan, 2001.

¹⁷ ZULAUF, Madeleine, *Limites et promesses de quelques théories du développement musical*, in WIRTHNER, Martine, ZULAUF, Madeleine, *A la recherche du développement musical*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 19 à 51.

¹⁸ Mc ADAMS, Stephen, BIGAND, Emmanuel, *Introduction à la cognition auditive*, in *Penser les sons, psychologie cognitive de l'audition*, Mc ADAMS, Stephen, BIGAND, Paris, Presses Universitaires de France, 1994, p. 2.

II. 3. Les émotions

Dans ce domaine, les recherches, les études et analyses montrent le rôle des émotions dans le rappel de connaissances “ enfouies ” en nous¹⁹.

Il semble nécessaire de préciser qu’il existe des émotions primaires, des émotions secondaires ou pseudo-émotions, nommées aussi émotions vicariantes et enfin des émotions dites d’arrière-plan. Les émotions primaires sont connues depuis les travaux de Darwin, et les écrits de James et de Lange parus au cours du 19^{ème} siècle. Ces recherches s’inscrivent à la suite des théories évolutionnistes, à une époque où la psychologie est encore “ accrochée ” à la philosophie. Ces émotions primaires sont liées à notre cognition et sont la résultante d’états qui font partie de notre être. Plus proches de nous, les psychologues cognitivistes ont montré qu’il existait un autre type d’émotions dépendant des premières qui apparaissent et se substituent à celles-ci par la mise en œuvre d’artefacts tels que ceux utilisés en littérature, en peinture, en musique. Les artistes utilisent des langages symboliques qui leur permettent de s’exprimer et de créer d’autres univers, d’autres réalités qui induisent des émotions. Celles-ci, œuvres et conséquences émotionnelles, placent l’homme différemment dans son rapport au monde. Ces différents états sont appelés pseudo-émotions, émotions secondaires ou émotions vicariantes²⁰. “ *Le lecteur, l’auditeur ou le spectateur n’a pas seulement affaire ici à l’expérience émotionnelle dense qui tend à s’installer chez lui en particulier par la mise en œuvre de processus somato-moteurs. L’émotion se propose également à son système cognitivo-conceptuel, sous une forme déjà déroulée, articulée dans l’espace et dans le temps, et intégrée à un réseau logique où sont ordonnés les causes et les effets.../... Telle serait la particularité de l’expérience émotionnelle indirecte, celle du spectacle, de la lecture ou de l’audition. Cette expérience-là est déjà organisée. Elle met en œuvre à la fois l’appréhension dense du système somato-moteur et l’appréhension schématisante du système cognitivo-conceptuel* ”²¹. Il existe un troisième type d’émotions proposées par Antonio Damasio qui sont les émotions dites d’arrière-plan et qui se développent à un autre stade découlant des émotions secondaires²².

¹⁹ Cf. Célestin Deliège, Bernard Rimé, Klaus Scherer, Lev Vygotski, Henri Wallon... voir la bibliographie attachée à l’article.

²⁰ RIME, Bernard, *Le partage social des émotions*, in *Les émotions*, sous la direction de RIME, Bernard, SCHERER, Klaus R., Neuchâtel – Paris, Delachaux & Niestlé, 1989, p. 297.

²¹ *Ibidem*, op. cit., p. 297.

²² DAMASIO, Antonio, R., *Le sentiment même de soi, corps, émotions, conscience*, Paris, Editions Odile Jacob, 1999, p. 160.

Ce qu'il faut retenir de ces différents états émotionnels, c'est qu'ils jouent une fonction de rappel de connaissances tout en en créant d'autres en relation avec une situation légèrement nouvelle. Un tempo élevé, une intensité appuyée, un registre aigu peuvent provoquer un état émotionnel de stress, comme un état émotionnel de mélancolie, cela dépend de chaque individu et des situations dans lesquelles sont proposées les structures musicales²³, mais de toutes évidences cet état rappelle des expériences auditives et visuelles antérieures qui serviront aussi de sources cognitives à de nouveaux rappels.

Considérant cela, nous attachons aux travaux de Vygotski et de Wallon une importance première. En effet, pour ces auteurs, les émotions sont les premiers signes d'éveil de l'intelligence. Pour Vygotski “ *une analyse déterministe de la pensée suppose nécessairement la découverte des mobiles de la pensée, des besoins, des intérêts, des impulsions et des tendances qui dirigent les mouvements de la pensée dans un sens ou un autre* ”²⁴. Les émotions sont les signes d'intersubjectivité, qui deviennent par voie d'intériorisation signes d'intrasubjectivité²⁵. L. Vygotski s'efforcera de comprendre le lien qui s'établit entre le cognitif et l'affectif. Pour cet auteur, c'est par la pensée puis par le langage que l'homme exprime ce qu'il ressent. Le mot est un condensé de sens²⁶ qui permet à l'individu de caractériser ce qu'il ressent.

