

MASTER EN SCIENCES ET PRATIQUES DE L'EDUCATION
HEP-Vaud

Sensibiliser une classe à l'écoute d'un concert de musique classique.

Analyse du point de vue de l'élève.

Par Charlotte Le Glou

Directeur du mémoire : Nicolas Perrin, Professeur formateur, HEP-Vaud.

Membre du jury : Denis Hauw, Professeur de psychologie du sport, UNIL.

4 Novembre 2015

PLAN

Introduction.....	p.3
A. Problématique	
A1. Héritage humaniste.....	p.5
A2. Transmission sociale d'un patrimoine culturel.....	p.6
A3. Situation actuelle et constats.....	p.7
A4.Sensibilisation : définitions et réflexions.....	p.9
A5. Etat de la recherche en éducation musicale.....	p.11
A6.Question de recherche et hypothèses.....	p.12
B. Conception du dispositif	
B1. Choix du concert et construction des séances préparatoires.....	p.14
B2. Choix des séquences analysées.....	p.16
C. Méthodologie	
C1. Approche « Cours d'Action ».....	p.17
C2. Observatoire.....	p.19
C3. Traitement des données.....	p.22
D. Résultats et analyses	
D1. Première situation : Découverte du violoncelle.....	p.25
D2. Deuxième situation : Ecoute et dessin.....	p.27
D3. Troisième situation : Musique et mouvement.....	p.32
D4. Le jour du concert.....	p.35
E. Interprétations et réflexions	
E1. Favoriser l'expression du vécu avec des enfants.....	p.38
E2. Processus de sensibilisation : définition affinée.....	p.40
E3. Améliorer le dispositif.....	p.44
Conclusion.....	p.46
Bibliographie.....	p.48
Sommaire des annexes.....	p.50

INTRODUCTION

Aujourd'hui, de plus en plus d'institutions culturelles viennent se joindre aux systèmes scolaires dans le processus de transmission. L'école n'est plus le seul lieu des découvertes et des apprentissages. Dans le Plan d'études romand (PER), les écoles et leurs enseignants sont encouragés à sortir de l'école pour accompagner leurs élèves à la découverte de ces lieux culturels. Suivant cette dynamique, les enseignants sortent de l'école avec leurs élèves et partent à la découverte de savoirs et de mondes nouveaux. Il peut s'agir alors d'un lieu, d'une œuvre ou d'une institution. L'objectif poursuivi est alors souvent de « sensibiliser à » même si cette expression est rarement explicitée.

Dans le domaine musical, cette tendance se dessine depuis les années 80. Considérant les enjeux de renouveler leur public, de plus en plus d'orchestres cherchent à développer aussi des dispositifs visant à sensibiliser les enfants à la musique classique. Ceux-ci consistent souvent à proposer des séances préparatoires au concert avec les enfants, très appréciées des enseignants. Les orchestres proposent des concerts spécialement destinés aux enfants, accompagnés de dossiers pédagogiques pour les enseignants, des visites des musiciens à l'école, la visite des locaux d'une salle de spectacle, des ateliers préparatoires à l'écoute d'un concert, etc. Les enseignants apprécient ces initiatives car elles répondent souvent à leurs attentes. Bien que la musique soit prescrite dans les programmes scolaires en Suisse comme en France, les enseignants peuvent se sentir démunis face aux ambitions avancées par rapport à leur formation de base. Les programmes pédagogiques des orchestres peuvent venir en complément voire en soutien dans leur progression de l'année.

Peu de chercheurs se sont penchés sur l'étude des dispositifs de sensibilisation pourtant florissants dans le domaine de l'éducation musicale. Comprendre ce qu'est véritablement une « sensibilisation à » apparaît intéressant dès lors que le chercheur en questionne la définition, les fonctionnements et les mécanismes du point de vue de l'élève.

Cette recherche se propose d'analyser un dispositif de sensibilisation à la musique classique. Deux projets ont été conçus par moi-même pour préparer l'écoute d'un concert à l'Opéra de Lausanne en novembre et décembre 2014. Deux classes de 4^{ième} *Harmos* font l'objet d'une étude approfondie adoptant le point de vue des élèves durant six séances préparatoires et le jour du concert.

Pour accéder au point de vue de l'élève au cours de la sensibilisation, cette recherche adopte une des approches de l'analyse de l'activité. Parmi ces approches, celle du « cours d'action » semble la plus pertinente car elle offre une vision pas à pas de l'activité de l'élève en se centrant sur ce qui est significatif pour lui. Elle permet en effet de comprendre quelles sont les préoccupations de l'acteur, ce qu'il fait, ce qu'il ressent et ce qui est significatif pour lui au cours de la tâche demandée.

Cette recherche a pour but de contribuer au domaine de l'éducation musicale et à celui de l'analyse de l'activité. Elle cherche à comprendre l'activité des élèves dans un dispositif de sensibilisation musicale en vue d'améliorer la conception des dispositifs envers des enfants. En parallèle, ce travail permet d'explorer la possibilité d'une analyse de l'activité de jeunes élèves en contexte scolaire.

Ce travail de mémoire débute par une partie introductive développant en détail la problématique, puis décrit la conception du dispositif suivi de la méthodologie employée. Enfin, après la présentation et l'analyse des résultats, une dernière partie se focalise sur les interprétations et certains points intéressants à développer suite à la recherche.

A. Problématique

A1. Héritage humaniste

L'éducation musicale scolaire telle qu'elle est enseignée aujourd'hui tient avant tout d'un héritage humaniste « centrée sur la conviction que les pratiques artistiques contribuent fondamentalement au développement harmonieux de la société et de la personne » (Rickenmann et Mili, 2005, p.435). Cet héritage prend sa source avec Rousseau (1712-1778) et son ouvrage *Emile* (publié en 1762). Pour Rousseau, l'éducation au goût musical et à l'appréciation esthétique indispensables au cours de l'éducation de l'enfant font partie de la nature. Evoquée à plusieurs reprises par Rousseau, l'éducation musicale n'est pas à considérer à part mais s'intègre aux autres apprentissages tels que la parole et la diction. Pour l'élève imaginaire Emile, la musique s'apprend en chantant et en jouant à des jeux rythmiques enfantins loin de toutes préoccupations théoriques ou de notation dans un premier temps (Dauphin, 2001). A l'instar de Rousseau, Pestalozzi (1746-1827) intègre aussi la musique et en particulier le chant dans l'éducation générale. Inscrite dans toutes les cultures des civilisations, la musique transmet des valeurs, en particulier des valeurs morales. Il s'agit plus pour lui d'éduquer par la musique que d'éduquer à la musique (Garo, 1985, cité par Lyon, 2014, p.161). A l'école, la musique doit être présente chaque jour à diverses occasions comme les promenades ou le changement de classe par exemple. La musique est un moyen de renforcer les liens de camaraderie et offre un moment de détente entre deux leçons (Lyon, 2014).

Plus tard, d'autres pédagogues issus des mouvements d'Education Nouvelle tels que Claparède (1873-1940), Montessori (1870-1952) ou Freinet (1896-1966) s'accordent aussi sur la conviction que les pratiques artistiques contribuent au développement harmonieux de l'être. Le courant d'Education Nouvelle se base sur le principe des méthodes actives. Freinet propose un apprentissage par tâtonnements tandis que Decroly (1871-1932) que nous verrons ensuite propose un apprentissage par centre d'intérêt. Ces principes sont valables dans toutes les sphères de l'éducation générale.

Pour Sylvain Wagnon (2009), Decroly participe aussi à la réflexion sur l'éducation dans les mouvements d'Education Nouvelle en insistant sur l'importance du milieu dans lequel évolue l'enfant. Selon le pédagogue, il faut tenir compte des facteurs internes à la personnalité de l'enfant mais aussi des facteurs externes de la vie sociale. La prise en compte de ces facteurs

est fondamentale dans l'activité éducative (Wagnon, 2009, p.15). Dans le domaine musical par exemple, le chant n'est pas un exercice à part mais doit s'insérer dans les sujets pivots tels que « l'homme et ses besoins » ou « l'homme et la société » (Ibidem, p.104-105). Le programme n'est pas découpé en discipline scolaire mais divisé d'une autre manière : Observation, Association dans l'espace et le temps, Expression. Le chant s'intègre dans la dernière de ces trois branches élaborées par Decroly.

L'enseignement obligatoire aujourd'hui s'est largement inspiré de ces diverses tendances plaçant l'enfant au cœur de l'enseignement. L'éducation de l'élève ne s'arrête pas aux savoirs à enseigner mais considère l'enfant dans sa globalité : ses intérêts, sa sensibilité, puis avec Decroly, son milieu. L'humain tout entier est pris en considération. La conception humaniste apparaît largement dans l'école obligatoire en particulier après la Seconde Guerre Mondiale (Rickenmann et Mili, 2005).

A2. Transmission sociale d'un patrimoine culturel

Dans son ouvrage portant sur les pratiques enseignantes en éducation musicale, Isabelle Mili évoque le « processus de transmission » (Mili, 2014). Il s'agit de concevoir l'activité humaine et les œuvres d'art comme marquées dans une histoire des œuvres et une histoire des activités humaines d'un point de vue social. Elle s'interroge sur les processus généraux de production et de transmission sociale de la culture et les processus scientifiques d'enseignement/apprentissage dans le cadre scolaire et non scolaire. Pour elle, l'enseignement est « un processus de transmission d'artefacts culturels (œuvres, instruments, langages, pratiques) qui engendrent le développement de l'enfant » et les enseignants, en tant que médiateurs, jouent un rôle central dans ce processus de transmission (Mili, 2014, p.18). Les institutions culturelles et scolaires concevraient leurs programmes dans cette dynamique de transmission.

Dans mon travail, je souhaite interroger les conditions de transmission d'un savoir avec comme objet d'étude la préparation d'une classe à l'écoute d'un concert. Lors des séances préparatoires, les enfants sont confrontés à des codes encore inconnus et un langage musical nouveau. Le rôle de l'enseignant est alors d'apporter des clés aux élèves pour leur permettre une écoute active et éclairée.

A3. Situation actuelle et constats

Du côté de l'école

Force est de constater l'évolution des rôles de chacun. Des passerelles entre écoles et institutions culturelles sont bâties et donnent lieu à de nouveaux échanges. Notons la présence de ces nouvelles passerelles dans le Plan d'étude romand (PER). Rappelons qu'il n'est pas à considérer comme un programme mais comme « un projet global de la formation de l'élève »¹. La discipline *Musique* appartient au domaine *Arts* et se décline en quatre axes thématiques : Expression et représentation, Perception, Acquisition des techniques, Culture. Chacune de ces thématiques est brièvement développée par cycle (1, 2 et 3²) allant de la classe enfantine à la 11^e *Harmos*. Dans ce plan, les apprentissages disciplinaires se croisent avec la formation générale de l'enfant et le développement de capacités transversales. L'intervention d'institutions extérieures se trouve à la croisée de ces trois entrées.

Le PER encourage ces rencontres élèves/institutions pour les trois cycles dans le dernier axe « Culture ».

Axe Culture	
Niveau scolaire	Rubrique « Indications pédagogiques » ³
Cycle 1 (1P à 4P)	<ul style="list-style-type: none">- Privilégier un contact direct avec les œuvres et les artistes (présentation en classe d'instruments joués par les élèves et/ou par des musiciens, collaboration avec les ensembles instrumentaux et vocaux locaux, etc.).- Préparer et exploiter en classe toute rencontre avec le domaine artistique.- Donner le goût aux élèves de découvrir divers lieux et événements culturels.
Cycle 2 (5P à 8P)	<ul style="list-style-type: none">- Préparer et exploiter en classe toute rencontre avec le domaine artistique (dossier pédagogique, documentation, livres, discographies, films, etc.).- Permettre à l'élève de verbaliser ses impressions, émotions, sentiments lors de tout contact avec une œuvre musicale.- Privilégier un contact direct avec les œuvres et les artistes (présentation en

¹ www.plandetudes.ch

² Nous nous en tiendrons ici au cycle 1 et au cycle 2.

³ Chaque suggestion est accompagnée d'un lien dans le PER vers les Sciences Humaines et Sociales, les Langues, la Formation Générale, ou la Musique elle-même (axe Perception).

	<p>classe d'instruments joués par les élèves et/ou par des musiciens, collaboration avec les ensembles instrumentaux et vocaux locaux, ...).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Donner le goût aux élèves de découvrir divers lieux et événements culturels. - Eveiller la curiosité et l'intérêt.
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ce tableau montre une diversité d'objectifs et la suggestion faite d'établir des liens entre la musique et d'autres disciplines ou d'autres capacités en encourageant généralement l'ouverture culturelle. Cette ouverture est censée participer globalement à la formation générale de l'élève faisant écho à l'héritage humaniste et à la transmission sociale d'un patrimoine culturel. Les objectifs ne sont donc pas seulement disciplinaires mais revêtent aussi des dimensions culturelle et sociale. Il s'agit pour le PER de créer par l'intervention d'autres institutions de nouveaux moyens d'enseignement (Joliat, 2009). Dans mon travail, je souhaite analyser ce qui se passe du point de vue des apprentissages lorsque l'on se trouve dans ce type de cadre encouragé par le PER.

Du côté des orchestres et de ses acteurs

Les orchestres ont divers intérêts à s'ouvrir à de nouveaux publics. On note en premier lieu le souhait de participer au mouvement humaniste en permettant aux enfants d'élargir leurs connaissances et donc d'ouvrir leurs esprits vers des domaines spécifiques. En effet, les orchestres se sentent légitimes pour participer à l'éducation des enfants grâce à leurs ressources. Plus pragmatiquement, ils voient dans ces actions un moyen de maintenir et développer leur public. Les propositions culturelles sur la place publique sont très diversifiées et les orchestres cherchent à attirer de nouveaux auditeurs par l'intermédiaire de l'école. Ces nouveaux et jeunes auditeurs nécessitent d'être sensibilisés à l'âge scolaire si l'on souhaite former de nouveaux mélomanes.

Conscients de ces nouveaux enjeux, certains orchestres et salles de concert se dotent progressivement de service « éducatif » ou « pédagogique » afin d'étoffer leurs propositions aux écoles et de promouvoir la musique. En conséquence, de nouveaux professionnels apparaissent (responsables pédagogiques, animateurs ou médiateurs). Le métier de musicien connaît lui aussi des mutations puisque ce professionnel est encouragé de plus en plus à aller à la rencontre de son public. Il peut intervenir directement à l'école auprès des enfants, mais

peut aussi accueillir les enfants dans une salle de concert, les inviter à s'asseoir à côté de lui lors d'une répétition ou présenter son instrument au cours d'un concert.

Les orchestres offrent aujourd'hui un large panel d'activités et découvertes pour les enfants et les jeunes. La liste de propositions suivantes reprend celles de divers orchestres⁴ :

- Recevoir la visite des musiciens à l'école.
- Assister à une répétition d'orchestre et /ou un concert.
- Suivre des ateliers en lien avec une œuvre prévue dans la programmation de la saison.
- Aller écouter des concerts type Conte Musical ou concerts commentés.
- Suivre des ateliers musique et d'écoute corporelle.

Les orchestres exposent ces propositions sur leur site internet et parfois dans leur brochure de saison. Certains programmes sont plus développés que d'autres mais tous utilisent les termes de « découverte », de « familiarisation » ou de « sensibilisation ».

A4. Sensibilisation

Utilisé à maintes reprises pour tout sujet ou phénomène que nous voulons soumettre aux élèves comme l'environnement, la pollution ou l'hygiène dentaire, ce terme mérite un éclairage tant sur les objectifs pédagogiques sous-entendus que sur sa mise en pratique par et pour les acteurs. Avant de revenir sur ce point, esquissons une définition de la sensibilisation en biologie :

Première définition⁵ : « Processus par lequel un stimulus qui, au préalable, ne déclenche aucune réponse particulière, acquiert un pouvoir de déclenchement d'une réponse, soit par simple répétition, soit par présentation d'un autre stimulus. C'est ce phénomène, qui est en quelque sorte l'inverse du phénomène d'habituation, que les chercheurs appellent « sensibilisation ».

Seconde définition⁶ : « Rendre sensible à une action physique, provoquer une sensibilisation. Rendre quelqu'un sensible, réceptif à quelque chose pour lequel il ne manifestait pas d'intérêt. »

Il s'agit donc de provoquer un stimulus qui au départ ne suscite aucune réaction. L'action de sensibilisation vise à déclencher une réponse chez l'acteur. En l'opposant au terme « habituation », ces définitions nous aident à comprendre le processus de sensibilisation.

⁴ Pour les orchestres suisses : Orchestre de la Suisse Romande et Ensemble Symphonique Neuchâtel. Pour les orchestres français : Orchestres de Radio France, Orchestres Nationaux de Lille et de Lyon, Orchestre des Pays de Savoie.

⁵ Wikipédia : <https://fr.wiktionary.org/wiki/sensibilisation> (page consultée en juin 2015).

⁶ Larousse.fr : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sensibiliser/72106?q=sensibiliser#71303> (page consultée en juin 2015).

Certes la sensibilisation cherche à déclencher une réaction mais ne va pas créer une habitude de l'acteur. On ne peut pas créer une habitude⁷ sur un seul événement. Une action de sensibilisation à la musique ne va pas modifier les habitudes des enfants ni modifier leurs pratiques culturelles. Il s'agit d'ouvrir une première porte sur un monde nouveau, de créer un choc, quelque chose de surprenant. Sensibiliser nécessite un moment exceptionnel si l'on veut « rendre quelqu'un sensible ».

Pour bien comprendre ce que « sensibiliser » peut signifier du point de vue de l'élève, j'ai tenté d'explicitier la notion par d'autres termes. Tout d'abord, des termes d'action : découvrir un nouveau monde, s'approprier un savoir, acquérir des outils pour l'écoute, développer sa sensibilité, comprendre, conscientiser. Puis des termes relevant plutôt de la subjectivité de l'acteur : être touché, être ému, être perturbé, se souvenir. Cette polysémie montre le caractère ambitieux et/ou peu défini de l'expérience attendue chez l'élève.

Du point de vue de l'organisateur du dispositif pédagogique, posons-nous la question de ce qu'il cherche à mettre en place pour les élèves et dans quel but. Concevoir un dispositif pertinent et adéquat en fonction du public accueilli et de l'âge des enfants implique de questionner les buts d'une sensibilisation. Il s'agit a priori de rendre captivé et sensible un public novice, de lui permettre une bonne réception de ce monde nouveau. En ouvrant ses portes, l'institution ou l'orchestre crée un premier contact par un ou des événements mémorables pour l'enfant. L'enjeu est alors de donner aux enfants les moyens de cette première découverte.

Pour le dire autrement et dans une perspective de « sensibilisation à », l'organisateur doit se questionner sur la transformation de l'objet culturel en objet d'apprentissage. Que veut-on « transmettre » et comment ? Un objet d'apprentissage constitue ce que l'enfant pourrait acquérir en terme de connaissances et de savoirs, cela peut être un extrait d'œuvre, une notion musicale, des connaissances spécifiques sur les instruments, des connaissances liées à des pratiques culturelles, etc. Il faut prévoir aussi les modes de réception lorsque l'enfant sera confronté à cet objet. Il s'agit de le confronter à quelque chose de nouveau et qu'il comprenne « quelques caractéristiques essentielles de l'objet d'apprentissage » (Vanini Da Carlo et Perrin, 2012, p.5). D'un point de vue pédagogique, il faut se poser la question des tâches à proposer aux élèves pour qu'ils accèdent à ces « caractéristiques essentielles ». Quelles

⁷ Nous sommes conscients de l'intérêt de développer cette notion d'« habitude » mais nous ne la développerons pas davantage pour nous focaliser avant tout sur le phénomène de sensibilisation.

situations d'enseignement favoriser pour perturber l'enfant ? On est ici au cœur du processus de sensibilisation car c'est par la tâche proposée que les élèves vivront leur activité.

La sensibilisation se définit comme un processus complexe faisant appel à différentes fonctions psychiques (conscience, pensée, émotions) et cognitives (raison, connaissances, mémoire). Autrement dit, c'est le processus de sensibilisation qui fait émerger ces phénomènes de conscience, de pensée, d'émotion, de connaissances et de mémoire. En reformulant d'un point de vue enactif, en cohérence avec le cadre du « cours d'action », « être sensibilisé à » est le résultat d'un couplage entre environnement et acteur. Ce couplage est vécu individuellement selon les tâches proposées à l'élève et selon la sensibilité, l'histoire et la culture de chacun. L'activité réelle vécue par l'enfant est par conséquent intéressante à observer car elle peut être différente de ce qu'avait imaginé le concepteur du dispositif lorsqu'il élabore les tâches données aux élèves.

A5. Etat de la recherche en éducation musicale

Un grand nombre d'ouvrages traitent d'éducation musicale que ce soit dans le domaine de l'Histoire (Michelle Alten, Claire Fijalkow, Jean-Pierre Mialaret), en Didactique (Isabelle Mili, René Rickenmann), en Philosophie (Gilles Boudinet, Brigitte Soulas) ou bien encore en psychologie (Michel Imberty). La recherche en Education musicale s'étend dans divers domaines et de plus en plus nous trouvons des ouvrages dans le domaine des Sciences de l'éducation musicale.

La HEP-Béjune regroupe justement différents chercheurs participant à des travaux dans le domaine. Cette institution a publié un ouvrage co-écrit par Isabelle Mili, Isabel Martin Balmori et Georges-Alain Schertenleib (2014). Cet ouvrage fait d'abord état de la recherche en éducation musicale. Isabelle Mili met en lumière le paradoxe existant entre la multitude de passerelles créées par les institutions culturelles et encouragées par le PER et les lacunes existantes dans la recherche sur la médiation culturelle. Selon la chercheuse, les recherches se focalisent dans ce domaine sur les arts de la scène (Théâtre et Danse) mais peu sur les pratiques de médiation culturelle musicale. Elle pointe du doigt en particulier le manque de recherche en didactique qui étudierait les pratiques et moyens de transmission par les enseignants en particulier les dispositifs, milieux didactiques et activités des élèves.

Lors d'un colloque français organisé par l'IFUCOM⁸ par Pascal Terrien en 2009, un grand nombre de chercheurs (dont François Joliat, chercheur à la HEP-Béjune), formateurs et enseignants se sont réunis pour réfléchir et discuter de sujets actuels en Sciences de l'éducation musicale notamment depuis la masterisation en France de la formation des enseignants. Ce colloque, qui a fait l'objet d'un ouvrage (Terrien, Leroy, Joliat, 2011), rappelle l'usage de la recherche en disant qu'elle n'est pas une finalité en soi mais qu'elle doit tenter de répondre à une demande sociale des enseignants et des formateurs. Elle doit apporter un plus aux pratiques en aidant les acteurs de terrain à agir avec les élèves.

Ces deux ouvrages sont intéressants car ils nous éclairent sur la recherche actuelle et mettent en lumière un certain manque dans la recherche en Sciences de l'éducation musicales. Il est notamment possible de constater qu'aucune analyse adoptant le point de vue de l'enfant n'y est commentée. Une analyse de l'activité de l'élève apparaîtrait donc comme novatrice dans le champ de la recherche en éducation musicale.

Contrairement à Isabelle Mili qui interroge les pratiques enseignantes (Mili, 2014), cette recherche interroge la conception des dispositifs de sensibilisation à partir de l'activité de l'élève. Une telle recherche semble intéressante au regard des nouvelles pratiques éducatives aujourd'hui. L'école obligatoire comme les institutions culturelles semblent s'accorder sur la richesse de la découverte de la musique, des instruments, des musiciens et des orchestres mais les chercheurs ignorent encore comment l'enfant reçoit cette ouverture ni ce qui fait sens pour lui d'après les outils qui lui sont proposés.

A6. Question de recherche et hypothèses

Cette étude se propose d'étudier l'activité des enfants durant les séances préparatoires à l'écoute d'un concert classique (dans le terme activité nous incluons l'attitude, la posture et le comportement des enfants). Deux classes de 4^e *Harmos* ont participé aux séances préparatoires et sont allées écouter chacune un concert de musique classique. Il s'agit de constituer une première analyse qui permettra modestement de comprendre les mécanismes de perturbation des enfants au cours du processus de sensibilisation.

Comme évoqué plus haut, ce travail se présente comme doublement novateur : premièrement en adoptant le point de vue de l'acteur et deuxièmement en utilisant l'analyse de l'activité dans le domaine de l'éducation musicale scolaire. Il est donc logique que ce travail propose

⁸ Institut de Formation de l'Université Catholique de l'Ouest aux Métiers de l'Enseignement (IFUCOM).

un questionnement double puisqu'il va interroger à la fois le processus de sensibilisation mais aussi les apports de cette recherche dans le domaine de l'analyse de l'activité (approche « cours d'action »⁹). Voici comment sont formulés les questionnements de cette recherche :

- Par quoi l'enfant est-il perturbé durant la tâche ?
- Qu'est-ce qui est significatif pour lui ?
- Quels procédés rendent un enfant « sensible à » ?
- Quelles sont les possibilités d'accéder au point de vue de l'enfant d'après l'approche cours d'action ?

Plusieurs hypothèses seront testées et pourront être nuancées, validées ou invalidées selon l'analyse des données :

- Pour sensibiliser les différents élèves, il s'agit de multiplier les points d'entrée, c'est-à-dire les modes de perturbations, afin que chacun soit touché au moins une fois.
- Les caractéristiques pertinentes de l'œuvre font davantage signe lorsque celle-ci est connue.
- Les enfants peuvent verbaliser et rendre compte de leur expérience en étant autoconfrontés aux traces de leur activité quelle que soit la tâche.

Maintenant que les questions et les objectifs de cette recherche sont établis, il s'agit maintenant de prendre connaissance de la conception du dispositif avant d'entrer dans la méthodologie.

B. Conception du dispositif

Cette section explique comment sont construites les séances préparatoires. Elles se basent sur un certain nombre d'hypothèses nées de mon expérience professionnelle. Il ne s'agit pas de rendre compte de l'intégralité des séquences didactiques mais d'offrir un éclairage sur certaines situations intéressantes pour répondre à la question de recherche.

Deux classes de 4^{ième} *Harmos* de l'école de Romanel-sur-Lausanne participent au projet de sensibilisation à la musique proposé dans le cadre de ma recherche de mémoire. Chaque classe se rend à un concert différent faisant partie du programme de saison de l'Orchestre de Chambre de Lausanne (OCL)¹⁰ et bénéficie de six séances préparatoires à raison de deux par semaine durant les trois semaines précédant le concert.

⁹ Théorie présentée dans la partie Méthodologie.

¹⁰ Dates des concerts : dimanche 30 novembre et dimanche 14 décembre 2014.

B1. Choix du concert et construction des séances préparatoires

La période pour le travail avec les classes dépend de plusieurs facteurs (contraintes liées aux emplois du temps, dates possibles de concert). Après avoir recherché dans les différentes programmations des orchestres se produisant à Lausanne à l'automne 2014, il ne sera pas proposé aux classes un concert en soirée (fatigue probable des enfants), ni un concert pédagogique pour ne pas interférer avec un autre type de projet. Faisant l'hypothèse que des enfants sont capables d'assister à un concert classique hors programmes spécialement conçus pour eux, je m'oriente vers deux des Concerts du Dimanche Matin de l'OCL (programmés à 11h et d'une durée de 45 minutes maximum).

Parmi les œuvres au programme (deux ou trois par concert), j'en ai choisi une à découvrir avec les élèves lors des séances préparatoires. Mon choix se porte sur la Symphonie n°35 de Mozart¹¹ pour la première classe et le Concerto pour flûte, violon, violoncelle, cordes et continuo de Telemann¹² pour la seconde. Suite à plusieurs auditions des œuvres (avec et sans partition), j'ai pu construire une analyse auditive simple de l'œuvre afin de faire émerger des éléments intéressants que je pourrai transmettre aux élèves. En plus de la découverte de l'œuvre, j'ai fait la liste d'autres points importants à aborder avec les enfants pour leur offrir l'éclairage nécessaire avant le concert. En effet, je suppose, d'après ma propre expérience d'auditrice et d'enseignante, que l'étude de l'œuvre seule est insuffisante et que des éléments « autour de l'œuvre » permettent de s'immerger dans un univers d'autant plus si celui-ci nous est inconnu. Il ne s'agit pas de tout dire ni de tout comprendre mais de les familiariser à l'œuvre, à son contexte ainsi qu'aux pratiques liées à l'écoute d'un concert classique. Je sélectionne alors des éléments qui me paraissent intéressants. Voici une liste qui les résume brièvement :

L'œuvre	<ul style="list-style-type: none">- Instrumentation- structure de l'œuvre : mouvements (tempi, caractère, etc.)- sélection d'extraits pour des activités d'écoute- un peu de vocabulaire se rapportant aux instruments, mouvements, nuances et caractères.
Contexte	<ul style="list-style-type: none">- vie du musicien/compositeur (enfance, origine, instruments travaillés)- époque artistique- rayonnement géographique puis historique du compositeur

¹¹ Symphonie n°35 en ré majeur, KV 385, « Haffner ».

¹² Taffelmusik 1, Concerto pour flûte, violon, violoncelle, cordes et continuo, TWV 53 :A2.

	- condition de création de l'œuvre (commande)
Pratiques liées au concert classique	<ul style="list-style-type: none"> - Code vestimentaire des musiciens. - Placements des instrumentistes sur scène. - Parler à voix basse dans l'enceinte de la salle. - Aller se placer comme indiqué sur le ticket d'entrée. - Ne pas applaudir entre les mouvements d'une œuvre. Etc.

La première séance pour les deux classes s'est déroulée dans la salle de classe. L'objectif est de rencontrer les élèves, leur présenter le projet musical et le projet de recherche, et de discuter un peu avec eux afin de faire état de leurs connaissances dans le domaine. Ils semblent se réjouir de ce projet et posent beaucoup de questions notamment sur le jour de la sortie. Puis je les questionne sur ce qu'ils savent de l'un ou l'autre des compositeurs selon la classe, sur l'opéra (nous faisons la distinction entre le type d'œuvre et le lieu). Deux ou trois enfants connaissent l'Opéra de Lausanne où a lieu le concert. Je prends des notes au tableau pour écrire les mots qui leur viennent d'après ces mots clés : compositeur, Mozart ou Telemann, orchestre symphonie. Certains ont déjà entendu le nom de Mozart mais ne peuvent rien dire de plus. Pour le mot orchestre, ils ont pu me donner un grand nombre d'instruments.

Après ce travail, je leur présente dans les grandes lignes ce que nous allons faire durant les cinq prochaines séances¹³ qui ont lieu non pas à l'école mais dans une salle de musique privée à proximité de l'école dotée d'un grand nombre d'instruments, d'un espace plus vaste qu'une salle de classe, et d'une chaîne Hi-Fi permettant des écoutes de qualité.

Les séances sont conçues de manière à ce que les enfants vivent de manière active ce temps de découverte et de familiarisation. Elles sont rythmées par différentes tâches et mêlent à l'intérieur de chacune différents éléments issus du tableau ci-dessus. Tantôt assis, tantôt debout, le corps est aussi mis à profit. A l'arrivée des enfants ou au cours de la séance, nous prenons quelques minutes pour nous étirer, bailler, dynamiser le corps pour permettre aux enfants d'être dans de bonnes dispositions.

L'objectif est avant tout que les élèves se sentent bien et qu'ils puissent profiter pleinement de ce dispositif de sensibilisation. Les tâches proposées sont multiples car comme énoncé dans la problématique, je pars de l'hypothèse que chaque enfant peut être perturbé de manière différente. Autrement dit, il s'agit de multiplier les « portes d'entrée » dans le but de « toucher » au moins une fois chacun des élèves. Nous ne développerons pas ici toutes les

¹³ Les contenus des séances préparatoires pour les deux projets se trouvent dans les annexes I et II.

tâches proposées mais seulement celles qui donnent lieu à une analyse approfondie. Ces dernières sont l'objet de la partie suivante.

B2. Choix des séquences analysées

Différentes situations sont sélectionnées depuis le début du projet jusqu'au jour du concert. Les situations choisies l'ont été dans l'une ou l'autre des classes et se focalisent sur un volet précis inclus dans le dispositif de sensibilisation.

Situation 1 : Elle concerne la découverte d'un instrument par deux enfants. Les deux élèves, Louis et Enxhi, s'isolent du groupe pour découvrir un instrument a priori inconnu pour eux. Il s'agit du violoncelle, instrument qu'ils vont devoir présenter ensemble au reste de la classe quelques minutes plus tard. Cette première situation décrite ci-dessous implique des choix du chercheur/enseignant et des adaptations liées aux réalités du terrain. Ne disposant que d'une seule pièce, je dresse un drap suspendu par des étendoirs à linge de manière à ce que la classe ne voie pas à l'avance l'instrument. Derrière le drap, je couche un violoncelle sur un tapis. Les enfants reçoivent les consignes suivantes : « vous avez quelques minutes pour découvrir cet instrument, vous pouvez le toucher, le jouer, le soulever mais ne pas toucher à ça et ça » (j'ai montré les vis d'accordage, ne voulant donner aucun mot de vocabulaire précis).

Situation 2 : Cette fois-ci, je m'intéresse au dessin réalisé durant une écoute d'un extrait de l'œuvre de Telemann. Tous les enfants disposent d'une feuille blanche et de trois feutres de couleur qu'ils ont choisis parmi leur propre matériel. C'est la seconde fois qu'ils se retrouvent dans cette situation (voir Annexe II, séance 2 Telemann). Mais cette fois-ci, ils ne peuvent dessiner des objets existants (comme des instruments de musique comme la première fois). Il s'agit cette fois de dessiner la musique, c'est-à-dire de dessiner les sons entendus avec des formes graphiques abstraites.

Situation 3 : Les enfants sont invités à se mouvoir sur un extrait de l'œuvre étudiée¹⁴. Avant de filmer les élèves, nous écoutons deux fois l'extrait musical. A la deuxième écoute, je leur demande de lever la main sur les *forte*. Enfin, je filme les élèves à deux moments précis. Par demi-groupes (en raison de l'espace), je leur demande de bouger, de danser sur la musique en distinguant les *forte* des *piano*. Je leur suggère donc de marcher, de tourner, de bouger les bras, les pieds, les mains, etc. Je propose au groupe spectateur d'observer les autres et de distinguer d'après leurs mouvements les *forte* des *piano*. Cette tâche est demandée deux fois

¹⁴ Un extrait du Menuet du troisième mouvement de la Symphonie de Mozart.

avec, entre les deux, un moment de chant pour apprendre des paroles inventées par moi-même sur cet extrait.

Ces trois situations se distinguent selon trois thématiques : « Découverte du violoncelle » ; « Ecoute et dessin » ; « Musique et mouvement ». Elles se distinguent les unes des autres par l'engagement demandé aux élèves. De plus, elles permettent d'ouvrir a priori des « portes d'entrée » différentes pour accéder à une écoute dite « sensible ». Par cette diversité, il s'agit de dévoiler un panel de situations possibles afin d'affirmer ou d'infirmer les hypothèses de départ pour enfin, tenter de répondre aux questions de recherche¹⁵.

Le jour du concert est aussi l'objet de situations intéressantes. Le moment du concert, qui représente un aboutissement dans le dispositif, et les instants qui suivent sont non seulement l'occasion d'observations de ma part et de celles de l'enseignante mais ils sont aussi propices au recueil de réactions et de verbalisations des élèves.

Après avoir établi les différentes situations intéressantes à étudier, il s'agit maintenant de détailler les aspects méthodologiques de cette recherche : l'observatoire et le traitement des données.

C. Méthodologie

Cette section explicite les principes méthodologiques. En premier lieu, les éléments fondateurs de l'approche « cours d'action » seront développés. Ensuite, deux parties présentent l'observatoire mis sur pied à savoir : la récolte de traces lors des séances de sensibilisation et les entretiens d'autoconfrontation. L'objectif est en effet de recueillir des traces « du point de vue de l'acteur » facilitant une remise en situation des participants lors de l'entretien (Saury, 2013). Enfin, la dernière portera sur le traitement de l'ensemble des données.

C1. Approche « cours d'action »

Le projet de ce mémoire est d'analyser l'activité de l'élève dans un dispositif de sensibilisation. Pour analyser l'activité, le cadre théorique appelé "Cours d'action" semble pertinent. Ce programme de recherche empirique est un courant de l'analyse de l'activité développé par Jacques Theureau¹⁶. Il définit le cours d'action comme :

¹⁵ Les données vidéo correspondant aux situations et aux entretiens d'autoconfrontation sont répertoriées dans un tableau en annexe III.

¹⁶ Jacques Theureau, chercheur en ergonomie et anthropologie cognitive. Actuellement retraité et chercheur à l'IRCAM dans l'équipe Analyse des Pratiques musicales.

« [...] l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur ». (Theureau et Jeffroy, 1994, p.19)

Cet angle d'analyse a été choisi pour ce travail car il offre la possibilité d'accéder au point de vue de l'acteur. De plus, le « cours d'action », distinguant la tâche (ce qui est demandé à l'acteur) de l'activité (ce qu'il fait réellement), invite le chercheur à analyser l'écart parfois invisible a priori entre ces deux volets. Autrement dit, le chercheur peut faire émerger le compromis réalisé par l'acteur entre la prescription et le contexte d'une situation donnée.

S'appuyant sur le paradigme de l'enaction¹⁷, Theureau établit plusieurs hypothèses de substance (Theureau, 2010, p. 290) développées ci-dessous :

L'acteur vit dans son monde propre

A l'instar d'une cellule biologique, l'acteur est un système. Ce système s'autoproduit et filtre ce qui va l'influencer de l'extérieur. Chaque système étant autonome, l'acteur voit, perçoit, ressent les éléments qui le perturbent. Il fait ensuite émerger ces éléments dans son monde propre. Il en va ainsi pour chaque enfant dans les situations d'apprentissage, il est donc intéressant de voir ce qui est significatif pour l'élève et ce qui ne l'est pas forcément pour l'enseignant.

Son monde est influencé par des perturbations extérieures

Le système interne de chacun est influencé par des perturbations extérieures. Mais toutes ne sont pas intégrées car l'acteur ne peut être perturbé que par ce qui est significatif pour lui *ici et maintenant*. Autrement dit, l'acteur filtre les perturbations. Ce filtre dépend de la structure de l'acteur, de son histoire, de son activité, etc.

Dynamique du couplage

Durand et Veyrunes expliquent que « les formes que prend l'activité ne résultent pas essentiellement de processus de planification et de prescription » (Durand et Veyrunes, 2005) mais qu'elles constituent des émergences. Ces formes dépendent aussi des situations liées à l'environnement qui agissent sur les actions et interactions de l'acteur. L'acteur et son environnement se co-définissent. L'environnement agit sur l'acteur (dans la mesure où il le perturbe) en le déplaçant et en modifiant son état. L'acteur filtre les perturbations extérieures

¹⁷ Théorisé par Francisco Varela et Humberto Maturana.

qui constituent son monde. L'activité est alors la dynamique du couplage acteur-environnement.

Conscience préreflexive

La partie étudiée de l'activité correspond à un niveau de conscience que l'on peut nommer « préreflexif ». En effet, un acteur est en mesure de montrer, mimer, raconter, commenter son activité et « ses éléments comme une organisation temporelle complexe » à un interlocuteur (chercheur, enseignant par exemple) lorsqu'il se trouve en situation favorable (Theureau, 2010, p.290). La conscience préreflexive constitue un niveau relativement autonome et pertinent permettant l'étude de l'ensemble de l'activité.