Presque à la même époque, tout en ayant pu développer plus profondément ses études, H. Wallon démontre qu'intelligence et affectivité ont pour prémices mouvements et émotions. Pour H. Wallon, l'homme est social par nature et il s'inscrit dans la société par le langage. Celui-ci puise son origine dans la vie émotionnelle qui “ *organisé par la fonction expressive, l'éprouvé déborde le champs émotionnel et affectif vers celui de l'intelligence* ”²⁷. L'expression introduit l'éprouvé qui est aussi l'expérience et l'existence de l'individu. Par le langage, on trouve dans l'image un lieu de convergence. “ *Le mot ... n'est rien, s'il n'implique à tout instant l'image des choses et le retour possible à leur réalité* ”²⁸.

²³ Nous reportons le lecteur aux travaux d'Alf Gabrielson relatant les relations à la musique selon des situations dans laquelle elle est vécue. GABRIELSSON, ALF, *Emotion perceived and emotion felt, same or different ?*, in *Musicae Scientiae, Currents Trends in the study of music emotion*, Numéro spécial 2001-2002, Bruxelles, Presses Universitaires de Bruxelles, 2002, p. 135.

²⁴ VYGOTSKI, Lev, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1998, p. 34.

²⁵ En ce sens, Jérôme Bruner et surtout James Wertsch développeront un travail important à travers la notion “ de la formation social de l'esprit”. WERTSCH, James, *Vygotski and the social formation of mind*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 6^e édition, 1997, p. 58 à 76.

²⁶ VYGOTSKI, Lev, *Théorie des émotions, étude historico-psychologique*, Paris, L'Harmattan, 1998.

²⁷ OSSON, Denise, *La fonction expressive chez l'enfant d'après l'œuvre de Henri Wallon*, Psychologie Médicale, 1983, 15, p. 947 à 951.

²⁸ WALLON, Henri, in OSSON, Denise, *La fonction expressive chez l'enfant d'après l'œuvre de Henri Wallon*, Psychologie Médicale, 1983, 15, p. 951.

L'importance des émotions dans leur rôle de rappel de situations antérieures, d'expériences passées, la place qu'elles tiennent dans l'expression du mouvement et de la pensée, se traduit par le langage, le mot. Dans l'écoute d'œuvre, elles sont présentes et instaurent un lien entre affectif et volitif. C'est en cela que l'enseignant peut les prendre en compte pour aider les jeunes auditeurs à mieux construire leurs connaissances. Ainsi les émotions ou éprouvés permettent une prise en compte de certains éléments de connaissances par le rappel qu'elle provoque chez l'auditeur. D'autre part, l'obstacle cognitif, que représentent ces rappels, permet à l'intelligence de s'appuyer sur eux pour construire d'autres connaissances.

Cela étant, si les émotions ont des relations évidentes à l'œuvre perçue, qu'apportent-elles comme supplément pour élargir la connaissance de l'auditeur ? Comment peut-il faire le lien entre ses éprouvés et l'œuvre entendue ? A ce stade, il s'agit de prendre en considération l'œuvre pour ce qu'elle représente dans une réalité donnée, c'est-à-dire, comme artefact constitué d'objets musicaux aux traits caractéristiques.

II. 4. Le relief sémantique

Qu'il s'agisse de timbre, de durée, de hauteur, d'intensité, d'espace, de texture, le son, élément musical par essence, est régi par des traits caractéristiques que l'auditeur a de nombreuses fois éprouvé sous des formes diverses. Et, c'est bien de cela qu'il s'agit dans l'écoute d'œuvre : mettre en rapport ces traits caractéristiques avec les éprouvés pour essayer de les confondre et de (re)connaître l'œuvre dans ce qu'elle est. Pour autant, ces traits provoquent des émotions diverses selon qu'ils sont utilisés de telle ou telle manière. “ *La reconnaissance musicale ne se fait pas toute seule, elle exige un gros travail – instantané - d'extraction de repères significatifs, d'autant moins difficile que la culture musicale de l'auditeur est grande* ”²⁹. Ces traits attribués, mis ensemble constituent un relief sémantique qui va donner un sens à l'écouté. L'ajustement de certains éléments musicaux appellera tel ou tel éprouvé chez les auditeurs. Rien de fortuit, mais bien le résultat d'une organisation qui provoque des émotions. Pour J.F. Le Ny, le trait sémantique³⁰ est un support de discrimination. “ *Dans un modèle à trait, une représentation conceptuelle peut dès lors être considérée comme un ensemble organisé de représentations plus élémentaires, c'est-à-dire d'informations durables, stockées en mémoire à long terme, dont la fonction est de constituer des*

²⁹ MANUEL, Christian, *La musique vue du cerveau*, in *Emotion et musique*, Paris, Editions EDK, 2001, p. 37 à 47.