C2. Observatoire

D'après Theureau, il n'existe pas d'observatoire absolu (Theureau, 2004). L'observatoire est relatif à l'objet théorique, c'est-à-dire relatif au cours d'action. L'observatoire développé ci-dessous a été pensé selon la problématique et selon les conditions imposées par le terrain et les acteurs. Theureau insiste sur les conditions de réalisation préalables qui permettent de considérer les verbalisations comme des données nécessaires à l'étude. Ces conditions sont : la réflexivité, la ré-évoation (ou ré-enaction) et un consensus avec le (ou les) observateurs (Theureau, 2004, p.79). Pour cette recherche de terrain, je souhaite recueillir des données d'observation et de verbalisation du cours d'action. Plus précisément, il s'agit d'enregistrer les séquences de travail avec un matériel vidéo et de recueillir les verbalisations des enfants durant des entretiens d'autoconfrontation.

L'enregistrement des séquences

Durant le travail de sensibilisation avec les élèves, certaines séquences voire des séances complètes sont filmées par une caméra numérique positionnée sur un pied fixe. La caméra est positionnée dans un angle permettant de cadrer l'ensemble de la salle. Sa position doit être discrète pour que les enfants ne s'en préoccupent le moins possible (éviter l'intrusion). C'est pour cela que je choisis parfois de filmer l'intégralité de la séance, ce qui évite d'aller actionner ou stopper la caméra en présence des enfants. Pour chacune des situations, la position de la caméra est réfléchi et considère à la fois les nécessités du lieu (manque de luminosité ou de recul) et la pertinence liée à la situation. Concernant les séquences demandant un plan rapproché (pour le dessin par exemple), le zoom est utilisé sans avoir à déplacer la caméra. Certains aspects des situations étudiées sont à distinguer. Nous les relatons comme suit :

Situation 1 : Les deux élèves ont été filmés durant l'instant de découverte du violoncelle. Seuls ces deux élèves sont filmés. La récolte de traces de cette situation débute quand je quitte les enfants pour me joindre à la classe et s'arrête au moment où je retire le drap.

Situation 2 : Les enfants sont assis par terre et disposés de façon à ce que la caméra puisse filmer un maximum d'enfants clairement. Durant l'activité, je dois rapidement faire un choix parmi les dessins afin de zoomer sur les deux enfants avec qui je mènerai l'entretien d'autoconfrontation. Je cherche à les filmer eux et leur feuille pour pouvoir distinguer ensuite ce qu'ils dessinent exactement à chaque instant. Je suis donc dans l'obligation de choisir deux enfants assis côté à côté pour l'entretien.

Situation 3 : Une nouvelle fois, je ne sais pas encore quels enfants participeront à l'entretien d'autoconfrontation. Durant la tâche, j'observe attentivement les enfants en tentant d'en « sélectionner » trois adoptant des comportements différents. Je souhaite tenter l'expérience d'entretiens à trois élèves plutôt qu'à deux pour en constater les avantages ou les désavantages. Qu'ils semblent à l'aise dans leurs mouvements ou non, qu'ils soient a priori plus ou moins réactifs à la musique entendue, enfin concentrés sur eux-mêmes ou focalisés sur le comportement des autres qui les observent, je cherche à rassembler un petit groupe contrasté.

Les entretiens d'autoconfrontation

Les entretiens d'autoconfrontation sont eux aussi enregistrés (certaines parties peuvent être coupées car certains passages ne comportent pas d'éléments faisant progresser l'étude). La caméra est positionnée sur un pied fixe derrière les enfants qui sont eux-mêmes en train de s'observer sur l'écran de mon ordinateur.

Comme Theureau le précise, l'établissement d'un consensus avec l'observateur fait partie des conditions de réalisation nécessaires au recueil des données. Pour cette raison, je rappelle aux enfants ce que nous allons faire avant le début de l'entretien. Je leur avais annoncé une première fois dans leur classe avant le début de ce projet mais il est crucial d'établir une relation de confiance avec le/les acteur(s). J'ai voulu les rassurer sur mes intentions et leur assurer qu'ils ne seraient ni jugés ni notés. « Repartons dans le passé au moment où vous avez vécu [la situation]. Je souhaite comprendre ce que vous faites et ce que vous vivez ». Cette pratique est nouvelle pour ces enfants et il est important d'être précis sur mes intentions et ce que je recherche. Pour eux, c'est une situation atypique qui nécessite d'en expliquer les buts.

Afin d'analyser l'activité de l'acteur, le chercheur doit le replonger dans l'*ici et maintenant* pour qu'il puisse rendre compte de sa conscience préreflexive (autre condition de réalisation nécessaire évoquée par Theureau pour le recueil des données), c'est-à-dire de ce qu'il est en train de faire. Il ne s'agit pas d'un « commentaire sur » mais il s'agit de donner les clés à l'acteur pour pouvoir verbaliser sur son expérience.

Il faut aussi rappeler les conditions matérielles liées au recueil des données. L'enjeu est de créer des conditions favorables pour la remise en activité de l'acteur. Dès que possible après l'activité, l'acteur s'entretient donc avec le chercheur et visionne la vidéo durant laquelle il pourra interrompre le film pour verbaliser sur ce qu'il est en train de faire ou ressent instant après instant. Il s'agit de conserver « une proximité de l'instant considéré (« *maintenant* ») du cours d'action, et une proximité de lieu (« *ici* ») du cours d'action » (Theureau, 2004, p.80). Tout comme le chercheur, les enfants ont la possibilité d'interrompre la vidéo chaque fois qu'ils ont quelque chose à dire sur leur activité.

Les entretiens se déroulent avec deux ou trois enfants en même temps pour éviter qu'ils soient trop intimidés ou mal à l'aise face à l'enseignant/chercheur. De plus, lorsqu'ils sont en groupe, les enfants n'ont pas à se sentir obligés de prendre la parole à chaque fois. Ainsi, je fais l'hypothèse que les enfants peuvent se soutenir et se compléter dans le discours.

Pour certaines des situations étudiées, toutes les conditions favorables n'ont pu être réunies. Par exemple, pour la situation 1, l'autoconfrontation a dû être interrompue avant la fin de l'activité filmée car nous arrivions au bout de la dernière période de la matinée. Le chercheur se doit de ne pas perturber l'organisation générale de la classe et respecter les horaires scolaires. Ou encore pour la situation 2, l'entretien d'autoconfrontation n'a pas lieu juste après la séance pour cause d'emploi du temps de la classe. L'entretien a lieu six jours après.

Autres possibilités d'accès au point de vue des élèves

Ainsi que Theureau l'évoque dans son ouvrage, les données sont à construire « activement » en particulier lorsque nous nous trouvons dans une situation expérimentale (Theureau, 2004, p.67). Lorsque filmer est impossible et en l'absence d'entretiens d'autoconfrontation, il est intéressant de concevoir d'autres moyens d'accéder au point de vue de l'élève. C'est le cas pour le jour du concert. En effet, pour chacun des deux concerts, ne pouvant utiliser une caméra pour filmer les enfants lors du concert ou à la sortie, j'ai rassemblé des données d'observations notées juste après la matinée du concert. Questions des enfants, réactions et impressions sont mémorisées puis notées dans les deux heures suivant l'événement. Je note

aussi mes observations faites durant le concert (comportements des enfants, leurs surprises et exclamations parfois). Le temps de transport sur le retour est aussi utilisé pour réunir à mes côtés trois ou quatre enfants afin de discuter de leur vécu lors du concert à peine terminé. Chacun est libre de prendre la parole et ils peuvent réagir et échanger ensemble, je participe aussi à la conversation. Nos échanges sont enregistrés vocalement par un appareil de captation audio. Cette démarche porte tant que faire se peut sur l'évocation de l'expérience des enfants, et non sur les explications qu'ils peuvent en donner, à des instants précis. Cette démarche récolte donc conjointement des traces du comportement et des éléments de l'expérience des élèves.

A partir de ces données de terrain, le travail du chercheur se poursuit par la reconstruction de l'activité selon un protocole précis proposé par l'approche du « cours d'action » permettant ensuite l'analyser de l'activité du point de vue de l'élève.

C3. Traitement des données

L'enjeu de l'analyse est de dépasser les éléments descriptifs et de proposer une lecture pertinente vis-à-vis de la problématique. Nous verrons que la variété des données impose parfois des adaptations par rapport à l'approche choisie tout en se référant systématiquement au point de vue de l'acteur. Les données apportées par les verbalisations des enfants sont traitées selon la théorie analytique de Theureau dont voici les lignes directrices.

Protocole à deux volets

Les trois premières situations sont analysées comme suit. Dans un premier temps, le chercheur a pour tâche de mettre en ordre les données. Appelées « protocoles à deux volets », ces données concernent la description des situations du point de vue de l'observateur (volet 1) et une transcription des données issues de l'autoconfrontation (volet 2) (Theureau et Jeffroy, 1994, cités par Saury, 2013, p.60). Ces données sont répertoriées dans un tableau séparant les verbalisations des enfants. Il y a un tableau pour chacune des situations 1, 2 et 3¹⁸.

Quelques spécificités sont à considérer pour la lecture des tableaux. Pour la situation 1, l'usage de couleurs s'est avéré nécessaire pour la mise en relation les verbalisations avec l'instant concerné sur la vidéo au moment de la découverte. Pour les situations 2 et 3, une colonne est ajoutée afin de faire correspondre le moment musical avec les comportements observés (découpage de la musique avec une brève analyse des spécificités de l'extrait).

¹⁸ Voir les annexes III, V et VII, respectivement les tableaux A, B et C.

Pour la situation 3, l'entretien d'autoconfrontation ne paraît pas permettre la construction d'un enchaînement d'unités élémentaires de façon continue pour chacun des enfants. En effet, ils montrent des difficultés à s'exprimer ou parfois, ne parlent pas du tout (par exemple Camille dans la situation 3). Si les entretiens d'autoconfrontation sont indispensables pour accéder au point de vue de l'acteur, ils ne sont pas toujours suffisants. Dans ces vidéos, les enfants sont en mouvement sur la musique et leur attitude est alors parfois plus significative que leurs verbalisations. Les vidéos des séquences pour cette situation (mouvement et chant) sont donc analysées en parallèle des verbalisations.

Durant toute l'analyse des situations, il s'agit pour le chercheur de répondre à la question : « Qu'est-ce qui préoccupe l'acteur ou les acteurs *ici et maintenant* ? ». En résumé, analyser l'activité nécessite d'abord la déconstruction de l'activité à partir des données recueillies pour faire émerger une suite d'unités significatives permettant d'analyser l'activité sous l'angle des préoccupations des élèves.

Catégories génériques d'analyse

Avant d'être reprises par Theureau, Peirce¹⁹ a élaboré une construction de « catégories génériques d'analyse de toute activité humaine » suivant l'ordre de la priméité, de la secondéité et de la tiercéité. La priméité correspond au « sentiment », cette catégorie représente la « possibilité ». La secondéité, c'est le « choc », la « réaction », le « fait²⁰ » et la tiercéité, c'est la « pensée », une « totalité organisée » (Theureau, 2004, p.140).

Considérant que toute activité humaine est accompagnée d'une construction de significations, le chercheur peut répertorier ces catégories d'expérience afin de mettre en évidence l'activité de l'acteur ici et maintenant. Ces catégories sont des constructions que le chercheur va moduler ou faire évoluer selon les recherches poursuivies (démarche empirique). A partir des catégories élaborées par Peirce, Theureau souhaite proposer un découpage de l'activité humaine plus précis.

Il propose de décomposer l'activité afin de la recomposer en une suite de signes s'enchaînant et découlant les uns des autres. Intégrés aux catégories de Peirce, ces signes rendent compte de la structure significative de l'activité. Ces signes sont appelés les « unités élémentaires »

¹⁹ Charles Sanders Peirce (1839-1914), sémiologue et philosophe américain. Emprunt à la théorie de la « pensée-signé ».

²⁰ En proposant un découpage en trois catégories, Peirce se distingue de la psychologie cognitive qui ne considère que les « faits ». Theureau rappelle « l'idée de base de Peirce, c'est [...] que « l'homme ne vit pas que de faits » (Theureau, 2004, p.141).

correspondant au plus fin découpage de l'activité de l'acteur. Chacune des unités développe un ensemble de composantes appelées les « composantes du signe ». Elles permettent au chercheur de renseigner et de coder l'activité puis de rendre compte de l'activité étape après étape. Pour résumer et mieux comprendre le lien entre Peirce et Theureau, nous pouvons répertorier les composantes du signe ainsi (Saury, 2013, p.44) :

<p>Priméité</p> <p>Structure de préparation de l'acteur</p>	<ul style="list-style-type: none"> • E=engagement de l'acteur. Ce que l'acteur cherche à faire. • A=attentes. Ce à quoi s'attend l'acteur (en fonction de son engagement). • S=référentiel. Quelles sont les connaissances qui le mobilisent ?²¹
<p>Secondéité</p>	<ul style="list-style-type: none"> • R=representamen. Ce qui est significatif pour l'acteur. • U=unité élémentaire d'activité. L'unité est la plus petite fraction de l'activité que l'acteur peut désigner, raconter, montrer, commenter « à l'échelle la plus locale ».
<p>Tiercéité</p>	<ul style="list-style-type: none"> • I=interprétant. Transformation et adaptation de l'expérience.

Dans les tableaux en annexes²², les composantes s'enchaînent de la façon suivante : U, R, E, A, S et I (ordre conseillé par Nicolas Perrin durant le séminaire intitulé « Situations éducatives et analyse de l'activité»). Afin de renseigner les composantes du signe, Saury invite le chercheur à se questionner. Il suggère des questions types comme par exemple pour l'engagement : Que cherche à faire l'acteur à l'instant T ? Par quoi est-il préoccupé ? Ce procédé aide beaucoup pour le codage (Saury, 2013, p.64-65).

Pour chacune des situations, il y a donc deux tableaux. Le premier concernant le protocole à deux volets (incluant dans une dernière colonne les « unités élémentaires » afin de faciliter le raccord avec le deuxième tableau). Le second tableau, lui, renseigne les composantes du signe. A l'issue de cette étape, le chercheur peut procéder à l'analyse de l'activité du point de vue de l'acteur.

²¹ Ces trois points « lui [l'acteur] ouvrent un champ des possibles » (Saury, 2013 p.43). Il s'agit de possibilités d'action générées au cours de l'activité.

²² Voir annexes IV, VI et VIII, respectivement les tableaux A', B' et C'.

D. Résultats et analyses

Chacune des situations étudiées permet de progresser vers des réponses liées aux questions de recherche. En effet, cette étude est l'occasion de réfléchir sur ce qu'est une sensibilisation et d'autre part sur le moyen d'accéder au point de vue de l'acteur à l'aide d'un observatoire s'inspirant du cours d'action.

D1. Première situation : découverte du violoncelle

Les résultats annoncés ci-dessous sont filtrés d'après la problématique et les interprétations à venir. Ils se centrent essentiellement sur les préoccupations des élèves dans leurs découvertes du violoncelle.

Dès le départ de l'autoconfrontation, les enfants sont très coopérants et verbalisent assez naturellement²³. Enxhi, suivi par Louis tente d'émettre des premiers sons. Après plusieurs sons émis avec les doigts, les enfants vont tour à tour se passer l'archet pour essayer de frotter à différents niveaux des cordes (de la touche au chevalet). Lorsque Louis joue, Enxhi porte son attention sur les vis d'accordage et se demande ce que c'est. Louis semble lui avoir apporté son aide mais ne s'en souvient plus lors de l'entretien. Enxhi, aidée de Louis, tente ensuite de soulever le violoncelle pour tester le son. A l'instant suivant, Enxhi remarque les différentes grosseurs de cordes. Ensuite Louis ré explore le son en variant la force de son geste. Enxhi l'imité juste après. L'exploration se poursuit en frottant les cordes en changeant le point de frottement sur l'archet. Enxhi observe Louis faire le test puis explique à son camarade que le son sort par les ouïes. Enfin Louis lève seul le violoncelle à la verticale pour comparer sa hauteur avec la sienne. Enfin Enxhi se questionne sur le bout du manche et obtient une réponse de Louis lors de l'entretien qui explique qu'il s'agit d'un ornement.

Avant de débiter l'analyse à partir du tableau A' (Annexe IV), rappelons que les deux enfants ne sont pas instrumentistes et n'ont pas de connaissances a priori sur le violoncelle. Si Enxhi ignorait jusqu'au nom de l'instrument, Louis semble avoir quelques connaissances. Nous analyserons dans un premier temps leurs préoccupations communes puis leurs préoccupations individuelles. Enfin, nous nous arrêterons sur les intérêts de découvrir un instrument de musique à deux.

²³ Au début, ils ne verbalisent pas toujours à l'instant présent. Ils anticipent sur des moments encore non vécus dans la vidéo d'où l'utilisation de couleurs dans le tableau A' (Annexe IV) pour mettre en regard les comportements avec les verbalisations correspondantes.

Leurs préoccupations communes

Majoritairement, les enfants sont focalisés sur l'émission du son. Sans connaître vraiment cet instrument, ils savent que les cordes sont là pour faire la musique et c'est ce qu'ils voient en premier. Environ deux tiers du temps sont consacrés dans ce but. D'abord timides, ils frottent doucement les cordes (voir U1 et U1) puis se mettent à jouer plus fort.

Après leurs premiers sons, ils explorent les possibilités de l'instrument en jouant sur différentes variables : archet, cordes, force dans le mouvement et position de l'instrument. Tour à tour, ils se passent l'archet pour faire des tests. Enxhi, ne sachant pas où l'on doit frotter les cordes, frotte au niveau de la touche, imité par Louis. Il change ensuite d'endroit (U3) et se place en dehors de la touche. Il semble avoir, peut-être sans en être conscient, quelques connaissances car il dit lors de l'autoconfrontation : « J'ai voulu essayer au bout [...] parce que c'était plus près des trous et qu'il n'y avait pas quelque chose en-dessous » (en parlant de la touche). Après avoir repéré le « bon endroit » sur les cordes, Enxhi cherche à lever l'instrument pour voir si éventuellement le son serait plus fort. Mais les deux enfants reposent rapidement l'instrument ne constatant pas vraiment de différences avec la position couchée. Louis poursuit les tests en variant la force dans le frottement de l'archet. Il constate que la force du son dépend de la force exercée. Il joue ensuite en variant la position de l'archet sur les cordes. Il s'aperçoit en jouant à une des extrémités de l'archet que le son est plus fort²⁴. Enxhi reprend l'archet et l'imite dans le même but.

Au-delà des préoccupations liées à l'émission du son, les enfants sont aussi attentifs à certains détails. D'après les données, ces préoccupations, plutôt secondaires, sont aussi d'ordres individuels.

Leurs préoccupations personnelles

Dès le début de l'activité, Enxhi perçoit un son plus fort au niveau des ouïes (U3). Mais elle garde pour l'instant cette découverte pour elle, car préoccupée avant tout par l'émission du son. Elle en fera part à Louis plus tard. Ensuite elle remarque les vis d'accordage (U4) dans le bas du violoncelle et se demande à quoi ça sert. Au moment de l'autoconfrontation, la discussion est un peu confuse. Enxhi assure que Louis lui avait dit pendant l'activité que ça servait à écarter les fils mais celui-ci réfute ne se souvenant apparemment plus de cet instant. Louis poursuit le discours d'Enxhi en disant que les cordes peuvent être desserrées avec les vis en haut du manche (signe encore une fois qu'il a quelques connaissances). Vers la fin de la

²⁴ Ceci s'explique par le fait qu'il restait plus de colophane sur les extrémités

vidéo (U10), Louis se demande si le violoncelle est plus grand ou plus petit que lui et soulève le violoncelle pour vérifier. N'ayant pas pour habitude de se tenir si proche d'un instrument de cette taille, cet élément a son importance. Il souhaite le comparer à lui-même pour retransmettre cette information à ses camarades²⁵. Enfin, Enxhi s'attarde sur le bout du manche (U10) doté d'un ornement et se demande quel est son utilité.