³⁰ LE NY, Jean François, *La sémantique psychologique*, Paris, PUF le psychologue, 1979, p. 64.

supports de discriminations, susceptibles d'être mis en œuvre pour faciliter de multiples activités, instantanées ou à court terme, de discrimination, dans la perception, le rappel, la pensée, la compréhension du langage, etc.”³¹. Il faut donc identifier le “ trait-attribut ” qui provoque telle ou telle impression et lui attribuer par le mot, un sens qui de fait donne un sens à l'image provoquée. Les éléments musicaux que sont le timbre d'un instrument, sa hauteur, les intervalles de la mélodie, son rythme, son intensité, l'harmonie qui lui est attachée ou que nous lui attachons, les modes de jeux, deviennent autant de traits qui associés fondent ce relief sémantique qui permet à l'auditeur de donner un sens aux émotions qu'il a ressenties à l'écoute de l'œuvre. Mais ces traits attributs sont aussi des outils didactiques mis à la disposition de l'enseignant pour aider les élèves à mieux entendre l'œuvre. Il servent à éclairer celle-ci et à construire une approche didactique nouvelle de l'écoute d'œuvre en éducation musicale.

III. L'approche didactique

Comme toute activité d'enseignement, l'écoute d'œuvre procède d'une analyse préalable de l'objet à étudier en fonction du niveau auquel il est destiné. Ce nécessaire travail de déconstruction de l'œuvre représente une première approche didactique de l'activité d'écoute musicale en classe. L'artiste-enseignant va devoir opérer sur l'objet artistique le même travail de transposition didactique lui permettant de resituer l'œuvre au niveau d'enseignement qu'il désire. Les objectifs ne seront pas les mêmes qu'il s'agisse d'élèves de 6^{ème} ou de lycéens passant les épreuves facultatives au baccalauréat. Cette transposition didactique pose alors une interrogation épistémologique qui va obliger l'enseignant à prendre en compte l'œuvre dans toute sa dimension et d'en déterminer les artefacts et surtout les champs disciplinaires auxquels ils appartiennent. Le fait que la musique appartienne aux sciences herméneutiques ne dispense pas le musicien-pédagogue de ce travail³². Ainsi, le poème symphonique qui sera écouté par les élèves dans l'expérience suivante³³, sera observé par le professeur d'éducation musicale dans sa dimension historique, analytique, esthétique, voir philosophique, et il devra approfondir son questionnement dans chaque champs pour mieux en délimiter les contenus³⁴.

³¹ LE NY, Jean François, *Science cognitive et compréhension du langage*, Paris, PUF le psychologue, 1989, p. 64.

³² DEVELAY, Michel, *Le sens d'une réflexion épistémologique*, in *Savoirs scolaires et didactiques : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF éditeur, 1997, p. 17 à 31.

³³ Cf. compte-rendu d'expérience ci-dessous.

³⁴ Le champs analytique faisant appel au registre du langage musical, comme à celui de l'orchestration, où à l'interrogation de la forme en tant que structure supportant un tout esthétique.

III. 1. Le travail didactique.

Ce travail didactique passe comme nous venons de le présenter par la transposition didactique. Cette opération nécessite de prendre en compte la nature de l'objet, de l'analyser et de le mettre à la portée des élèves auxquels l'enseignant le destine. Cela se traduit par un certain nombre d'opérations que nous empruntons à la didactique des mathématiques³⁵, dont le principe de décontextualisation/recontextualisation.

La nature de cette opération de transposition didactique porte le musicien enseignant à décontextualiser l'œuvre pour pouvoir mieux la recontextualiser dans l'enceinte de sa classe en rapport avec le groupe élève qu'il accompagne. En effet, il lui faut déterminer la place de chaque composante musicale dans l'œuvre écoutée (hauteurs, durées, intensités, textures, modes de jeux, harmonies...) pour pouvoir ensuite mieux cerner les conséquences de leur emploi. Cela représente un des points importants du travail didactique qu'il se doit d'effectuer. Il devra alors repersonnaliser le savoir, pour le rendre abordable par tous et pour lui donner un sens qui soit commun à tous. Cette situation montre le côté paradoxal du professeur qui doit “ *faire vivre la connaissance, la faire produire par les élèves comme réponse raisonnable à une situation familière et de plus transformer cette réponse raisonnable en événement cognitif extraordinaire identifié, reconnu à l'extérieur* ”³⁶.