En résumé, les enfants ont surtout été préoccupés par le son. On constate que les préoccupations autres sont pour eux secondaires et apparaissent plutôt à la fin de la vidéo. Concernant, les vis d'accordage, difficile de savoir vraiment à quel moment Enxhi les a remarquées.

Découvrir à deux

Cette séquence est intéressante par la complémentarité des deux enfants. Tour à tour, ils se passent l'archet soit pour imiter et vérifier ce que vient de faire l'autre, soit pour tenter quelque chose de nouveau dont l'autre pourrait bénéficier aussi. Ils s'observent et l'un peut susciter une nouvelle idée à l'autre. Durant l'activité, on les entend échanger entre eux sur ce qu'ils veulent tester. Ils semblent aussi complices et amusés.

D2. Deuxième situation : Ecoute et dessin

Assis les uns à côté des autres, les enfants reçoivent pour consigne de dessiner ce qu'ils entendent mais sans dessiner d'objets précis, il s'agit plutôt de dessiner des images abstraites telles que des formes, des courbes et des lignes. Ils disposent de trois couleurs différentes. Je sélectionne rapidement deux enfants et zoome la caméra sur eux.

Au début de l'extrait²⁶, la nuance est *mezzo forte* tandis que les instruments solistes (violin, flûte et violoncelle) se répondent en alternance avec l'orchestre. Antia trace des lignes horizontales en bleu de gauche à droite avec des pics et parfois des points. D'après elle, ces pics correspondent à des passages « aigus ». Tom lui utilise du violet et trace de grandes lignes transversales. Il les trace assez rapidement car d'après lui « ça allait plus vite qu'avant ». Antia, en stoppant la vidéo, commente « une pointe » qu'elle a dessinée²⁷. Cette pointe correspond à la terminaison d'une phrase de l'orchestre. Elle tente de me rechanter le passage. Elle acquiesce lorsque je remarque à haute voix qu'elle a écouté surtout la mélodie.

²⁵ C'est d'ailleurs une des premières informations qu'il donne oralement lors de la présentation à la classe.

²⁶ Le passage sélectionné (dernier mouvement Allegro du Concerto de Telemann) dure une minute et dix secondes et conserve un tempo vif.

²⁷ Durant l'entretien d'autoconfrontation, les dessins sont posés près d'eux pour qu'ils puissent s'y référer si nécessaire.

En questionnant Tom sur ce que lui est en train d'écouter, il répond « la même chose ». Au moment où le violoncelle termine une phrase descendant vers le grave, Antia arrête la vidéo pour dire qu'elle a entendu des sons plus graves et que par conséquent, elle a fait descendre son tracé. Tom marque une pause, change plusieurs fois de position et regarde un peu sur ses voisins. L'extrait se poursuit par un dialogue entre la flûte et le violoncelle se terminant par une intervention brève de l'orchestre. Antia arrête la vidéo et saisit son dessin posé à côté de l'ordinateur. Elle souhaite commenter ses lignes qu'elle a dessinées « plus droite » car le son était « plus lisse » (la musique est en effet plus douce). Enfin, elle dessine une pointe lorsqu'elle perçoit « un petit coup de violon comme ça » (avec le doigt sur son dessin pour montrer l'endroit exact). Tom change de couleur et dessine des soleils en jaune parce que « la musique faisait comme des formes de soleil » sans être en mesure de verbaliser davantage. Lorsque la musique se fait plus légère, Antia se met à tracer des oscillations en conservant l'horizontalité. Elle me rechant l'extrait et précise que ce passage l'a incité à dessiner plutôt des vagues à ce moment précis car elle a pensé à la mer. Tom se met à dessiner des croix en vert entre ses lignes horizontales. Lorsque l'extrait se termine, il continue quelques secondes de dessiner puis s'arrête. Lorsque je le questionne sur les raisons de son choix, il répond qu'un petit son aigu lui a fait penser à des croix vertes.

Tous les enfants sont d'accord d'écouter une seconde fois l'extrait. Lors de l'entretien d'autoconfrontation, Antia explique qu'elle voulait s'assurer d'avoir « tout fait », elle ajoute : « comme ça, ça me remet un peu la chanson dans la tête ». Quant à Tom, il voulait « rajouter des choses » pour « en mettre plus » sur sa feuille.

Changeant de couleur pour du beige, elle repart en haut de sa feuille et longe son premier tracé. Antia explique en entretien qu'elle dessine des traits courts car le rythme est changeant. Tom continue avec des croix vertes puis trace des diagonales. Il justifie son choix en expliquant des changements de tessiture. Puis Antia accélère son geste expliquant que son accélération correspond à l'accélération de la musique qu'elle a perçue. Tom dessine des spirales en jaune et les explique lors de l'entretien en disant que la musique était plus aiguë qu'avant. Il poursuit en dessinant des traits violets courts à côté des croix « parce que ça allait un tout petit peu plus vite qu'avant et puis ça me faisait penser à des petits traits ». Lorsque la flûte joue de façon piquée, Antia dessine des formes saccadées. Me demandant d'interrompre la vidéo, elle rechant l'extrait puis explique que la mélodie lui a fait penser à des « points ». Elle poursuit en dessinant des signes courbés et longs. Elle explique qu'elle a dessiné en

même temps que la musique « pour voir si c'était vraiment ça ». Elle souhaite représenter les sons graves et aigus : « Par exemple, si c'est bas, je ne vais pas faire aigu ».

Dans cette situation, les enfants agissent seuls face à leur feuille et présentent des profils très différents. Tom et Antia se distinguent d'abord par leur usage du dessin et l'aisance ou non à verbaliser lors de l'entretien. L'analyse suivante fait donc la distinction entre les préoccupations et comportements des deux enfants²⁸.

Préoccupation de Tom : remplir la feuille de signes

A priori, cet enfant répond bien à la consigne : « Dessiner en écoutant ». En effet, nous le voyons dessiner silencieusement durant l'extrait musical. Mais nous nous trouvons au cœur d'une séquence visant la sensibilisation à la musique et la consigne exacte est : « Dessiner la musique entendue ». L'entretien d'autoconfrontation montre que les engagements de Tom ne se trouvent pas dans l'écoute mais dans le dessin lui-même. A la fin des deux écoutes, sa feuille est pleine et colorée mais les verbalisations recueillies lors de l'entretien démontrent que la réception de l'œuvre chez Tom n'est pas aussi simple. De plus, l'analyse du cours d'action de Tom n'est pas aisée car il éprouve des difficultés à verbaliser et semble manquer de vocabulaire parfois utilisant les mots « aigu » ou « plus vite » sans justification d'un point de vue musical. Pour cela, je souhaite souligner les difficultés à renseigner les composantes du signe et à rendre compte de l'activité de cet élève.

Tom démarre son dessin en voulant tracer un quadrillage (U1) et justifie ce dessin en disant que les instruments lui ont fait penser à ça, sans plus de mots. Il dit aussi qu'il a fait des lignes parce « ça allait plus vite qu'avant » mais cette réponse ne correspond à rien musicalement. De plus, il est difficile ici de comprendre vraiment ce qu'il entend par « les instruments ». S'agit-il du timbre, de la vitesse d'exécution ou bien de la mélodie ? Il poursuit en dessinant des soleils (U2) expliquant après sollicitation que la musique lui a fait penser à ça. Difficile encore une fois pour l'observateur de se rendre compte de ce qu'il perçoit de la musique à cet instant. Il dit lui-même ne plus se souvenir pourquoi il a fait des soleils et ajoute très honnêtement « je ne sais pas quoi dire d'autre » (Tableau B²⁹). Lorsqu'il dessine des croix vertes (U3), la confusion demeure lorsqu'il dit qu'« un petit son aigu [lui] a fait penser à des croix vertes ». Qu'a-t-il entendu dans la masse de l'orchestre ? Qu'a-t-il ressenti lors de ce passage ? Ecoute-t-il la musique ou dessine-t-il sans se préoccuper de la musique ? Il semble

²⁸ L'analyse se réfère principalement au tableau B²⁸ sur les composantes du signe de la situation 2.

²⁹ Voir Annexe V.

en tout cas motivé pour une seconde écoute puisqu'il lève la main (U4). Les raisons de son choix sont claires : « j'ai levé la main pour en mettre plus ». Il parle donc de quantité. Il souhaite bénéficier de plus de temps pour rajouter des éléments dans les espaces blancs de sa feuille. Tom fait peu de lien entre son dessin et la musique et ses verbalisations n'ont la plupart du temps pas de lien avec la musique.

Préoccupation d'Antia : noter toute la musique

Suivant la même organisation que pour l'écriture littéraire, Antia dessine des lignes selon une logique linéaire de gauche à droite et du haut vers le bas. Ces lignes représentent le temps écoulé et les pointes ou les ondulations qu'elle fait apparaître correspondent à ce qu'elle perçoit de la musique. On remarque d'emblée un lien entre la musique et son dessin. C'est donc logiquement qu'elle ne soulève jamais le feutre durant l'extrait.

Dès les premières secondes, l'observateur comprend ce qu'elle souhaite réaliser. Elle commence au haut à gauche de la feuille en traçant une ligne horizontale au cours de laquelle elle représente la musique (U1). En U2, Antia trace des « pointes » qui semblent bien correspondre à un changement dans la musique. Sans toujours trouver les mots, elle rechant le passage que je parviens à identifier. Elle souhaite représenter la musique et pour cela, elle dessine tout ce qu'elle perçoit de la musique. Lorsqu'elle fait descendre son tracé (U3), c'est à bon escient qu'elle justifie son choix par la musique qui était « plus grave » (passage correspondant à une fin de phrase effectivement descendante). Pour elle, l'association « bas » et « grave » est claire et elle se sert de cette référence pour son dessin. Par contre, les différences de timbres d'instruments ne semblent pas significatives pour elle. Elle poursuit en dessinant des lignes droites qu'elle traduit par une musique « lisse » (U4) c'est-à-dire sans changement significatif. La ligne droite se distingue donc des pointes et autres courbes. Chaque élément nouveau perçu est noté comme ce « coup de violon » (U5), qu'elle marque avec une pointe arrivée après un passage « lisse ». Lorsque le caractère change du début et se fait plus doux, elle modifie son tracé et se met à dessiner des ondulations (U6) ou des « vagues ». Elle rechant le passage pour expliquer son choix ce qui lui évite d'utiliser des mots tout en se faisant comprendre. Autrement dit, son dessin s'assouplit à l'image de ce qu'elle perçoit. Elle perçoit plutôt à ce moment-là le caractère général de la musique. Idem lorsqu'ensuite elle se remet à dessiner des pointes plus resserrées (U7). Elle justifie une nouvelle fois son choix en chantant un bref passage. Au moment de la deuxième écoute, Antia lève la main (U8). Lors de l'entretien, elle dit qu'elle souhaitait réécouter l'extrait pour deux

raisons. Tout d'abord, pour vérifier d'avoir bien tout représenté et pour se « remettre la chanson dans la tête ». Préoccupée par le fait de tout noter de ce qu'elle perçoit, elle ne veut pas omettre de marquer d'autres éléments qui lui auraient échappé la première fois.

Pour cette deuxième écoute, Antia change de couleur (U9) afin de distinguer la première écoute de la seconde. En l'observant agir lors de la séquence, on remarque bien qu'elle trace son deuxième tracé juste au-dessous du premier. En superposant les deux (U10), elle peut vérifier que tout est représenté. Lors de la deuxième écoute, de nouveaux éléments perçus apparaissent, l'écoute n'est plus seulement focalisée sur le caractère. En effet, elle dessine des traits courts afin de représenter la « mélodie de la flûte » (U11) qui adopte un jeu piqué lors de ce passage. Pour elle, des traits courts représentent bien ce qu'elle perçoit de la flûte. La vidéo est indispensable pour se rendre compte de l'étape suivante de son dessin. Elle accélère son geste (U11), justifiant une accélération du rythme. Ce passage est en fait le même passage lors de l'U3. Alors qu'à la première écoute, elle perçoit la mélodie descendante, elle est cette fois attentive aux rythmes joués par les cordes. Elle termine l'extrait en dessinant des points (U12) puis des traits courts (U13) représentant respectivement le jeu piqué de la flûte et le caractère général vif de la fin de l'extrait.

Conclusion sur les deux enfants

Certains points communs peuvent être mis en évidence. Antia et Tom participent volontiers à l'entretien mais le vocabulaire leur manque souvent pour exprimer aisément leur ressenti et leur vécu. Malgré cela, Antia, par l'intermédiaire du chant parvient à rendre compte de ce qu'elle perçoit tandis que Tom fait très peu allusion à ce qui est significatif pour lui musicalement. Cet enfant cherche surtout à répondre à la consigne du dessin mais semble peu perturbé par l'extrait musical. Ses préoccupations sont focalisées sur le remplissage de la feuille. Antia perçoit différents éléments de la musique qu'elle veut transcrire sur sa feuille. On note des différences dans ce qu'elle perçoit entre la première et la deuxième écoute. La deuxième écoute pour Antia est fructueuse car elle semble plus profonde. Elle perçoit de nouveaux éléments qui s'ajoutent aux premiers. Elle conserve lors des deux écoutes la même logique de tracé qui lui permet de se focaliser sur ce qu'elle entend et non sur les formes qu'elle pourrait faire contrairement à Tom. Tom a besoin de marquer des temps de pause pour réfléchir à ce qu'il pourrait faire tandis qu'Antia agit plus spontanément et note tout ce qu'elle entend à l'instant où elle l'entend.

Enfin concernant les couleurs, ils n'en ont pas le même usage. Tandis que Tom recherche plutôt la variété des couleurs pour son dessin, Antia en utilise deux pour différencier les deux écoutes. Ce n'est pas tant de vérifier si le tracé bleu et le beige sont bien chronologiquement liés qui est intéressant mais c'est l'évolution des perceptions d'Antia. Elle perçoit différents éléments intéressants : vitesses, tessiture, rythmes. Son écoute s'affine et elle semble prendre plaisir à découvrir et redécouvrir à chaque seconde la musique.

D3. Troisième situation : Musique et mouvement

Pour cette situation, trois enfants participent à l'entretien d'autoconfrontation, il s'agit d'Ugo, Camille et Nathan³⁰. Lors de la séquence, la classe est divisée en deux pour la réalisation de la tâche. Un premier enregistrement est fait puis un second à la suite d'un travail de chant sur la mélodie de l'extrait choisi (non enregistré).

Pour la première fois, les enfants sont invités à se mouvoir sur un extrait du Menuet de la Symphonie de Mozart. Je prends le temps de répéter la consigne avec différents mots : « bouger sur la musique », « faire entrer la musique dans votre corps », « montrez-moi la musique à travers vos mouvements », « soyez libres de faire ce qui vous vient à l'instant ». Enfin j'insiste sur les contrastes *forte/piano* que j'aimerais constater dans l'observation (exercice préparatoire sur les *forte/piano* réalisé juste avant).

Première écoute

Ugo réagit immédiatement au départ de la musique. Il bouge bras et jambes avec énergie en marquant la pulsation. Camille regarde les autres et sautille discrètement. Et Nathan, après un sourire complice au groupe observateur, se met à marcher lourdement bras repliés de chaque côté du corps. Je stoppe moi-même la vidéo et interroge Nathan sur ce qu'il est en train de faire. Nathan répond en toute franchise qu'il cherche à imiter Pablo (un enfant qui vient juste de faire l'exercice avant lui) parce que celui-ci était drôle lorsqu'il est passé. Lors de la phrase 2 (voir tableau C), Ugo continue de marquer le tempo avec ses pieds tout en ralentissant son déplacement. On peut constater qu'il retient aussi les mouvements de ses bras. Il tourne sur lui-même puis adopte une démarche saccadée avec bras et jambes raides. Camille ralentit aussi son pas en ajoutant des petits mouvements des bras et des mains. Lorsque la musique reprend la phrase 1, Ugo se remet à se déplacer comme au départ de l'extrait. Je lui demande ce qu'il est en train de faire : « Bah, je danse ». Il me répond aussi qu'il fait ces gestes parce

³⁰ Voir Annexe VII et VIII, respectivement, tableaux C et C'.

que la musique est forte. L'extrait se poursuit vers une répétition de la phrase 2, Nathan pose un genou à terre puis rapidement jette un coup d'œil aux observateurs. Après l'avoir questionné sur la raison de ce nouveau mouvement, il répond qu'il voulait « faire le rigolo » mais ne s'étend pas plus. L'extrait continue vers une phrase 3 durant laquelle Ugo sautille d'avant en arrière, ses pieds suivant parfaitement le tempo de l'orchestre. A la question « qu'as-tu fais à ce moment », il répond « comme ça » en remontrant le geste. A la fin du premier extrait, je leur demande à tous ce qu'ils ont ressenti en écoutant la musique. Selon Ugo, « ça fait du bien » et pour Camille « on s'amuse ». Nathan répète que ça le fait rire de « faire le rigolo ».

Deuxième écoute

Au départ de la deuxième écoute, Ugo se met à agiter les bras comme s'il donnait des coups dans l'air puis il sautille jambes tendues. J'insiste auprès de la classe durant la séquence pour qu'ils pensent aux paroles que nous venons de chanter. Ugo me confirme lors de l'entretien : « Moi j'écoute la musique, et je pense à la chanson comme ça, je sais ce que je pourrai faire ». Lorsque je le questionne sur ce qu'il ressent à ce moment-là, il répond « de la joie » ce qui est effectivement visible sur la vidéo de la séquence. Camille sautille mais en décalé par rapport au tempo tandis que Nathan marche en regardant vers les observateurs tout en souriant.

L'entretien se poursuit mais ils se mettent à commenter les faits et gestes de leurs camarades qu'ils voient sur la vidéo. Je marque une pause pour leur rappeler les objectifs et les intérêts de notre entretien : « Ce qui m'intéresse c'est vous-même. Les autres vous les avez déjà vus pendant les séances. Regardez-vous et essayez de revivre ce moment-là ».

Nathan se met à faire des fentes avant avec retenue puis marche de manière naturelle. Il explique qu'il souhaitait ralentir parce que la musique était plus calme. C'est donc naturellement qu'il remodifie son mode de déplacement au retour de la phrase 1 (marche rapide avec une certaine raideur des jambes et des bras). Lors du retour de la phrase 3, Ugo se cogne avec un autre enfant mais n'y prête guère attention et poursuit son chemin. Camille sautille et ses pieds se posent bien en rythme avec la musique. Nathan ne regarde pas les autres à cet instant, il fait de grands pas puis tourne sur lui-même. Il regarde furtivement les observateurs puis continue en faisant des fentes avant.

A la dernière exposition de la phrase 1, Nathan avance en pas chassés en accord avec la pulsation. Mais il ne le remarque pas lors de l'entretien, il a du mal à rester focalisé sur son

image filmée. Je reviens donc en arrière sans obtenir plus de verbalisations de sa part. M'adressant à Ugo pour connaître les raisons de ses sauts (il sautille de côté en rebondissant sur le pied gauche, toujours tout à fait en rythme). Il répond que la musique était « un peu forte » sans en dire davantage. Je m'adresse à Ugo et Nathan : « Qu'est-ce qui vous a donné envie de faire ça ? ». Ugo répond : « Je ne sais pas... parce qu'on avait envie ». Nathan acquiesce par un « ouais ». A la phrase 2, Ugo et Camille marquent le contraste avec la phrase précédente en adoptant des plus lents et retenus. Puis à la phrase 3, Ugo reste sur les extrémités du groupe et tourne sur la pointe des pieds. Camille sautille légèrement et Nathan marche en regardant les autres et sourit.

L'analyse suivante se base principalement sur la séquence de travail, plus que sur l'entretien d'autoconfrontation. Ce dernier est en effet peu fructueux car les enfants ont eu des difficultés à verbaliser sur leur activité³¹ tandis que la vidéo de la séquence est plus éloquente. D'après les verbalisations des enfants, peu d'« unités élémentaires » ont pu être mises en évidence. Elles sont évoquées mais ne constituent pas la base principale de l'analyse.