Au centre de cette démarche est la question de sens qui va donner à l'objet culturel une dimension “ *appréhensive* ” aux élèves. C'est pourquoi les propositions didactiques faites par l'enseignant doivent permettre à l'élève de s'appropriier l'objet et un certain nombre de connaissances liées à cet objet. A cet instant, le concept de dévolution développé par Brousseau est un outil adapté aux situations d'écoute parce qu'il permet à l'auditeur, à l'apprenant de s'approprier des connaissances en s'appuyant sur ces savoirs. “ *La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert* ”³⁷.

Nous entrevoyons ainsi comment dans l'écoute d'œuvre un auditeur acceptera la responsabilité d'un apprentissage pour peu que l'enseignant accepte de prendre en compte la sensibilité de celui-ci. Par le travail de transposition didactique effectué au préalable, le professeur crée une situation où

³⁵ BROUSSEAU, Guy, *Théories des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage éditions, 1998.

³⁶ *Ibidem*, op. cit., p. 300.

³⁷ *Ibidem*, op. cit., p. 303.

l'élève se voit procurer un espace de liberté pour construire sa réflexion. Il s'agit du contrat didactique qui offre la possibilité aux élèves de construire leur propre cheminement cognitif. Le professeur accompagne les élèves dans leurs acquisitions puisqu'il les guide par une écoute fragmentée de l'œuvre vers la découverte progressive de celle-ci. Il les aidera à découvrir leur potentialité cognitive, il conduit les élèves dans leur zone proximale de développement³⁸ en leur faisant prendre conscience de leurs capacités. L'apport du travail didactique rassemble en un tout les pièces du puzzle mis en rappel par les éprouvés et donne un sens au lien émotion-réflexion sur les éléments musicaux.

Ainsi, nous venons de décrire comment en prenant une activité dans sa dimension institutionnelle, émotionnelle, pédagogique et didactique, un lien structurel s'établit dans l'écoute musicale. Nous allons maintenant l'observer à l'aune d'un début de situation pédagogique. En effet, pour des raisons pratiques, nous nous limitons dans la présente communication à détailler les premiers instants de l'activité d'écoute en montrant l'impact que peut avoir la prise en compte de la dimension émotionnelle de la musique dans l'acte pédagogique de construction cognitive.

IV. Analyse d'une situation.

Notre analyse s'appuie sur une observation faite en classe de 6^o dans un collège de l'est parisien. Il s'agit pour ces élèves d'un premier cours sur cette activité d'écoute. L'œuvre est *Danse macabre* de Camille Saint Saëns, poème symphonique inspiré des vers de Cazaris. Cette audition doit permettre aux élèves de s'exprimer le plus librement possible, laissant ainsi apparaître leurs connaissances. Les objectifs de l'enseignant sont la découverte des atmosphères musicales induite par l'orchestration et le rôle du violon solo.

Nous voudrions vérifier l'hypothèse des connaissances musicales des élèves et voir si celles-ci ont un lien avec la pratique régulière de la musique, ou si elles appartiennent à un bagage commun. Nous voudrions aussi vérifier si les éprouvés lors d'écoute d'une œuvre sont communs au plus grand nombre. Nous souhaitons étudier le lien entre ces éprouvés et les éléments musicaux qui susciteraient ces éprouvés.

³⁸ Concept développé par Vygotski, repris par de nombreux auteurs et permettant d'observer les capacités d'acquisition des élèves avec l'aide et la médiation de l'enseignant. Cf. VERGNAUD, Gérard, *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*, Paris, Hachette éducation, 2000.

IV. 1. Protocole d'observation

Préalablement à cette observation des élèves en situation de cours et d'activité d'écoute, nous avons préparé un questionnaire³⁹ qui nous permet de mieux appréhender la classe que nous observons. Il leur est demandé leur âge, leur pratique musicale, les styles de musique qu'ils écoutent le plus souvent. En second lieu, nous leur demandons de nommer tous les mots liés à la musique qu'ils connaissent⁴⁰. Ensuite, le professeur procède à une première écoute de l'œuvre avec une consigne préalable : “ *Quelle(s) émotion(s) vous procure cette œuvre ?* ”⁴¹

La première écoute dure 2'05”, et ce n'est qu'après cette écoute que les élèves écriront leur réponse, sur une feuille prévue à cet effet⁴². Nous signalons que cette feuille est non nominative, et que nous la ramasserons dans un ordre déterminé pour pouvoir suivre la liste alphabétique.

Après un temps d'écriture du ou des mots laissé aux élèves, le professeur note au tableau les différentes réponses des élèves afin que le groupe prennent en compte les éprouvés de chacun.

Une seconde écoute plus courte (1'), leur demande de repérer les éléments musicaux puis de les noter sur un autre feuillet. Ils écrivent après l'écoute pendant un temps que leur laisse l'enseignant. Puis, il note au tableau les différentes réponses des élèves.