Ugo

D'après la vidéo, Ugo est très réceptif à la musique et réagit naturellement avec son corps. Le tempo est toujours marqué par le mouvement de ses pieds, de ses bras et /ou de sa tête. Ses mouvements sont très sautillants en réponse au caractère enjoué de la musique. Il bouge aussi tout en retenue sur les passages *piano*. Mais lors de l'entretien, Ugo verbalise très peu. Juste avant l'entretien, il me fait part de sa crainte de n'avoir rien à dire. Lorsque que je lui demande « Et là, que fais-tu ? », il me répond simplement « bah je danse » (U1). Il dit aussi qu'il danse ainsi parce que la musique est forte. Pour lui, il n'y rien à dire de plus. Il est un peu distrait par l'image des autres lors de l'autoconfrontation. Même lorsqu'il se cogne avec un camarade en dansant, il n'y prête pas attention et continue son chemin. Cet exercice est un moment d'expression libre qu'il apprécie mais qu'il peine à commenter. Ugo est un enfant pour qui le langage corporel est plus aisé à exprimer que le langage verbal.

³¹ Les difficultés liées à cet entretien sont commentées dans la dernière partie du mémoire.

Camille

Elle réagit corporellement à la musique par de petits mouvements discrets des bras ou de petits sautilllements. Même peu visible, le contraste *forte/piano*, est toujours marqué mais sa marche est toujours décalée par rapport à la pulsation. Un changement visible est remarquable lors de la deuxième écoute lorsque Camille sautille en marquant le tempo avec justesse cette fois-ci. La musique devient pour elle plus familière et anticipe un peu mieux ses mouvements. Lors de l'entretien, elle ne s'exprime pas ou très peu. Elle semble s'ennuyer et attend impatientement en regardant sa montre à plusieurs reprises. Lors de l'entretien d'autoconfrontation, elle répond difficilement à mes questions et reste très vague. De plus, elle a du mal à se regarder et commente les attitudes des autres plutôt que la sienne.

Nathan

Nathan est surtout préoccupé par le regard des autres. Comme il l'exprime lui-même, il prend le rôle du « rigolo » à la manière de Pablo, un autre enfant de la classe qui a fait beaucoup rire lors de son passage (U1). Il souhaite faire rire les autres et ne cesse de regarder ses camarades même furtivement. Par cette attitude, il démontre qu'il bouge avant tout au service de sa propre image et recherche la reconnaissance des autres. Ses mouvements sont répétitifs et semblent peu à l'écoute de l'extrait musical. Comme pour Camille, un changement dans son attitude est remarquable à la deuxième écoute. Moins préoccupé par le regard des autres, il réalise de nouveaux mouvements plus en adéquation avec la musique. Lors d'un passage piano, on le voit ralentir ses mouvements (U2). Il s'habitue peu à peu à l'exercice. Mais ce type de dispositif ne favorise pas particulièrement l'écoute et la découverte de l'œuvre pour Nathan puisqu'il est plus perturbé par le groupe qui le regarde que par la musique diffusée.

D4. Le jour du concert³²

Quelques consignes sont données à l'extérieur de l'Opéra avant que les enfants ne soient divisés en trois groupes de six à sept enfants pour le placement dans la salle. Nous espaçons les trois groupes afin de nous mêler pleinement au public. Les résultats suivants ont été sélectionnés selon les perturbations constatées et vécues par les enfants et les différences dans leur posture d'écoute entre œuvres travaillées et non travaillées.

³² Il n'a pas été possible de filmer les enfants durant le concert donc l'analyse se base sur des observations notées dans la journée et deux enregistrements portant sur les impressions de quelques enfants à l'issue du concert.

Perturbations liées aux perceptions visuelles

Pour les deux classes, les enfants³³ ont surtout été perturbés par des perceptions visuelles. Déjà avant le début du concert, les enfants sont attentifs aux détails de la salle. Ils se questionnent et discutent entre eux des décors, de l'éclairage, de la scène. Ils observent aussi les personnes dans la salle. Par exemple, lorsqu'un musicien traverse la scène pour aller accorder son instrument, les enfants se demandent si le concert a déjà commencé.

Durant le concert, Alyssa a surtout remarqué les instruments les plus volumineux comme le basson, le violoncelle et la contrebasse. Félix a aussi été marqué par les bassons lors des pièces non travaillées ensemble (Extraits de l'œuvre de Rameau) car c'est un « gros instrument » d'après ses mots. La flûte l'a aussi marqué par sa couleur dorée. Alyssa a aussi été marquée par le jeu rapide des violoncellistes.

Les enfants parlent entre eux du timbalier et progressent ensemble pour savoir ce que ce musicien faisait lorsqu'« il tournait un machin » (Alyssa). Ugo a précisé que « c'était pour régler » et c'est au tour de Lara d'expliquer que « c'était pour dire plus haut, plus bas ». Ils en ont déduit ensemble que le but était l'accordage. Avec leurs connaissances préalables (accordage évoqué en séance mais pas celui des timbales), ils ont su déduire par eux-mêmes certains éléments encore inconnus. Ugo a particulièrement été marqué par la rapidité de jeu du trompettiste. Cet enfant sait l'effort demandé pour émettre un son avec une trompette car les élèves ont eu l'occasion de souffler dans une trompette lors des séances préparatoires.

Les enfants ont aussi noté l'effort physique des musiciens : le trompettiste qui était « tout rouge », le bassoniste qui transpirait et le chef d'orchestre qui « sautait et bougeait beaucoup ». Tous ont noté l'attitude et les gestes du chef d'orchestre. Lily-Charlotte l'a par exemple comparé à un robot à cause de ses mouvements avec les bras. Félix l'a trouvé amusant car ses cheveux bougeaient quand il sautait.

Préoccupations liées aux perceptions visuelles et auditives

Au concert, les perceptions visuelles et auditives se mêlent et les enfants réagissent à ces stimuli. Comme évoqué plus haut, Tima et Alyssa ont été marqués par les instruments volumineux comme le basson. Celui-ci est difficilement repérable lors d'une écoute en classe mais à la vue de l'instrument, il semble plus aisé de l'entendre. A l'instar de Félix qui lui a

³³ Pour le projet Mozart, les enfants participants à la conversation sont Alyssa, Lara et Ugo. Pour le projet Telemann, il s'agit de Tima, Lily-Charlotte et Félix.

remarqué lors du concerto de Telemann le jeu en pizzicati des violons. Il a reconnu un des passages travaillés en classe : « quand la flûte et le basson faisaient comme s'ils se parlaient ». Il a vu les violons changer de mode de jeu et a pu reconnaître ce passage.

Enfin, en sortant du concert, certains reprennent encore la chanson. Un enfant s'approche de moi et me dit pour la première fois qu'il a entendu le contre-chant du violoncelle (faisant l'objet d'un couplet de la chanson) lors du Menuet. La perception du contre-chant demande une écoute fine et travaillée que peu d'enfants ont acquise lors des six séances préparatoires. Ici encore, la vue de l'instrument en train de jouer a permis de mieux entendre le contre-chant.

Différences d'écoute entre l'œuvre travaillée et les autres

Très attentifs durant les premières minutes, les enfants se déconcentrent plus vite à l'écoute des œuvres non travaillées (regards dans le vague, enfants somnolents ou remuants sur leur siège). La classe participant au projet Mozart montre un changement d'attitude particulier à l'arrivée de la Symphonie (dernière œuvre du concert). Tous les enfants se redressent sur leur siège. Le regard de chacun s'ouvre, un enfant assis près de moi me regarde et me demande « ça y est, c'est maintenant ? ». L'enseignante et moi remarquons chez les enfants une émotion particulière et un engouement certain. Assis à mes côtés, Nathan (situation 3), me dit à haute voix dès les premières secondes : « Je reconnais la musique ! » avec beaucoup de fierté. Il est à ce moment, tout à fait réceptif à l'œuvre et prend plaisir à écouter. Au passage du Menuet, je vois tous les enfants mimer les paroles de la chanson. Ils sont tous « présents » sur ce passage bien connu tandis qu'à d'autres moments, comme tout auditeur, ils semblent plus passifs ou regardent ailleurs.

Enfin, tous les enfants disent avoir préféré écouter l'œuvre travaillée plutôt que les autres durant le concert. Le passage préféré d'Ugo est le Menuet à cause de la chanson qu'il a aimée. Il l'a d'ailleurs chantée intérieurement pendant le concert. Félix donne une réponse plus complète que les autres lorsqu'il explique pourquoi il a préféré Telemann : Moi j'aimais quand même plus Telemann parce qu'on avait plus préparé et puis l'autre j'aimais pas trop ». Je lui demande de s'expliquer sur sa définition du mot « préparer », il répond : « Quand on a écouté un petit peu, du coup on connaissait déjà un tout petit peu, on avait plus l'habitude d'entendre que l'autre. Donc ça m'a moins ennuyé que l'autre ».

Ce travail se poursuit vers les interprétations générées des résultats relevés lors des situations étudiées dans cette recherche. Elles présentent des informations très diverses permettant de progresser dans la réflexion orientée par les questions de recherche et les hypothèses.

E. Interprétations et réflexions

La section suivante revient sur différents sujets traités plus haut et nécessitant d'être commentés en raison de leur intérêt théorique au-delà de cette recherche et/ou de leur transférabilité dans d'autres domaines que celui de l'éducation musicale. La première sous-partie se focalise sur les conditions nécessaires à l'expression du vécu avec des enfants. La seconde précise plus finement le terme de sensibilisation grâce aux apports de cette recherche. Enfin, la troisième partie traite des points du dispositif pouvant être améliorés.

E1. Favoriser l'expression du vécu avec des enfants

Dans le domaine de l'analyse de l'activité, Saury rappelle les conditions nécessaires à l'expression du vécu lors de l'entretien d'autoconfrontation (Saury, 2013, p.50-51). Il apparaît dans ce travail que d'autres sont aussi à considérer lorsqu'il s'agit spécifiquement d'enfants. De plus, les tâches analysées plus haut rendent compte parfois de difficultés liées à l'expression du vécu qui interrogent la pertinence de l'usage de verbalisations pour l'analyse de l'activité des enfants.

La relation de confiance

Pour tout projet de recherche impliquant d'autres acteurs, enfants ou adultes, il est fondamental de créer une relation de confiance avec le chercheur. Cette confiance s'obtient par un éclairage simple de la recherche et des séquences de travail sereines et respectueuses de chacun. Il ne s'agit pas de juger ni de sanctionner les acteurs d'après leur attitude, leurs connaissances ou compétences mais de comprendre ce qui se passe en eux et de savoir comment ils vivent les séquences. Est visée dans cette étude l'expression du vécu des enfants de la façon la plus libérée et sereine possible. Pour cela, le chercheur se doit de répéter régulièrement les objectifs du travail et ceux de la recherche. Bien qu'ayant lieu dans le cadre scolaire, les enfants prennent conscience qu'ils ne sont pas notés, contrairement aux tâches traditionnelles demandées en classe, et s'expriment sans crainte. Par exemple, lors de la situation 3, Nathan n'hésite pas à dire qu'il cherche surtout à amuser ses camarades sachant pertinemment que ce n'est pas le but de l'exercice, mais c'est ce qui le préoccupe *ici et maintenant*. C'est bien la compréhension des préoccupations des enfants lors de l'activité qui est recherchée ici et non la performance. Sans cette relation de confiance lors des séquences et des entretiens et sans le rappel régulier des objectifs de la recherche menée avec ces enfants, l'expression de leur propre vécu n'aurait été recueillie que partiellement.

La « remise en situation »

Cette précaution dépend du chercheur et de sa capacité à l'amener à « restituer son expérience du vécu dans l'*ici-et-maintenant* » (Saury, p.52). Dans les situations observées, il s'agit d'inviter l'enfant à regarder et à écouter attentivement la vidéo enregistrée. Il doit se regarder lui-même et être attentif à ce qu'il fait. Ce n'est pas toujours aisé de s'observer lorsque la moitié de la classe est en mouvement (situation 3) car la tentation de regarder les autres est forte. Le chercheur peut agir par des relances, des retours dans la vidéo et des questions adaptées. Il questionne alors l'acteur sur ce qu'il est en train de faire, de penser, et sur ce qu'il ressent à un moment précis. En visionnant les entretiens, certaines de mes questions débutent par « pourquoi » mais ce type de question ne facilite pas vraiment les verbalisations. Les enfants peuvent alors entrer dans des explications complexes qu'ils ne maîtrisent pas forcément et qui nous éloignent de leur activité.

Dynamique d'entretien

Autre point intéressant relevé durant les entretiens, le nombre de participants. Les entretiens se révèlent très différents s'ils sont composés de deux ou de trois enfants. A deux, les enfants s'entraident, se répondent parfois. Ils se passent la parole et le trio enfants/chercheur est stable. Dans la situation 1, il arrive que les deux enfants se parlent entre eux et réagissent à ce que l'autre vient de dire. Ils se renvoient tour à tour la parole. Avec trois enfants, la dynamique entre les enfants est différente. Les enfants se retrouvent dans un schéma triangulaire excluant un enfant dans les deux cas observés. Soit l'enfant est moins participatif et se contente de réponses telles que « je voulais dire comme lui » ou « pour moi c'est pareil » soit il est verbalement absent (Camille, situation 3). Pour des enfants de cet âge, le modèle d'entretien avec deux enfants semble plus favorable dans le cadre d'une remise en situation dynamique visant le recueil de verbalisations.

Accéder à l'activité par le langage parlé

Selon Theureau, l'étude du cours d'action rend compte des phénomènes cognitifs, c'est-à-dire le « montrable, racontable et commentable » à partir de données en situation de travail permettant l'analyse de ces phénomènes (Theureau, 2004, p.50). Une fois la situation filmée, l'acteur se retrouve en entretien face à sa propre image filmée et est invité à verbaliser sur ce qu'il est en train de faire pas à pas. Parmi les trois situations analysées lors des séances préparatoires, celle concernant l'écoute par le mouvement interroge la possibilité pour les enfants de raconter et de commenter leur activité. La faible quantité de verbalisations

recueillie au cours du visionnage de cette tâche est flagrante dans la situation 3. Ils peinent à s'exprimer sur ce qu'ils sont en train de faire tandis que la vidéo de la séquence offre un point de vue riche concernant la perception et la réception de l'œuvre par les enfants. Dans cette situation, il est intéressant de s'interroger sur les possibilités d'accéder à l'activité par le langage parlé. En effet, les enfants se retrouvent ici dans un double langage : le langage du corps et le langage parlé. Lors de la vidéo, leurs mouvements et leurs gestes nous transmettent déjà des informations, ils nous renseignent sur ce qui est significatif pour eux et sur ce qu'ils perçoivent de l'œuvre. Les inviter ensuite à verbaliser en entretien revient pour eux à répéter ce qu'ils ont déjà fait, d'où la réponse d'Ugo lorsque je lui demande « Et là que fais-tu ? » : « Bah je danse ». Le langage du corps constitue déjà une transmission d'informations de l'acteur au chercheur. Pour les enfants, cette tâche basée sur le mouvement est difficilement exprimable contrairement aux autres tâches proposées.

En analyse de l'activité, dans le domaine de l'éducation musicale notamment, plusieurs conditions sont nécessaires à l'expression du vécu avec des enfants. Cette recherche nous a permis d'en relever les principales et de soulever des questions de fond quant aux moyens d'accès à l'activité des acteurs.

E2. Processus de sensibilisation : définition affinée

A l'issue de cette recherche, il apparaît intéressant de revenir sur la compréhension d'une « sensibilisation à ». En effet, le travail avec les enfants, les entretiens puis les analyses qui ont suivi éclairent d'un angle nouveau ce processus.

La définition biologique de la sensibilisation énoncée plus haut (pages 9-10) est un processus débutant par un premier stimulus sans réponse. Puis, à force de répétitions ou d'autres stimuli, l'acteur va commencer à réagir. « Rendre quelqu'un sensible » signifie que l'acteur devient réceptif à quelque chose de nouveau. Durant les séances préparatoires, l'enseignant (ou animateur, médiateur) doit viser l'ouverture vers un nouveau monde, le développement de la sensibilité en passant par l'émotion de l'enfant, son affect et son vécu propre. En conséquence, l'hypothèse selon laquelle chaque enfant peut être perturbé ou touché par la musique mais de façon différente en fonction de son expérience passée, ses habitudes et ses connaissances semble intéressante.

Selon Varela (1997), un système autonome (ici un enfant) peut être perturbé par le monde qui l'entoure à condition que celui-ci soit significatif pour lui. Considérant alors que les enfants

ne perçoivent que ce qu'ils comprennent, comment les sensibiliser à quelque chose de neuf ? Pour ouvrir un enfant à une nouvelle dimension, on peut tenter de déclencher en lui un changement par une perturbation mais on ne peut l'y contraindre. Il est de fait générateur de ses propres changements. Le processus d'autoproduction développé par Varela implique donc une perspective sur le monde qui découle de la réaction du système à la prise en compte des perturbations (Varela, 1997).

A propos des modes de perturbations utilisés

Plusieurs modes de perturbations ont été utilisés dans cette recherche de par la diversité des tâches proposées aux enfants et par l'écoute de l'œuvre en direct. Dans le cas de la découverte du violoncelle, Louis et Enxhi sont perturbés par un objet jusqu'à lors méconnu pour eux qu'on leur propose de découvrir de façon autonome. Ce temps exploratoire filmé nous montre que les enfants, même sans connaissances approfondies sont capables de découvrir par eux-mêmes le fonctionnement d'un instrument. Ils en ressortent enrichis de savoirs acquis par eux-mêmes. Ils ont su manipuler l'objet, l'observer, tenter des expériences avec l'archet et tirer des conclusions de leurs observations. Ils ont montré un fort enthousiasme durant leur activité puis une certaine fierté en présentant l'instrument à la classe. Cette expérience marquante pour eux les a fait progresser vers des connaissances nouvelles faisant partie du processus de sensibilisation. Même si le violoncelle est un objet nouveau pour eux, l'action de découvrir un objet inconnu n'est pas exceptionnelle pour un enfant. De plus, ils ont chacun de petites connaissances sur les instruments en général (car vus en classe avec leur enseignante) et sur l'émission du son. En effet, la première chose qu'ils font c'est de faire vibrer les cordes avec les doigts. Ils ne sont donc pas totalement ignorants sur le fonctionnement d'un instrument. Les perturbations liées à cette découverte sont donc significatives pour eux et ils ont pu aller plus loin en explorant les spécificités du violoncelle. Ils en ressortent enrichis de savoirs acquis par eux-mêmes.

Pour la découverte de la musique par le biais du mouvement corporel ou du dessin, les modes de perturbation sont vécus différemment par les enfants. Certains sont à l'aise avec leur corps et entrent sans difficulté dans l'écoute de la musique en intégrant ces nouvelles perturbations, tout comme Antia qui vit une écoute approfondie en dessinant ce qu'elle entend. Pour d'autres, l'utilisation du corps et du dessin n'est pas forcément simple. L'outil utilisé pour accéder à la musique est plus familier pour certains que pour d'autres. Ugo aimait danser avant la tâche demandée. Se mouvoir comme il l'a fait n'est pas nouveau pour lui. Il est à l'aise avec son corps et cet outil lui a servi à pénétrer l'univers musical, tout comme Antia

pour qui le dessin ne semble pas un obstacle. Ils sont perturbés par la musique tout en utilisant un outil connu qu'ils affectionnent. Le déclenchement vers un changement est donc possible. Tom, lui, plus préoccupé par le dessin que par la musique à représenter, s'est montré peu réceptif à cette tâche et ne semble pas avoir été « touché » par la musique par ce biais. L'usage du dessin ne l'a pas aidé dans sa découverte de la musique mais a plutôt détourné son attention. Autrement dit, l'usage d'un outil comme le dessin ou le mouvement corporel peut être un support intéressant pour certains mais un obstacle pour d'autres si cet outil n'a pas fait l'objet d'un apprentissage approfondi.