IV. 2. Les questions.

Ces différents documents permettent d'établir les connaissances des élèves préalablement à toute écoute, de les comparer à leur formation musicale et de faire le point sur ce qu'ils sont en capacité d'exprimer spontanément sur la musique.

Dans un second temps, le deuxième questionnaire établit une classification des connaissances qui devrait nous permettre de voir le lien avec une situation d'écoute réelle.

³⁹ Cf. Document n°1.

⁴⁰ *Ibidem.*

⁴¹ Cf. Document n°2.

⁴² *Ibidem.*

Le troisième feuillet concernant les émotions, nous permettra d'établir des catégories qui apparaissent à la première écoute.

Le quatrième, les différents éléments musicaux que les élèves verbalisent plus facilement et d'établir une liste par catégorie.

Nous ne prendrons en considération que ces quatre points pour notre présentation. Cependant, nous avons poussé notre enquête plus avant, afin de voir si un lien possible entre nature des éprouvés et nature des éléments musicaux était vraiment possible. Les résultats seront repris dans une étude suivante.

IV. 3. Analyse des réponses

Cette classe de 6^o est constituée de 24 élèves ayant 14 filles et 10 garçons. 3 élèves ont une année de plus que l'âge de la promotion, et deux d'entre eux sont des élèves ayant suivi un cours d'adaptation à la langue française l'année passée. Le troisième vient de l'école primaire. Cette classe ne possède donc pas de redoublant, et pour tous les élèves cette procédure d'écoute en collège est " nouvelle ". Pour autant, ces élèves ont tous bénéficié en primaire d'un cours d'éducation musicale avec ces différentes activités dont l'écoute d'œuvre⁴³.

Remarquons que parmi ces 24 élèves, six ont une pratique personnelle de la musique, avec 5 instrumentistes et 1 choriste, dont 3 suivent aussi un cours de solfège. Par ailleurs, 70,8 % écoute de la musique actuelle en priorité⁴⁴, 8,3 % de la musique " classique " ou du jazz, et 25 % ne précise rien⁴⁵.

⁴³ Programmes de l'école primaire, Les nouveaux programmes de l'école primaire concernant l'éducation musicale, BO hors série n°1 du 14 février 2002. Document d'application des nouveaux programmes : Le chant dans la classe et dans l'école et Document d'application des nouveaux programmes : Le chant dans la classe et dans l'école, Les arts à l'école primaire, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche Direction de l'Enseignement scolaire - 28 février 2003. D'autre part, la ville de Paris possède la spécificité d'un corps d'enseignant en éducation musicale, Les Professeurs de la Ville de Paris, qui dispense de façon systématique cet enseignement depuis le 19^{ème} siècle. Lire à ce sujet l'article : FIJALKOW, Claire, *Les professeurs de musique de la Ville de Paris*, in *Musiques et musiciens à Paris dans les années Trente*, textes réunis et présentés par Danièle Pistone, Paris, Honoré Champion éditeur, 2000.

⁴⁴ Ces pourcentages sont calculés sur le nombre de réponses par catégorie de musique écoutée.

⁴⁵ Cf. doc. 3.

En conséquence, si tous les élèves de cette classe ont suivi un cours d'éducation musicale en primaire, certains d'entre eux entretiennent une relation privilégiée à la musique par une pratique personnelle. On peut en déduire que l'ensemble de ces élèves possède des connaissances musicales minimales, tout en ignorant leur nature et leur manifestation dans le cadre d'une activité d'écoute d'œuvre. C'est ce que nous chercherons à déterminer.

Le deuxième document nous permet de remarquer que le vocabulaire, le lexique de ces élèves, lié à la musique est assez diversifié malgré leur jeune âge. Le nombre de réponse par élève va de 1 à 12 éléments, et ces résultats montrent que les non-pratiquants connaissent tout autant d'occurrences que les musiciens⁴⁶, il y a même un nombre d'occurrences plus élevé, bien que ce soit dans cette catégorie que les différences quantitatives soient les plus marquées⁴⁷. On ne peut pas distinguer cependant de différences entre filles et garçons dans ce domaine des connaissances. D'autre part, la nature des occurrences se répartit en trois groupes distincts : les instruments, le langage technique et les divers (formes, danses, genres ...). Nous avons regroupé dans cette dernière catégorie tous les mots qui n'appartiennent ni aux instruments, ni au langage " grammatical " extrait des notions de théorie de la musique⁴⁸. Les termes classés dans cette catégorie " divers " embrassent aussi bien une fonction (chef d'orchestre), un nom (mélodie), un genre (opéra), qu'un style de musique (reggae/classique). Cela nous permet de relever que les élèves ont des connaissances diversifiées sur le musique allant de termes techniques à des mots englobant une réalité sonore mal définie.

Lorsque nous analysons ces résultats, en ne retenant que les premières occurrences⁴⁹, nous remarquons que les genres musicaux, notamment les danses populaires, sont nettement plus privilégiées, 45,8 % des réponses, les instruments 16, 7 %, le langage technique, 20, 8 %. Cela étant, les élèves paraissent maîtriser un vocabulaire précis qui doit leur permettre de construire un discours cohérent sur la musique.

Reste que le nombre d'élèves n'ayant rien pu citer est de l'ordre de 16, 7 %, soit 4 élèves dans cette classe, ce qui paraît surprenant lorsque nous constatons qu'ils ont reçu une formation en éducation musicale en primaire. Cependant, 2 sur les 4 n'ont pu préciser les styles de musique qu'ils préfèrent écouter, et sur les 2 restant, l'un dit écouter principalement du jazz. Il faudrait pousser plus avant notre investigation par un entretien pour tirer des conclusions sur ces non réponses, car comme

⁴⁶ Cf. Tableau A.

⁴⁷ Le nombre de réponse allant pour les non musicien de 0 à 12, les musiciens de 7 à 11.

⁴⁸ ABROMONT, Claude, MONTALEMBERT, Eugène de, *Guide de la théorie de la musique*, Paris, Fayard – Henry Lemoine, collection *Les indispensables de la musique*, 2001.

⁴⁹ Cf. Tableau A 1.

nous l'observerons lors de l'activité d'écoute, tous donneront un élément musical les ayant marqué dans l'audition.

Cette première analyse, montrent la domination des genres musicaux sur un tout autre aspect technique, et que 83 % des élèves peuvent spontanément verbaliser sur la musique dans une situation donnée.

La question suivante est liée à la première écoute " globale et sensible ". Nous avons retenu dans cette phase que les premières réponses des élèves caractérisent leur éprouvé⁵⁰. Les réponses montrent des mots caractérisant les émotions primaires (joie, peur, tristesse) où proches de celles-ci (gaieté, beauté) et d'autres mots caractérisant des mouvements (danse, rythme...). Pour l'analyse de ces occurrences, nous pouvions retenir les propositions de schèmes formulées par Imberty, ou les propositions de réactions positives ou négatives proposées par les psychologues anglo-saxons. Nous avons préféré les classer par les mots génériques représentant les émotions primaires en associant la colère à l'agressivité, la joie à la gaieté, et ceux liés aux mouvements. Cependant, si nous ne retenons que les réponses supérieures à 3, il nous reste que joie, peur et tristesse, ce qui nous ramène à l'expression des émotions primaires. Dans ce cas, nous constatons que pour 41,7 % des élèves, la musique porte vers un rappel d'émotion primaire.

Ces réponses émotionnelles sont en relation avec l'œuvre entendue, pour autant peut-on faire un lien avec les éléments musicaux qui la caractérisent ?

Le dernier tableau⁵¹ que nous proposons, révèle les réponses des élèves à la suite d'une deuxième écoute, celles-ci portent alors sur les éléments musicaux caractérisant l'œuvre. Nous remarquons dans ce document la prédominance des instruments, piano et violon. Le violon est cité dans 41,7 % des réponses, et tient dans cette œuvre un rôle de premier plan. Mais que peut bien signifier la présence du piano ? L'instrumentation choisie par le compositeur ? L'orchestration ? Un mot de remplacement dans une situation perceptive incomplète ? C'est en posant une dernière question que nous approcherons la réponses.

Pour analyser cette réponse, plusieurs entrées sont possibles. Mettre en lumière les émotions et les éléments musicaux en dressant un tableau où il apparaît que la peur, la tristesse sont principalement exprimées par le violon permet de penser que l'instrument est dans cette œuvre le vecteur lié à ces

⁵⁰ Cf. Tableau des émotions.

⁵¹ Cf. Tableau des éléments musicaux.

émotions⁵². Il semble évident que les modes de jeux usités sont révélateurs d'éprouvés. Lorsque nous prenons les occurrences exprimant les émotions et que nous les mettons en liens avec les éléments musicaux, cela confirme l'importance du violon comme déclencheur d'éprouvé. Les questions posées aux élèves après l'activité sur le lien entre émotions et l'œuvre confirme l'importance de l'instrument. Pour le piano, bien qu'il nous soit difficile de le développer dans cette étude, il nous semble que le mot est de l'ordre de l'objet transitionnel défini par Winnicott, dans le sens où sa verbalisation permet de mettre un terme sur une image mentale, une représentation sonore en laissant à l'esprit de l'auditeur un espace de temps pour affiner le monde qu'il vient de percevoir. Cette conception du sonore matérialisé par un objet représente aussi l'obstacle sociocognitif à partir duquel élèves et enseignant vont travailler à d'autres identifications. Le piano jouerait dans ce cas l'intermédiaire entre un entendu perçu mais en devenir d'identification, mais aussi en tant que mot comme un concentré d'idées qui encore non exprimées vont venir en construction par opposition au concept qu'il est censé représenter. Nous savons que le piano représente pour les élèves l'instrument de référence. Dans cette situation précise, la texture sonore fabriquée par l'amalgame des timbre de harpe, de cors, puis des cordes, liés aux modes de jeux, aux nuances, aux durées, aux harmonies, à la pédale de dominante qui installent ensemble l'atmosphère, rend difficile l'identification des divers instruments. Par le jeu des réécoutes, des interactions avec les autres membres du groupes, le " piano " deviendra progressivement les instruments qui le constituent, cors, harpe, cordes frottées, ainsi que les modes de jeux qui sont attachés à la production sonore.