Contrairement aux tâches liées au dessin et au mouvement, le chant a été travaillé sur plusieurs séances. Et c'est à l'issue du projet Mozart que l'intérêt de l'utilisation du chant se révèle complètement. L'apprentissage de la mélodie et des paroles ont d'abord représenté une nouvelle difficulté. Repris et travaillé au cours des trois dernières séances avec les enfants, ce chant offre aux enfants une nouvelle passerelle pour accéder à l'œuvre. Il a permis à tous les enfants de bien connaître ce passage du Menuet et de le reconnaître le jour du concert puisqu'ils l'ont tous rechanté. On constate alors qu'avec la répétition, les enfants ont intégré et compris la mélodie (puisque'ils sont capables de la reproduire). D'après l'entretien avec les enfants au retour du concert, il apparaît que le Menuet a été particulièrement apprécié. La perturbation venue du chant a donc provoqué un changement chez tous les enfants.

Enfin, les perceptions visuelles permises par l'écoute de l'œuvre en direct dans une salle de concert provoquent de nouvelles perturbations chez les enfants, lesquelles ajoutées aux perceptions auditives, font progresser les enfants dans la finesse de leur écoute. Certains ont remarqué le son du basson et les mouvements du musicien ce qui montre que le visuel aide à mieux entendre ce qui se passe dans l'œuvre. Autre exemple relevé dans les résultats lorsqu'un enfant observe les violons en pizzicati et fait le lien avec un passage écouté en séance préparatoire. Assister au concert permet aussi aux enfants d'écouter l'œuvre de manière plus vivante qu'en classe. En observant les musiciens et le chef en mouvement, ils se rendent compte de l'énergie nécessaire ressentie également dans la ligne mélodique. Pour les enfants, le jour du concert apparaît comme un point fort dans le processus de sensibilisation.

Sensibilisation/habitude

Il est à présent intéressant de revenir sur l'opposition sensibilisation/habitude évoquée plus haut. En biologie, ces deux termes sont obligatoirement à dissocier car la sensibilisation ne projette pas d'aboutir à une habitude. A priori, une habitude ne peut être créée sur un seul

événement mais, d'après mes résultats, la frontière entre sensibilisation et habitude n'est pas si claire. Tout d'abord, cette opposition apparaît comme paradoxale dès lors que l'enfant ne perçoit que ce qui est significatif pour lui mais qu'en même temps, il doit sortir de ses habitudes pour devenir « sensible à ». Autrement dit, il faut des habitudes pour permettre un changement. Un enfant se sert de ses habitudes pour accéder à quelque chose de nouveau. Par exemple, lorsque Nathan se met en mouvement, il le fait d'abord au service de sa propre image en cherchant à provoquer le rire chez les autres comme il en a l'habitude. Puis il évolue à la deuxième écoute, et se met petit à petit à se mouvoir au service de la musique.

Autre exemple relevé le jour du concert lorsque les enfants du projet Mozart se sont redressés sur leur siège juste avant le départ de la Symphonie. Ce comportement constaté chez tous les enfants démontre la manifestation de fonctions psychiques et cognitives que sont l'attention et la mémoire générées par une certaine habitude de l'écoute de l'œuvre. Les enfants attendent l'œuvre, la reconnaissent et l'apprécient davantage que les autres œuvres entendues ce jour-là.

Moi j'aimais quand même plus Telemann parce qu'on avait plus préparé et puis l'autre j'aimais pas trop. [...] Quand on a écouté un petit peu, du coup on connaissait déjà un tout petit peu, on avait plus l'habitude d'entendre que l'autre. Donc ça m'a moins ennuyé que l'autre ».

Les mots utilisés par Félix rejoignent le champ lexical de la sensibilisation tels que les termes « préparer », « écouter un petit peu », « avoir l'habitude de ». Il ne s'agit pas de tout connaître de l'œuvre mais d'en connaître suffisamment pour profiter avec plaisir d'une écoute éclairée. Le plaisir venant entre autres de la reconnaissance de certains passages lors du concert. Cette analyse nous permet de vérifier l'hypothèse selon laquelle « les caractéristiques pertinentes de l'œuvre font davantage signe lorsque celle-ci est connue » (p.13).

Conclusion sur la sensibilisation

Un nouvel éclairage du terme « sensibilisation » peut maintenant être énoncé à partir de la première (page 10). La « sensibilisation à » est un processus complexe faisant appel à différentes fonctions psychiques (conscience, pensée, émotions) et cognitives (raison, connaissances, mémoire). Ce processus fait émerger ces phénomènes de conscience, de pensée, d'émotion, de connaissances et de mémoire. Durant la période de sensibilisation, l'enfant est soumis à des perturbations provoquant ou non chez lui un changement lui permettant de pénétrer un monde nouveau. Cela implique aussi de modifier la nature du

système par différentes perturbations de manière à ce qu'il puisse être perturbé *ici et maintenant*. Le changement provoqué par les perturbations dépend de l'enfant et de ses bases propres pour progresser vers la nouveauté proposée (connaissances acquises et attitudes habituelles). Le changement ne peut donc pas lui être imposé.

Cet éclairage renvoie aux conditions permettant cette « ouverture au monde ». Le changement via les perturbations nécessite des conditions favorables en termes de tâches proposées aux enfants. Cette question peut être pensée en termes d'habitudes comme évoqué plus haut. L'enfant s'appuie sur ses habitudes et notamment sur l'usage d'outils, qui ont déjà fait l'objet d'une appropriation, de manière à favoriser une exploration active de son environnement sur des modes peu habituels. Il s'agit donc de se servir de ces habitudes pour favoriser l'exploration dans une nouvelle situation. Les régularités acquises durant les séances préparatoires et durant le concert pourront être réinvesties dans certaines situations futures.

E3. Améliorer le dispositif

A partir des résultats de la recherche et des interprétations, il est intéressant de proposer des évolutions permettant aux enfants d'être touchés plus en profondeur par la musique. Cette dernière section invite donc à réfléchir sur les points du dispositif à améliorer visant une meilleure sensibilisation. Pour cela, je reviens sur les hypothèses de départ.

Hypothèse 1 : multiplier les modes de perturbations pour toucher tous les enfants.

Les séances préparatoires ont été conçues pour que les enfants soient « touchés » par la musique au moins une fois. Considérant qu'une perturbation provoquée par l'enseignant ne fait pas forcément signe à tous et ne provoque donc pas toujours un changement, le fait de diversifier les perturbations semblait pertinent a priori. Pourtant, les résultats montrent qu'en plus du mode de perturbation, le niveau d'appropriation de l'outil utilisé importe également. En multipliant les propositions de tâches, les enfants n'ont pas le temps de s'approprier l'outil utilisé et ces moments ne profitent pleinement qu'à ceux qui le maîtrisent déjà. L'enseignant ne propose alors qu'un travail partiel qui mériterait plus de pratique pour être pleinement utile au processus de sensibilisation. En effet, il n'est pas souhaitable de multiplier les modes de perturbation mais plutôt d'en choisir un par projet et de le travailler sur plusieurs périodes voire même de transférer cet outil dans d'autres disciplines pour qu'il soit complètement maîtrisé. Par exemple, pour le dessin, les enfants ont besoin de temps et de pratique pour comprendre ce qu'est une image abstraite pour mieux représenter la musique (les images abstraites peuvent être aussi vues en Art visuel). Autre proposition, s'agissant du mouvement

corporel, il est nécessaire là aussi que les enfants s'y habituent afin de se détacher du regard de l'autre et d'être complètement dans l'écoute de l'œuvre. Les enfants peuvent travailler le mouvement et les gestes en danse ou en gymnastique afin de mieux maîtriser l'outil que représente le corps.

Hypothèse 2 : les caractéristiques pertinentes de l'œuvre font davantage signe lorsque celle-ci est connue.

D'après l'analyse des données, cette hypothèse est largement confirmée. Connaître l'œuvre conduit l'auditeur à mieux apprécier le moment du concert. Les enfants étaient en effet dans l'attente de certains passages et à l'affût des caractéristiques de l'œuvre travaillées telles que les mélodies principales, les contrastes *forte/piano*, les variétés de *tempi*, etc. Majoritairement, ils ont été plus captifs à l'écoute de l'œuvre travaillée qu'à l'écoute du reste du programme.

Cela dit, le dispositif proposé dans ce travail n'est pas un idéal à reproduire systématiquement. D'autres éléments liés à l'œuvre peuvent être travaillés avec des élèves dans un projet de sensibilisation. En effet, des éléments significatifs pour les enfants ont été constatés lors du concert et pourraient tout à fait entrer dans un travail préparatoire. Par exemple, plusieurs enfants ont été marqués par le rôle du chef d'orchestre, peu exploité dans mes deux projets. Mais c'est un élément qui pourrait être travaillé, sous forme de jeu de rôles par exemple permettant aux enfants d'entrer dans une véritable écoute des indications du chef, et donc de la musique exécutée. Une autre thématique pourrait encore être mieux approfondie lors des séances préparatoires telle que la reconnaissance des timbres, qui au départ peut être difficile pour les enfants, mais qui devient plus évidente à la vue des instruments au moment du concert. Ces éléments ont tout à fait leur place dans un travail visant la sensibilisation à l'écoute d'un concert de musique classique.

Conclusion

Depuis plusieurs décennies, de nouvelles passerelles se créent entre l'école et les lieux culturels. Encouragées dans les textes officiels tels que le Plan d'études romand et par les institutions culturelles, les écoles primaires ont l'opportunité d'offrir à leurs élèves de partir à la découverte de lieux et d'univers spécifiques venant enrichir leurs connaissances sur le monde. Les différentes institutions culturelles telles que les théâtres, opéras, musées et salles de concert créent aussi de plus en plus de programmes proposant des activités ou des événements pour les enfants, moyen pour eux d'élargir leurs publics.

Le terme de « sensibilisation » est souvent évoqué par ces institutions ou par l'école sans qu'il ne soit réellement pensé et défini. Aucune recherche dans le domaine des Sciences de l'éducation et de l'éducation musicale n'a à priori été menée à ce propos. Mon projet de recherche vise principalement une compréhension éclairée du terme « sensibilisation ». Pour ce faire, j'ai conçu deux dispositifs avec deux classes de 4^{ième} *Harmos* ayant pour but la sensibilisation à l'écoute d'un concert de musique classique. Il s'est avéré d'autant plus intéressant de partir du point de vue de l'élève pour l'analyse de ce travail de recherche.

Pour accéder au point de vue de l'élève, la méthode proposée par l'analyse de l'activité s'est montrée intéressante notamment avec l'appui théorique de l'approche « cours d'action ». En effet, la méthode développée par Jacques Theureau permet une vision pas à pas de l'activité de l'élève mettant en évidence les préoccupations des acteurs. Pour la plupart des situations, la pratique de l'entretien d'autoconfrontation a permis la récolte de données riches pour l'analyse et les interprétations. Mais il s'avère aussi que pour certaines situations, il est plus fructueux d'analyser directement les comportements des acteurs plutôt que le discours de l'enfant notamment lorsqu'il s'agit d'une activité faisant intervenir le langage corporel. L'enfant peut parfois avoir des difficultés à s'exprimer sur ce qu'il est en train de faire. A partir des données recueillies dans les vidéos et lors des entretiens d'autoconfrontation, j'ai pu prendre connaissance de l'activité des enfants. Ce travail a permis de mettre en lumière ce qui est significatif pour les enfants durant les tâches proposées et ce qui se joue dans le processus de sensibilisation.

D'après les résultats et les interprétations de cette recherche, il a été possible de définir ce qu'est une « sensibilisation à » et d'émettre certaines affirmations quant aux précautions à suivre pour des projets de sensibilisation fructueux. Pour favoriser le processus de

sensibilisation, le pédagogue doit bien cibler ce qu'il souhaite transmettre aux enfants selon l'œuvre choisie. Il ne s'agit pas de tout dire car les enfants seraient submergés d'informations et ne pourraient pas tout assimiler mais il s'agit plutôt de faire une sélection de caractéristiques pertinentes (selon l'œuvre et l'âge des enfants). Les éléments à faire découvrir doivent être abordables et intéressants pour eux. Pour qu'ils apprécient l'écoute et comprennent l'œuvre dans son ensemble, les enfants ont besoin d'apprendre à la connaître par l'intermédiaire de tâches ludiques. Ces tâches doivent être menées à l'aide d'outils connus et maîtrisés pour progresser vers des connaissances nouvelles. L'objectif final étant d'accompagner les enfants vers un monde nouveau et une écoute musicale éclairée.

Enfin, une écoute complète de l'œuvre à l'occasion d'un concert représente un aboutissement du projet qui me semble fondamental. D'après la recherche menée dans ce travail, les perceptions visuelles viennent soutenir les perceptions auditives invitant les enfants à une meilleure réception tantôt par de nouvelles informations, tantôt par des perturbations les invitant à se questionner et à trouver les réponses par eux-mêmes. A cela s'ajoute la dimension émotionnelle de l'événement faisant aussi partie du processus de sensibilisation.

Si l'on se place du côté des enseignants, cela demande aussi une certaine volonté de leur part mais aussi une certaine curiosité dont ils doivent faire preuve afin d'organiser de tels projets si ce n'est les concevoir eux-mêmes. Aborder la musique et en particulier l'écoute demande de bonnes connaissances préalables dont les enseignants ne disposent pas toujours. Cela implique aussi qu'eux-mêmes soient « sensibilisés à » cet art pour en comprendre les vertus et les intérêts dans l'éducation de leurs élèves. Dans ce domaine, les enseignants se disent souvent démunis alors qu'une formation musicale existe dans leur cursus universitaire. Il serait intéressant d'aller interroger la formation des enseignants à la Haute Ecole Pédagogique et d'aller étudier comment les nouveaux praticiens réinvestissent leurs connaissances musicales avec leurs élèves.

Bibliographie

- Dauphin, C. (2001). *Pourquoi enseigner la musique ?* Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Durand M. & Veyrunes Ph. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie / formation. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 14, 47-60.
- Jolliat F. (2011). La musique dans les classes de Suisse romande : l'affaire des pédagogues, des méthodologues ou des chercheurs ? In J-L. Leroy / P. Terrien (Eds), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (p. 141-151). Paris : l'Harmattan.
- Lyon J. (2014). *Pestalozzi et la musique*. Paris : Editions Publibook.
- Mili I. (2014). *L'œuvre musicale, entre orchestre et école, Une approche didactique des pratiques d'écoute musicale*. Berne : Peter Lang.
- Mili I., Martin Balmori I. & Schertenleib G.-A.(2014). *Didactique de la musique, Contenus et recherches*. Bienne : HEP-BEJUNE.
- Mili I. & Rickenmann R. (2005). La réception des œuvres d'art : une nouvelle perspective didactique. *La Revue suisse des sciences de l'éducation* 27(3), 431-452.
- Theureau J. & Jeffroy F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées. La conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*. Toulouse : Editions Octares.
- Theureau J. (2004). *Méthode élémentaire. Le cours d'action* (2e édition). Toulouse : Editions Octares.
- Theureau J. (2010). Les entretiens d'auto confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'Anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Saury J., Ade D., Gal-Petitfaux N., Huet B., Sève C. & Trohel J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur le cours d'expériences des élèves et des enseignants*. Paris : Editions Revue EP&S.
- Vanini De Carlo K. & Perrin N. (2012). Sensibiliser, quel alignement pédagogique ? *L'Éducateur* 8, 4-6.
- Varela F. J. (1997). Patterns of life: Intertwining identity and cognition. *Brain and Cognition*, 34(1), 72-87.
- Wagnon S. (2009). *Le programme d'une école dans la vie*. Paris : Editions Fabert.

ANNEXE

Sommaire des annexes

Projet Mozart – Contenu des séances préparatoires.....	I
Projet Telemann – Contenu des séances préparatoires.....	II
Tableau A – Situation 1 « Protocole à deux volets ».....	III
Tableau A' – Situation 1 « Composantes du signe ».....	IV
Tableau B - Situation 2 « Protocole à deux volets ».....	V
Tableau B' Situation 2 « Composantes du signe ».....	VI
Tableau C - Situation 3 « Protocole à deux volets ».....	VII
Tableau C' Situation 3 « Composantes du signe ».....	VIII
Projet Mozart - Transcription entretien après concert.....	IX
Projet Telemann - Transcription entretien après concert.....	X

Annexe I

Projet Mozart – Contenu des séances préparatoires

S E A N C E 2	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel du projet - Qu'est-ce qu'une Symphonie en tant que forme musicale ? - Découverte des mouvements de l'œuvre, de leurs noms et de leur signification (avec tempi correspondant). Ecoute de chacun des débuts. - Ecouter une seconde fois chaque début e en marchant selon les tempi 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Découverte du violoncelle par deux enfants cachés par un drap. Ils disposent de quelques minutes pour ensuite le présenter eux-mêmes à la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pendant ce temps avec le reste de la classe, nous observons la double page d'un livre présentant un orchestre. Il y a deux erreurs à trouver sur ces pages.
	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation du violoncelle, questions des élèves. J'ajoute quelques détails et éléments omis. - Ecoute pour finir du début du premier mouvement. 	
3	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel sur le violoncelle et découverte du reste de la famille des cordes. Violon (pas d'alto mais il est évoqué), violoncelle et contrebasse sont exposés face aux élèves. Rappel des différentes parties et des différents modes de jeux. - Je raconte la vie de Mozart (enfance et jeunesse en particulier) : enfant prodige, nombreux voyages, grande notoriété dès l'enfance. notamment - Découverte approfondie du premier mouvement Objectif : écoutes centrées sur les nuances de l'orchestre. Entendre les changements (<i>forte/piano</i>). 1) En restant assis, lever la main lorsque ça devient fort. 2) En deux groupes, se déplacer sur la musique en distinguant les deux nuances par le mouvement. Un groupe se déplace sur les <i>forte</i>, l'autre sur les <i>piano</i>. - Découverte hautbois et basson (écoute extraite du Mouvement 1 et observation sur un livre) Objectif : Distinguer les deux instruments qui jouent en dialogue. Activité de mime comme si nous étions les musiciens. - Jeu : écoute d'extraits avec ces instruments jouant seuls. Identifier le hautbois ou le basson. - Ecoute complète du mouvement pour finir (allongés par terre) 	
4	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel le hautbois et le basson puis rappel sur Mozart. De quoi se souviennent-ils ? - Découverte Mvt3 (Menuet : à trois temps, joyeux et animé) Plusieurs écoutes progressives. Mettre en avant les nuances, les instruments entendus, et le tempo. Entre deux écoutes, apprentissage de paroles inventées sur ce même passage. - Mettre enfin en relation les instruments et les paroles. Question par exemple : « Lorsque vous chantez, avec quel instrument chantez-vous ? ». - Ecoute partielle du Mouvement 2 pour finir (enfants allongés) 	
5	<ul style="list-style-type: none"> - Approfondissement Mvt3. Travail sur le discours musical et l'harmonie. - Rappel séance passée : se remémorer la chanson - écoute du début du mouvement. Yeux fermés. - montrer les paroles et constater la structure d'enchaînement des phrases (comme pour une histoire la musique se raconte par phrases, on peut le vérifier avec la chanson). - chanter avec le CD - Poursuite de l'apprentissage de la chanson - Jeu de rôle : Père/Mozart. Chant en question/réponse. 	
6	<ul style="list-style-type: none"> - Découverte trompette : un enfant prend la trompette et dit ce qu'il découvre en simultanée. Chaque enfant passe pour souffler dans la trompette. - Découverte Mouvement 4 : exercice rythmique proposé. - Exercice d'écoute et de mémoire sur feuille : identifier le numéro du mouvement d'après l'écoute de chaque début puis écrire les instruments reconnus dans l'extrait - Pour finir, chanter la chanson du Menuet. 	