Conclusion.

Cette étude, loin d'être exhaustive semble montrer l'importance des émotions, comme outils de rappel de connaissances en éducation musicale, comme le montre les tableau A et B concernant les éléments musicaux. Elle permet aussi d'établir un lien plus réel à l'œuvre en identifiant une ou plusieurs caractéristiques qui provoquent les éprouvés. Elle permet de montrer comment les émotions installent par l'échange de la subjectivité de chacun, les moments d'intersubjectivité qui vont permettre de co-construire de nouvelles connaissances ou de nouvelles stratégies d'écoute. Cependant, cela n'est possible dans le cadre de la classe, que par la nécessaire préparation didactique qui permet à l'enseignant d'envisager l'œuvre sous ces aspects les plus divers, lui offrant ainsi de mieux prendre en considération les réponses des élèves en leur déléguant une part de

⁵² Cf. Document n° 4

responsabilité dans la découverte et l'appropriation d'un nouvel objet de connaissances. Dès lors, l'écoute musicale au collège devient un vecteur d'éducabilité.

BIBLIOGRAPHIE

- ABROMONT, Claude, MONTALEMBERT, Eugène de, *Guide de la théorie de la musique*, Paris, Fayard – Henry Lemoine, collection *Les indispensables de la musique*, 2001.
- BAUTIER, Elisabeth, ROCHEX, Jean Yves, *Henri Wallon, l'enfant et ses milieux*, Paris, Hachette éducation, 1999.
- BROUSSEAU, Guy, *Théories des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage éditions, 1998.
- DAMASIO, Antonio R., *L'erreur de Descartes, La raison des émotions*, Paris, éditions Odile Jacob, 1995.
- DAMASIO, Antonio, R., *Le sentiment même de soi, corps, émotions, conscience*, Paris, Editions Odile Jacob, 1999.
- DEVELAY, Michel, *Le sens d'une réflexion épistémologique*, in *Savoirs scolaires et didactiques : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF éditeur, 1997, p. 17 à 31.
- LE NY, Jean François, *La sémantique psychologique*, Paris, PUF le psychologue, 1979.
- LE NY, Jean François, *Science cognitive et compréhension du langage*, Paris, PUF le psychologue, 1989.
- MADURELL, François, *Le commentaire d'écoute : bilan et perspectives*, in revue *Musurgia*, volume III n°4, Editions ESKA, 1996, p. 56 à 76.
- MANUEL, Christian, *La musique vue du cerveau*, in *Emotion et musique*, Paris, Editions EDK, 2001, p. 37 à 47.
- Mc ADAMS, Stephen, BIGAND, Emmanuel, *Penser les sons, psychologie cognitive de l'audition*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994.
- MIALARET, Jean Pierre, *Développement de l'activité perceptive en musique : quelques jalons introductifs*, in *Analyse et perception*, Paris, Observatoire Musical Français, Université de Paris Sorbonne, Textes réunis par Danièle Pistone et Jean Pierre Mialaret, *Collection Conférences et séminaires n° 1*, 1994, p. 30 à 38.
- MIALARET, Jean Pierre, *Processus médiateurs au cours des interactions d'enseignements - apprentissages de la musique*, in *A la recherche du développement musical*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 167 à 195.
- MIALARET, Jean Pierre, *Vers une didactique de l'écoute musicale à l'école*, in *De l'écoute à l'œuvre*, Paris, L'Harmattan, 2001, pp. 99 à 112.

- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Programmes de la classe de 6^{ème}, Enseignements artistiques : Education musicale*, Paris, CNDP, 1995, p. 61 à 65.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Accompagnement des programmes de 6^e, Education musicale*, Paris, CNDP, 1996, p. 79 à 82.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Programmes du cycle central 5^e et 4^e, Enseignements artistiques : Education musicale*, Paris, CNDP, 1997, p. 107 à 110.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction des lycées et collèges, *Accompagnement des programmes de 5^e et 4^e, Arts plastiques, Education musicale Livret 4*, Collection Collège, Paris, CNDP, 1997, p. 21 à 24.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire, *Programmes de 3^e, livret 1, Education musicale*, Paris, CNDP, 1999, p. 113 à 117.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire, *Accompagnement des Programmes de 3^e, livret 4, Arts Plastiques, Education Musicale, Education Physique et Sportive*, Paris, CNDP, 1999, p. 29 à 61.
- MOTTE HABER, Helga de la, *Principales théories scientifiques en psychologie de la musique : les paradigmes*, in *Psychologie de la musique*, sous la direction ZENATTI Arlette, Paris, Presses Universitaires de France, 1994, p. 29 à 53.
- OSSON, Denise, *La fonction expressive chez l'enfant d'après l'œuvre de Henri Wallon*, *Psychologie Médicale*, 1983, 15, p. 947 à 951.
- PINEAU, Marion, TILLMANN, Barbara, *Percevoir la musique : une activité cognitive*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- RIME, Bernard, SCHERER, Klaus R., *Les émotions*, Neuchâtel – Paris, Delachaux & Niestlé, 1989.
- STRAVINSKY, Igor, *Chronique de ma vie*, Paris, Denoël, nouvelle édition 2000.
- VERGNAUD, Gérard, *A quoi sert le didactique*, in *Eduquer et Former, les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, 2^{ème} édition refondue et actualisée, Edition Sciences Humaines, 2001, p. 273 à 279.
- VERGNAUD, Gérard, *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*, Paris, Hachette éducation, 2000.
- VYGOTSKI, Lev, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1998.
- VYGOTSKI, Lev, *Théorie des émotions, étude historico-psychologique*, Paris, L'Harmattan, 1998.

WALLON, Henri, *L'enfant turbulent*, Alcan, 1925, réédition, PUF, Paris, 1984.

WALLON, Henri, *Les origines du caractère chez l'enfant*, Boivin, Paris, 1934, 6^e éd., Paris PUF, 1976.

ZIV, Noémie, *La structuration d'une phrase tonale et ses effets sur l'écriture d'un récit*, in *De l'écoute à l'œuvre*, sous la direction de Michel Imberty, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 131 à 153.

ZULAUF, Madeleine, *Limites et promesses de quelques théories du développement musical*, in WIRTHNER, Martine, ZULAUF, Madeleine, *A la recherche du développement musical*, Paris – Budapest – Turin, L'Harmattan, 2002, p. 19 à 51.

DOCUMENT N° 1

Classe de :

Nom :

Prénom

Date de naissance :

Avez-vous eu des cours de musique en primaire : oui non (entourer la réponse)

Faites-vous (ou avez-vous fait) de la musique en dehors de l'établissement :

- solfège : nombre d'années/niveau :

- instrument ; nombre d'années/niveau :

Faites-vous partie d'une chorale ou d'un ensemble instrumental ?

Quelle(s) musique(s) écoutez-vous ? (Précisez les genres par ordre d'intérêt)

Ecrivez tous les mots liés à la musique que vous connaissez.

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

DOCUMENT N° 2

Nom de l'œuvre : _____

Quelle(s) émotion(s) vous procure cette œuvre ?

-
-
-
-
-
-

Quels éléments musicaux repérez-vous dans cet extrait ?

-
-
-
-
-
-

Quel élément musical fait le lien entre vos émotions et l'œuvre ?

DOCUMENT N°4

Tableau : éléments musicaux/éprouvés

Danse macabre

Quel est l'élément musical qui fait le lien entre vos émotions et l'œuvre ?

6°2

- 1 la contrebasse = colère
- 2 joie avec violon, colère avec contrebasse
- 3 la contrebasse et être triste
- 4 le violon c'est la tristesse
- 5 contrebasse colère, violon tristesse
- 6 violon => agressif, contrebasse => colère, piano => tristesse
- 7 colère contrebasse, joyeux violon
- 8
- 9 tristesse contrebasse
- 10 contrebasse = colère
- 11 le violon et la contrebasse sont la colère
- 12 les arrêts et les reprises donnent de la vitesse, la plaisir et l'harmonie sont donnés par les instruments
- 13 on dirait que les deux instruments se provoquent
- 14 violon avec tristesse
- 15 violon => sec, contrebasse => douceur, orchestre => gaie
- 16
- 17 la violon exprime la tristesse et la peur
- 18 le violon = rudesse, piano = douceur
- 19 la contrebasse joue la colère, le violon joue la tristesse, la flûte joue le rythme
- 20 flûte
- 21 le violon = joyeux, la contrebasse colère, flûte rythme
- 22
- 23 contrebasse = colère
- 24 flûte => rythme, violon => peur