Annexe II

Projet Telemann – Contenu des séances préparatoires

S E A N C E 2	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel du projet - Qu'est-ce qu'un Concerto en tant que forme musicale ? - Découverte des mouvements de l'œuvre, de leurs noms et de leur signification (avec tempi correspondant). Ecoute de chacun des débuts et constater les tempi. - Ecouter une seconde fois chaque début e en frappant la pulsation. 		
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> - Découverte du violoncelle par deux enfants cachés par un drap. Ils disposent de quelques minutes pour ensuite le présenter eux-mêmes à la classe. </td> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> - Dessin : chaque enfant dispose d'une feuille et de trois feutres. Ils doivent dessiner les instruments perçus ou représenter librement ce qu'ils entendent (sous forme de courbes, points, etc.). - Présenter quelques dessins à la classe et les commenter avec eux. </td> </tr> </table>	<ul style="list-style-type: none"> - Découverte du violoncelle par deux enfants cachés par un drap. Ils disposent de quelques minutes pour ensuite le présenter eux-mêmes à la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dessin : chaque enfant dispose d'une feuille et de trois feutres. Ils doivent dessiner les instruments perçus ou représenter librement ce qu'ils entendent (sous forme de courbes, points, etc.). - Présenter quelques dessins à la classe et les commenter avec eux.
	<ul style="list-style-type: none"> - Découverte du violoncelle par deux enfants cachés par un drap. Ils disposent de quelques minutes pour ensuite le présenter eux-mêmes à la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dessin : chaque enfant dispose d'une feuille et de trois feutres. Ils doivent dessiner les instruments perçus ou représenter librement ce qu'ils entendent (sous forme de courbes, points, etc.). - Présenter quelques dessins à la classe et les commenter avec eux. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Présentation du violoncelle, questions des élèves. J'ajoute quelques détails et éléments omis. - Ecoute pour finir du début du premier mouvement. 			
3	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel sur le violoncelle et découverte du reste de la famille des cordes. Violon (pas d'alto mais il est évoqué), violoncelle et contrebasse sont exposés face aux élèves. Rappel des différentes parties et des différents modes de jeux. - L'orchestre que l'on va voir et entendre au concert : orchestre baroque, découverte du reste de l'instrumentation en plus des cordes, le clavecin et la flûte. - Présentation du clavecin (il y en a un dans la salle) : observation de près, comparaison du touché avec le piano. Suite de la présentation par une claveciniste amateur. Ecoute d'extraits en direct. Elle explique aux enfants le principe de basse continue (continuo) en utilisant l'image d'un gâteau avec plusieurs couches). - Ecoutes Mouvement 3 (grazioso) : écoutes centrées sur les interventions du clavecin. 		
4	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel cordes et clavecin. Quels sont vos souvenirs depuis la dernière séance ? - Je raconte la vie de Telemann : enfance, instruments étudiés et études musicales contrariées. - Ecoute et dessin (mouvement 2 et 4 : Largo et Allegro) : chaque enfant dispose d'une feuille et de trois couleurs de feutre. - Rappeler le déroulement de la matinée du concert : rappeler les pratiques liées au concert classique. 		
5	<ul style="list-style-type: none"> - Découverte flûte traversière : présentation par l'un des élèves de la classe qui suit des cours en école de musique. Joue des petites mélodies connues. - Rappel de ce qu'est la basse continue (métaphore du gâteau, le soliste étant la cerise sur le gâteau). - Ecoute Mouvement 2 (Allegro) : identifier les instruments, prendre conscience de la structure du début du mouvement. - Jeu de mime : mimer le geste du musicien (deux groupes : violons et flûtes). - Présenter la partition aux enfants : organisation par instrument, observer l'écriture musicale. - Ecouter avec la partition sous les yeux de la partie centrale à la fin (Mouvement 2) : je suis avec le doigt. 		
6	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel Telemann et orchestre baroque et basse continue - Découverte du Mouvement 4 par l'écoute et le dessin <ul style="list-style-type: none"> - ETAPE 1 : Consigne : au début du mouvement, l'orchestre joue en <i>Tutti</i>, puis ça va changer. Le ver le doigt quand vous entendez un changement. Changement à 41'' : moment de jeu des 3 solistes qui vont ensuite alterner avec l'orchestre complet. - ETAPE 2 : Mimer les solistes. Un groupe fait le violon l'autre la flûte. De 41'' à 1'12. - ETAPE 3 : Installer les enfants de chaque côté des trois tapis. - Ecoute 1 : Sans dessiner. Imaginer des couleurs, des formes... - Ecoute 2 : Dessiner. Il faut qu'on puisse voir la musique sur votre feuille. - Verbalisation des élèves volontaires face à la classe. - Quizz musical : Reconnaissance des débuts de mouvement avec le CD puis joués à la flûte à bec. Lever la main en indiquant avec les doigts le chiffre correspondant aux Mouvements 1, 2, 3 ou 4. 		

Annexe III

Tableau A - Situation 1 « Protocole à deux volets »

Vidéo « découverte instrumentale » : De 0'30 à 15 minutes.

Vidéo « auto confrontation » : Début à 1'08 à 3'50.

Minutage	VOLET 1	VOLET 2		Unités élémentaires				
	Comportements observés	Verbalisations		U1	Anxhi	Louis		
		Anxhi	Louis			U1	Louis	
1'08 0'30 à 0'39	<ul style="list-style-type: none"> Les deux enfants sont assis à genoux à côté du violoncelle, couché sur le sol. Anxhi posent légèrement ses doigts sur le manche du violoncelle. Louis l'imité et produit un son du bout des doigts. Anxhi sourit Louis saisit l'archet repris immédiatement par Anxhi qui le pose de son côté de façon d'empêcher Louis de le reprendre. 	<p>Chercheur : Qu'est-ce que vous faites là ?</p> <p>« Là on regarde les fils et le son que font les fils ».</p> <p>Anxhi : Stop ! Moi j'ai déjà vu là, la baguette en bois [...] puis j'ai essayé de faire le son. Je me suis dit là le truc blanc quand on gratte c'est au bout ça va faire le son ou sinon là ça va pas faire le son.</p> <p>Chercheur : Comment tu le savais ?</p> <p>Anxhi : parce qu'on a essayé.</p> <p>Chercheur : D'accord alors on continue et on va arriver à ce moment.</p>	<p>Louis : En fait on n'avait pas encore regardé les sons si c'était plus aigu ou comme ça..., puis j'ai pensé que c'était le plus petit qu'était aigu.</p> <p>Chercheur : tu le savais déjà avant de toucher le violoncelle que le plus petit fil était le plus aigu ?</p> <p>Louis : non</p> <p>Louis (à la reprise de la vidéo) : Je ne savais pas qu'il y avait des plus gros et plus petits fils.</p> <p>Louis : oui c'est au bout que ça fait le son.</p>					<p>Touche légèrement les cordes avec le doigt sans faire de son.</p> <p>U1</p> <p>Imite Anxhi un instant après et obtient un petit son.</p>

<p>2'50 De 0'40 à 1'18</p>	<ul style="list-style-type: none"> Anxhi gratte les cordes du bout des doigts Louis prend le manche à deux mains et frotte avec ses pouces. Anxhi tente de frotter les cordes avec l'archet vers le milieu de la touche. <ul style="list-style-type: none"> Louis prend l'archet, le retourne plusieurs fois puis frotte les cordes en haut de la touche. Pas de son. Anxhi prend l'archet repris de suite par Louis qui semble avoir une idée car il se lève et se place de l'autre côté du violoncelle. Il frotte juste au-dessus des ouïes et regarde Anxhi avec un sourire, satisfait d'avoir produit un son. Anxhi le reprend et frotte les cordes dans le bas de la touche (pas de son) en tenant l'archet de chaque côté. Louis : « je peux essayer ? ». Il prend l'archet à Anxhi. Refrotte au niveau des ouïes. 	<p>Chercheur : qu'est-ce que tu fais là ? Anxhi : j'essayais si ça marchait le son, mais après Louis m'a dit on essaie qu'au bout ça va faire le son après on a essayé et ça a marché.</p> <p>(pendant la vidéo) Anxhi : voilà, là il y a un petit peu de son et après on a essayé si ça marchait.</p> <p>Chercheur : que fais-tu Anxhi ? Anxhi : comme il n'y avait pas de son au bout, alors je me suis demandé à quoi servait les trous. Après j'ai entendu que les sons sortaient par les trous là (montre du doigt sur l'écran). Puis j'ai entendu que les sons sortaient par là. Chercheur : Tu as entendu ça</p>	<p>Chercheur : et comment tu savais, Louis, que c'était là ? Louis : Parce que j'ai voulu essayé au bout et ça a marché. Chercheur : pourquoi à cet endroit-là ? Louis : parce que c'était le plus près des trous, que c'était le plus haut et qu'il n'y avait pas quelque chose dessous. Il n'y avait pas la partie noire en dessous.</p>	<p>U2</p> <p>U3</p>	<p>Prend l'archet et frotte les cordes au milieu de la touche (pas de son)</p> <p>Anxhi perçoit la sortie du son par les ouïes quand Louis joue.</p>	<p>U2</p> <p>U3</p>	<p>Prend l'archet et frotte les cordes en haut de la touche (pas de son)</p> <p>Reprend l'archet et frotte avers le milieu des cordes (petit son)</p>
------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>quand toi tu jouais ou quand c'était Louis ? Anxhi : Louis.</p>					
<p>4'45 De 1'19 à 1'31</p>	<ul style="list-style-type: none"> Louis frotte les cordes après le chevalet. Anxhi vient s'installer à côté de lui. Anxhi reprend l'archet et frotte au « bon endroit ». 	<p>Anxhi : Stop. Je suis allée au bout. Je me demande à quoi servent les petit « points » (vis d'accordage). Moi je pense que ça sert à... le son sort un petit plus heu...</p> <p>Chercheur : Finalement, Anxhi, tu as trouvé à quoi servaient ces petits « boutons » ? Anxhi : Louis m'a aidé à trouver. Il m'a dit qu'après les fils sont un peu écartés. Anxhi : oui, t'avais dit...</p>	<p>Louis (continue la réponse d'Anxhi) : mais là au bout (montrant le haut du manche) si on touche ça les desserre (en parlant des cordes).</p> <p>Louis : non... Louis : non (sourit).</p>	<p>U4</p>	<p>Remarque et se questionne sur les vis d'accordage.</p>		
		<p>Chercheur/enseignant : explique à quoi servent ces vis d'accordage et pourquoi je leur ai dit de ne pas y toucher pour ne pas changer le son de la corde.</p>					
		<p>Anxhi : J'ai aussi regardé les petits cœurs là dans le bois blanc. Chercheur : ça nous n'en avons pas parlé mais poursuivons la vidéo...</p>					
<p>6'31 De 1'32 à 1'50</p>	<ul style="list-style-type: none"> A l'initiative d'Anxhi, ils lèvent le violoncelle ensemble. L'instrument n'est pas tout à fait à la verticale. Reposent ensemble le violoncelle. 	<p>Anxhi : on a essayé en levant le violoncelle, si le son va ... (coupée par Louis)</p> <p>Chercheur : et là, qu'est-ce que tu te dis ? Anxhi : là je me dis que là les fils sont plus gros et là ils sont plus petits (en montrant l'écran), t'es d'accord ? (s'adressant à Louis).</p>	<p>Louis : si il allait mieux ! Chercheur : si ça changeait quelque chose... Louis : ouais !</p> <p>Louis confirme en répétant et en montrant aussi du doigt l'écran.</p>	<p>U5</p>	<p>Lève le violoncelle à moitié (pique au sol).</p>	<p>U5</p>	<p>Aide Anxhi à lever l'instrument.</p>

		<p>Chercheur : Finalement quand vous l'avez levé, est-ce que ça a changé qqch ? Anxhi : non pas trop.</p>					
<p>7'30 De 1'51 à 2'00</p>	<ul style="list-style-type: none"> Louis passe de l'autre côté du violoncelle. Voudrait prendre l'archet. Anxhi voudrait le garder. Sont en désaccord. Elle finit par le lâcher. Coup d'œil d'Anxhi à la caméra. 	<p>Chercheur : Et là, qu'est-ce que vous faites ? Anxhi : Il essaie si heu...</p>	<p>Louis : un tout petit peu...</p> <p>Louis : ah oui ! là c'était pour voir si le son sortait mieux parce que j'ai un peu plus appuyé. Chercheur : qu'est-ce que tu as voulu faire ? Louis : Je voulais voir si ça faisait plus fort. Chercheur : en appuyant... Louis : oui.</p>	<p>U6</p>	<p>Néant</p>	<p>U6</p>	<p>Prend l'archet et frotte les cordes avec plus de force.</p>
<p>8'07 De 2'01 à 2'27</p>	<ul style="list-style-type: none"> Anxhi reprend l'archet. Frotte au « bon endroit ». En même temps, Louis joue en pinçant les cordes au niveau du bas du manche. Anxhi retire les mains de Louis et lui fait signe de se reculer. Elle joue avec l'archet. Louis passe la tête derrière les draps pour voir ce que fait le reste de la classe puis revient reprendre l'archet. Louis observe les deux extrémités de l'archet. Louis joue avec le haut de l'archet et fait un son. Louis : « Attends, je sais c'est peut-être comme ça. » <p>2° visionnage pour Louis.</p>	<p>Anxhi : Il regardait là, le bout.</p> <p>Anxhi : non mais là il regardait le bout noir (partie au bout de l'archet).</p> <p>Anxhi : t'avais tourné voir si ça</p>	<p>Chercheur : et là, qu'est-ce que tu fais Louis ? Louis : heu...</p> <p>Chercheur, tu peux nous dire ce que tu es en train de regarder ? Louis : Je crois que je regardais si les fils étaient fins ou pas. Ah mais non parce quand j'avais regardé c'était à peu près par là...</p> <p>Chercheur : qu'est-ce que tu regardais ? Louis : je sais plus. Chercheur : commente ce que fais Louis simultanément avec la vidéo. Tu te souviens ce que tu voulais faire ? Louis : j'ai regardé le bout et après je ne</p>	<p>U7</p>	<p>Est attentive à ce que fait Louis en maintenant le violoncelle.</p>	<p>U7</p>	<p>Observe l'archet et teste le son en frottant à différents niveaux de la baguette.</p>

		marchait aussi de l'autre côté.	sais pas ce que je fais. Louis : ah oui ! Je regarde si ça marche un peu mieux de ce côté que de ce côté (pointe l'écran).				
		Louis se lève pour aller chercher l'archet et montrer les deux extrémités. Difficulté de verbaliser pour les deux. Les enfants montrent sur l'archet les deux côtés qu'ils voulaient tester. Puis Louis revient s'asseoir.					
10'41 De 2'28 à 3'09	<ul style="list-style-type: none"> Anxhi frotte les cordes avec le bout supérieur de l'archet. Louis reprend l'archet et recommence à jouer, fait un son plus fort qu'avant. Anxhi prend l'archet mais Louis, très amusé, veut le reprendre. Anxhi garde finalement l'archet et joue Louis s'est couché par terre et se relève tout de suite après. Les enfants discutent entre eux. Ils ne semblent pas d'accord. Anxhi s'adresse fermement à Louis. 	<p>Anxhi : Stop. Là il me disait que si on jouait avec le bout et en appuyant plus fort, le son sort plus fort. Chercheur : Et c'est sorti plus fort ?</p> <p>Chercheur : et là ? Anxhi : Il y avait un petit trait vert. On a essayé si de ce côté ça marchait mais ça n'a pas trop marché.</p> <p>Anxhi : Là je dis stop (à Louis) parce qu'on va voir si c'est la forme... où le son sort...</p> <p>Anxhi : après je me suis demandée ce que c'était que le pied là... Et après on a arrêté la musique pour regarder le tour. Et puis en regardant autour on a dit que c'était en bois.</p>	<p>Louis : Un peu ! oui oui oui...</p> <p>Louis : et puis elle a aussi dit stop parce que sinon les autres vont entendre et vont savoir ce que c'est.</p>	U8	S'adresse à Louis.	U8	Néant.
12'42 à fin. De 3'10 à 3'50	<ul style="list-style-type: none"> Elle s'adresse à Louis et lui montre une ouïe en lui expliquant que le son sort par là. 	Chercheur : et là, qu'est-ce que vous faites ?		U9	Explique à Louis que le son sort par les	U9	Ecoute Anxhi

	<ul style="list-style-type: none"> • Louis prend le manche pour mettre le violoncelle debout. • Une fois debout, il compare avec sa main la hauteur du violoncelle et le haut de sa tête. • Repose l'instrument de façon couchée. • Louis voudrait reprendre l'archet que lui refuse Anxhi. • Elle regarde et pointe du doigt l'ouïe. Louis l'imité. 	<p>Anxhi : quand Louis a frotté, j'ai entendu que le son il est venu et puis le son était plus...</p> <p>Anxhi, oui un peu fort.</p> <p>Anxhi : et après moi j'ai regardé le petit bout rond (l'extrémité du manche) et je me suis demandée ce que c'était. T'as su toi Louis ?</p> <p>Chercheur : et là, qu'est-ce que vous faites ?</p> <p>Anxhi : heu, on essayait...</p>	<p>Louis : fort ?</p> <p>Louis parce que quand on frotte là (montre du doigt), le son il rentre plutôt par là et ça va plutôt sortir par-là (montre le même endroit).</p> <p>Louis : là on regardait s'il était plus grand que nous.</p> <p>Louis : ah non, c'est juste une décoration.</p> <p>Chercheur/enseignant : oui bonne réponse !</p> <p>Louis : nous on a beaucoup frotté.</p>	<p>U10</p>	<p>ouïes.</p> <p>Remarque l'extrémité du manche de l'instrument.</p>	<p>U10</p>	<p>Soulève le violoncelle seul.</p>
<p>FIN DE L'AUTOCONFRONTATION POUR CAUSE DE TEMPS MANQUANT</p>							

Annexe IV
Tableau A' - Situation 1 « Composantes du signe »

		Composantes du signe			
Minutage	Unité élémentaires et catégories d'expérience				
	Ab rév	Anxhi	Louis		
1'08 0'30 à 0'39	U1	Touche légèrement les cordes avec le doigt sans faire de son. Sourire complice après le son de Louis.			
	R	Produire un son			
	E	Explorer l'instrument			
	A	Emettre un son en touchant les cordes			
	S	C'est un instrument à cordes, donc il faut solliciter les cordes pour la production d'un son			
	I	Première préoccupation validée : le son vient bien des cordes.			
			U1	Imite Anxhi un instant après et obtient un petit son. Sourire complice avec Anxhi.	
			R	Idem	
			E	Idem	
			A	Idem	
		S	Anxhi n'a pas pincé assez fort, en pinçant plus fort, il est possible d'avoir un son.		
		I	Idem		
2'50 0'40 à 1'18	U2	Prend l'archet et frotte les cordes au milieu de la touche (pas de son)	U2	Prend l'archet et frotte les cordes en haut de la touche (pas de son)	
	R	Produire un son avec l'archet	R		
	E	Utiliser l'objet posé à côté de l'instrument	E		
	A	Emettre un son en frottant les cordes avec l'archet	A		
	S	En frottant les cordes avec un archet, je peux produire un son.	S		
	I	Je peux avoir un son obtenu avec l'archet mais pas n'importe où sur le cordage.	I		
	U3	Néant	U3	Reprend l'archet et frotte avers le milieu des cordes (petit son)	
	R		R	Produire un son avec l'archet	
	E		E	Utiliser l'objet qu'Anxhi vient d'utiliser sans succès.	
	A		A	Emettre un son en frottant les cordes avec l'archet	
S		S	En frottant les cordes avec un archet, je peux produire un son.		
I		I	Si je frotte les cordes en dehors de la « partie noire » (la touche), je peux produire un son.		
4'45 1'19 à 1'31	U4	Fait attention à une partie de l'instrument.			
	R	Remarque et se questionne sur les vis d'accordage.			
	E	Cherche à comprendre			
	A	Attentes liées à la compréhension de l'utilité de ces objets			
	S	Ces objets ont forcément une fonction puisqu'ils sont là			
	I	Ne comprend pas sur le moment.			
			U4	Néant	
			R		
			E		
			A		
		S			
		I			
6'31 1'32 à 1'50	U5	Lève le violoncelle à moitié (pique au sol).	U5	Aide Anxhi à lever l'instrument.	
	R	Le changement de position de l'instrument pourrait changer le son	R	L'instrument est volumineux donc peut-être lourd et difficile à manipuler	
	E	Veut soulever l'instrument	E	Aide Anxhi dans son action	
	A	Attentes liées à l'émission du son	A	-	
	S	-	S	-	
	I	Pas vraiment de changement concernant le son émis	I	-	

7'30 De 1'51 à 2'00	U6	Néant	U6	Prend l'archet et frotte les cordes avec plus de force.
	R		R	Le son dépend de l'action de frotter, donc du geste de mon bras qui tient l'archet.
	E		E	Faire un son plus fort en mettant plus de force dans le geste.
	A		A	Attentes liées à la force du son.
	S		S	En frottant plus, le son devrait être plus fort aussi.
	I		I	Hypothèse validée
8'07 2'01 à 2'27	U7	Est attentive à ce que fait Louis en maintenant le violoncelle.	U7	Observe l'archet et teste le son en frottant à différents niveaux de la baguette.
	R	-	R	-
	E	Maintient le violoncelle avec ses mains sur la caisse de résonance.	E	Faire un son
	A	-	A	Attentes liées à l'émission du son créée par le frottement de l'archet.
	S	-	S	-
	I	Le son est différent selon la partie de l'archet utilisée par Louis.	I	Le son est différent selon la partie de l'archet utilisée.
10'41 2'28 à 3'09	U8	S'adresse à Louis.	U8	Néant
	R	Si le son est joué trop fort, les autres vont les entendre et vont savoir à l'avance de quel instrument il s'agit.	R	
	E	Expliquer à Louis pourquoi il ne doit plus jouer trop fort comme il vient juste de le faire.	E	
	A	-	A	
	S	-	S	
	I	-	I	
12'42 à fin. 3'10 à 3'50	U9	Explique à Louis que le son sort par les ouïes.	U9	Ecoute d'Anxhi.
	R	La perception du son est plus forte au niveau des « trous » (ouïes).	R	-
	E	Renseigner Louis sur ce qu'elle a découvert (voir U3) lorsque lui a joué.	E	Ecouter ce qu'a à dire Anxhi.
	A	-	A	-
	S	Le volume sonore est plus important au niveau du « trou » donc le son doit sortir par là.	S	-
	I	Se rend compte que le son sort par les ouïes.	I	Le son sort par les ouïes.
			U10	Soulève le violoncelle seul.
			R	La grandeur de l'instrument.
			E	Comparer sa hauteur avec celle de l'instrument.
			A	-
			S	-
			I	Le violoncelle est plus grand que lui.
	U10	Fait attention à une partie de l'instrument.		
	R	Remarque l'extrémité du manche de l'instrument.		
	E	S'interroge sur ce que c'est.		
	A	-		
S	-			
I	-			

Annexe V

Tableau B - Situation 2 « Protocole à deux volets »

Durée vidéo "Autoconfrontation Dessin Allegro" : 15'02

Durée vidéo "Dessin Allegro" : 3'42

		VOLET 1	VOLET 2		Unités élémentaires			
Temps écoulé	Musique	Comportements observés	Verbalisations					
			Tom	Antia		Tom		Antia
Au départ	L'extrait débute 5 secondes avant la vidéo.	- Tom et Antia sont assis respectivement en tailleur et à genoux, feutre en main, pour débiter leur dessin.						
0 à 0'18 0 à 2'14	1- Tempo rapide et constant, nuance plutôt mi fort. Alternance instruments solistes (flûte, violon, violoncelle) et orchestre baroque.	- Avec un feutre bleu, Antia, trace horizontalement des lignes non droites avec des pics et parfois des points. '- Tom trace des diagonales au feutre violet sur toute la surface de sa demi-feuille.		Antia : Là c'était un peu aigu donc j'ai fait une petite pointe, après ça faisait une belle musique et après c'était aigu, ça changeait un peu de son et quand j'ai fait des traits comme ça... Chercheur (la coupant) : Alors on continue parce que tu vois là tu es encore au tout début. Que signifie chaque pointe ? Antia : Que c'était aigu. Quand c'est en bas c'est un peu grave. Chercheur : Donc tu as plutôt suivi la mélodie ? Antia : oui.			U1	Trace des lignes horizontales en bleu.

			<p>Chercheur : Et toi, Tom, qu'est-ce que tu es en train de faire ? Tom : Moi j'avais l'idée de faire un quadrillage mais j'ai changé d'idée. Chercheur : Pourquoi un quadrillage ? Tom : C'est les instruments qui m'ont fait penser à ça. Je ne sais pas pourquoi mais il y a quelque chose qui m'a fait penser à ça. Chercheur : Sais-tu pourquoi tu as commencé par des grandes lignes ? Tom : Parce que je sentais que ça allait plus vite qu'avant.</p>		U1	Trace des diagonales droites sur la longueur de la feuille en violet.		
				<p>Antia : stop. Là, à la troisième ligne, j'avais fait une pointe parce que j'ai entendu que ça faisait "touuuzzout!" [fin d'une phrase de l'orchestre] comme ça, donc j'ai fait une pointe. Chercheur : As-tu écouté plutôt le violon ou la flûte ? Antia : heu... Chercheur : Ou un peu les deux ? Antia : Un peu les deux.</p>			U2	Trace des pointes suite à un changement dans la musique.
			<p>Chercheur : Et toi Tom, qu'est-ce que tu es en train d'écouter ? Tom (se levant de sa chaise) : J'étais en train d'écouter la même chose.</p>					
0'18 à 0'37 2'14 à 2'42	2- Caractère plus doux sauf pour les interventions de l'orchestre qui restent très vives. Puis la flûte ressort beaucoup et dialogue avec le violon.	<p>- Antia poursuit son dessin de la même manière.</p> <p>- Tom change plusieurs fois de position et semble regarder rapidement ce que ses voisins dessinent.</p>		<p>Antia : Stop. Là, j'ai descendu un peu parce que c'était grave. [Antia fait référence à la fin d'une phrase musicale jouée au violoncelle qui est effectivement plus grave que précédemment].</p>			U3	Fait descendre le tracé par rapport à la musique perçue comme plus grave.
			Pas de commentaires.					

0'37 à 0'45 2'42 à 4'31	3- Flûte et violon poursuivent leur dialogue qui se termine par l'intervention brève de l'orchestre.	- Idem pour Antia.		Antia : Stop. Moi des fois je faisais des lignes droites comme celle-là [elle montre sur sa feuille en même temps] parce qu'on entendait un beau son tout lisse comme ça. Par exemple là c'était lisse [montre encore], et après j'ai entendu un petit coup de violon comme ça. Chercheur : Que veux-tu dire par "c'était lisse" ? Qu'as-tu entendu pour dire ça ? Antia : Heu... Que ça faisait pas des sons aigus ou comme ça... Chercheur : C'est toujours un petit peu pareil ? Antia : oui.			U4	Dessine des lignes droites.
		- Tom poursuit son dessin au feutre jaune et dessine des soleils entre les diagonales.	Chercheur : Et toi Tom ? Tom : Là j'ai commencé à faire des soleils parce que la musique faisait comme une forme de soleil. J'ai écouté comme s'il y avait le soleil. Comme ça m'a fait penser à ça, je l'ai dessiné. Chercheur : Qu'est-ce qui t'a fait penser au soleil dans la musique ? Tom : heu... Je ne me rappelle plus. C'était quelque chose de plutôt aigu et heu... je ne sais pas quoi dire d'autre.		U2	Dessine des soleils en jaune.		U5
0'45 à 1'15 4'31 à 5'30	4- Flûte et violon reprennent leur dialogue, la mélodie est douce et légère, presque sautillante. On entend cette fois un peu plus le violon. Coupés par l'orchestre très enjoué qui joue dans une nuance forte.	- Antia, toujours avec du bleu, trace maintenant des oscillations en gardant l'horizontalité.		Antia : Stop. Là j'ai commencé à faire des vagues parce que ça faisait "toudoutout" comme ça. [A ce moment de la musique, le violon et la flûte sont en dialogue]. Donc j'ai pensé à faire plutôt des vagues.			U6	Dessine des ondulations.
		- Tom continue de dessiner des soleils.	Chercheur : Et là Tom ? Tom : Là j'étais toujours aux soleils. Oui parce que j'ai commencé par des ronds et là j'avais fait des soleils.					

1'15 à 1'27 5'30 à 6'46	5- Fin de l'intervention de l'orchestre. Fin de l'œuvre.	- Antia finit la demi-feuille et la dernière ligne avec des pics serrés. Puis en rajoute une entre deux au milieu de la feuille. La musique s'arrête lorsqu'elle est au milieu de la ligne, va jusqu'au bout de celle-ci puis relève le feutre.		Antia : Stop. Ici j'ai plutôt fait des pointes collées parce que ça faisait "tututututu" [le caractère est plus enjoué et donne une impression d'accélération allant vers la fin de la phrase, le violon joue une phrase ascendante et très rapide] Chercheur : Pourquoi ? Antia : Avant je faisais des vagues parce que ça me faisait penser à la mer un peu puis j'ai fait des pointes pour dire que c'était un peu aigu.			U7	Dessine des "pointes" serrées.
		- Tom change de couleur et prend du vert. Il dessine entre les diagonales des croix vertes. La fin de l'extrait ne le fait pas arrêter.	Chercheur : Là Tom tu as changé de couleur. C'était pour faire quoi ? Tom : J'ai imaginé qu'il y avait des petites croix un petit peu partout. Du coup j'ai dessiné des croix tout au bord. Chercheur : Pourquoi des croix ? Tom : Parce qu'il y avait comme un petit son aigu qui me faisait penser à ça. Je crois que c'est tout.		U3	Dessine des croix vertes entre les diagonales.		
1'27 à 1'34 6'46 à 7'00		- Tom continue malgré l'arrêt de la musique de dessiner des croix en vert puis s'arrête. '- Antia ne dessine plus. '- Je propose aux enfants une deuxième écoute.	Pas de commentaires.	Pas de commentaires.				
1'34 à 2'00 7'00 à 7'44		- Les enfants doivent lever la main pour montrer s'ils veulent une deuxième écoute pour poursuivre leur dessin.	Chercheur : Vous, à ce moment-là, vous étiez plutôt d'accord pour une ré écoute. Pourquoi ?					
		- Antia lève aussi la main.	Antia : Je voulais ré écouter la musique si jamais je n'ai pas tout fait et comme ça me remet un petit peu la chanson dans la tête.				U8	Lève la main pour une deuxième écoute.
		- Tom lève la main puis saisit un feutre jaune.		Tom : Moi je voulais rajouter des choses. J'ai vu qu'il n'y avait pas beaucoup de choses sur ma feuille, du coup j'ai levé la main pour en mettre plus. Chercheur : Pourquoi "plus" ? Tom : Par ce que je sais qu'il y avait beaucoup de	U4	Lève la main pour une deuxième écoute.		

				choses en plus, et j'avais pas eu le temps de tout faire.				
2'00 à 2'15 7'44 à 8'32		- Je dois prendre quelques secondes pour repositionner le CD au bon moment dans l'œuvre.						
		- Antia change de couleur pour du beige puis patiente jusqu'au deuxième départ de l'extrait.	Antia : Stop. J'ai changé de feutre. Maintenant j'ai pris un beige pour la chanson quand ça repasse. Par exemple, là j'ai fait ici... Chercheur (la coupant) : Alors on va continuer. On va voir ce tu vas rajouter. Faisons-le au fur et à mesure.				U9	Change de couleur.
		- Tom se met déjà à poursuivre son dessin. Il trace		Pas de commentaires.				
2'15 à 2'23 8'32 à 9'44	Deuxième écoute : les cinq premières secondes sont cette fois-ci filmées. La flûte prédomine avec l'orchestre qui l'accompagne.	- Antia repart en haut de la feuille et suit en beige sa première ligne bleu. - Tom poursuit au feutre jaune puis change pour du vert.		Chercheur : Là Antia, qu'es-tu en train de faire ? Antia : Là j'ai repassé un petit peu par-dessus. Je suis repartie en haut parce qu'en haut c'était un peu aigu et en bas c'était aussi aigu mais d'une autre couleur. [Se perd un peu dans ses explications]. Par exemple, j'avais fait des traits [montrant la fin de la première ligne beige sur son dessin] parce que là j'ai pensé à un moment que c'était pas toujours le même rythme donc j'ai fait des petits traits parce qu'à chaque fois ça s'arrêtait un petit moment. [Dans la musique, elle dessine ces traits sur un solo de flûte légèrement piqué]. Chercheur : Donc là tu as plus pensé au rythme qu'à la mélodie ? Antia : oui.			U1 0	Début la seconde écoute en doublant son premier tracé.
2'23 à 2'38 9'44 à 10'30	Etape 1 et 2.	- Tom ajoute des croix vertes. - Tom trace des lignes transversales sur la longueur de sa demi-feuille.	Chercheur : Et là Tom, qu'est-ce que tu fais ? Tom : J'ai fait des croix parce que c'était plus aigu. Chercheur : Au début du dessin, tu as fait des traits qui montent en violet. Tu m'as dit que tu avais fait ça parce que c'était plus rapide et puis là tu fais une ligne verte en plein		U5 U6	Dessine des croix vertes. Trace des lignes vertes transversales en croisant les premières diagonales.	U1 1	Dessine des traits courts.

			milieu. Qu'est-ce que ça veut dire ? Tom : Ca veut dire que c'est la même chose sauf que ça va un petit peu plus bas.'					
		- Antia poursuit avec des traits horizontaux plus allongés. Sur la troisième ligne, son tracé est continu.		Pas de commentaires.				
2'38 à 2'56 10'30 à 12'	Etape 3	- Antia suit toujours ses premières lignes en les doublant d'une autre couleur. A la fin de sa troisième ligne beige, elle accélère son tracé. Elle trace des lignes courbes et continues ou des signes plus courts (points, traits). - Tom hésite pour les couleurs et choisit du jaune, il trace des ondulations sur la longueur de sa feuille (de haut en bas).	Chercheur : Et là Tom, qu'est-ce que tu fais ? Tom : Là j'ai imaginé que ça partait un petit peu dans tous les sens du coup j'ai fait ces petits dessins. C'est des espèces de tourbillons mais un petit peu bizarres. Chercheur : On dirait que t'as fait un petit peu comme un serpent. Tom : Oui un petit peu comme ça. Chercheur : Alors pourquoi au début tu faisais des lignes droites puis maintenant des courbes comme des serpents ? Tom : Parce que je trouvais que c'était beaucoup plus aigu qu'avant.	Chercheur : Et là Antia ? Antia : J'ai entendu à un moment que c'était vite donc j'ai avancé plus vite le stylo. [Le rythme et la mélodie qu'elle perçoit comme plus rapide est la terminaison d'une phrase plus accentuée que le reste et jouée plus fort aux cordes].			U1 2	Accélère son geste.
2'56 à 3'10 12' à 13'02	Etape 4 dès la minute 3.	- Tom marque une pause puis reprend le violet pour dessiner entre ses lignes en diagonal des traits courts et horizontaux (à côté des croix). Puis il s'arrête.	Chercheur : Et là Tom, qu'est-ce que tu fais ? Tom : Je faisais des traits parce que ça allait un tout petit peu plus vite qu'avant et puis ça me faisait penser à des petits traits. [Pas d'accélération significative dans la musique]		U7	Trace des ondulations de haut en bas en jaune.		
					U8	Dessine des traits courts.		

		- Antia continue de suivre ses premières lignes violettes. Au début des lignes, elle trace des ondulations puis à la fin, dessine des formes plus saccadées et séparées. Ensuite, elle débute une nouvelle ligne avec des signes courtes, séparés et horizontaux.		Antia : Stop. J'ai entendu la flûte et j'ai fait des petits points parce que j'ai entendu "tuuu" et ça m'a fait penser à des points. [la flûte joue de façon piquée en dialogue avec le violon].			U1 3	Dessine des points.
3'10 à 3'35 13'02 à 14'17	Fin de l'étape 4 avec l'orchestre qui conclue.	- Antia continue avec des signes séparés et courts puis enchaîne sur une nouvelle ligne avec des signes plus courbés et un peu plus longs.		Antia : Stop. J'ai entendu la chanson et après ça m'a fait penser... Quand j'ai entendu j'ai dessiné en même en même temps pour voir si c'était vraiment ça. Chercheur : Comment ça si c'était vraiment ça ? Antia : Par exemple, si c'est bas, je ne vais pas faire aigu. Et puis ça m'a fait penser à ça; des petits traits comme ça un peu partout [en montrant sur sa feuille].	U9	Marque une pause.	U1 4	Dessine des traits courts.
		- Tom ne dessine plus.	Chercheur : Et là Tom ? Tom : Là j'étais en train de réfléchir à ce que j'allais faire.					
3'35 à fin 14'17 à fin	L'extrait se termine à 3'41.	- Tom reprend du violet et dessine de petits signes courts et courbés en haut à droite de sa feuille puis s'arrête avec l'arrêt de l'extrait.	Chercheur : Et là ? Tom : A la fin, les instruments m'ont fait penser à des petits tourbillons qui allaient dans tous les sens. [Le caractère de la musique s'emballe un peu plus sur les dernières secondes].		U1 0	Dessine de petites spirales.		
		- Antia trace une dernière ligne et suit exactement son premier tracé bleu. Finit la ligne une seconde après la fin de l'extrait.		Pas de commentaires.				
Fin de la vidéo								

Annexe VI
Tableau B' - Situation 2 « Composantes du signe »

Unités élémentaires et catégories d'expérience					
Minutage	Abrév.	Tom	Abrév.	Antia	
0 à 0'18 0 à 2'14	U1	Trace des diagonales droites sur la longueur de la feuille en violet.			
	R	Avoir une idée à dessiner.			
	E	Dessiner quelque chose.			
	A	-			
	S	-			
	I	-			
				U1	Trace des lignes horizontales en bleu.
				R	La musique, comme l'écriture, poursuit une progression dans le temps.
				E	Marquer la musique en temps réel.
				A	Représenter la musique perçue par une progression linéaire.
				S	La musique a un début et une fin que je peux représenter à l'écrit.
				I	Comme un texte écrit, je peux représenter la musique que j'entends.
				U2	Trace des pointes suite à un changement dans la musique.
				R	A chaque élément nouveau entendu, celui-ci peut être inscrit sur la feuille.
			E	Représenter graphiquement les sons perçus.	
			A	Marquer une différence graphique pour faire apparaître un élément nouveau dans la musique.	
			S	La fin d'une phrase mélodique justifie un marquage graphique.	
			I		
0'18 à 0'37 2'14 à 2'42			U3	Fait descendre le tracé par rapport à la musique perçue comme plus grave.	
			R	La mélodie descend vers des sons plus graves.	
			E	Marquer ce changement significatif.	
			A	Marque une ligne descendante au crayon.	
			S	Association des notions : GRAVE = BAS/descente.	
			I	En traçant un signe descendant, la mélodie descendante est effectivement représentée.	
0'37 à 0'45 2'42 à 4'31	U2	Dessine des soleils en jaune.	U4	Dessine des lignes droites.	
	R	Le caractère général de la musique.	R	Si chaque événement dans la musique marque un changement graphique, la ligne droite représente une absence d'événement particulier.	
	E	Représenter la globalité de ce qui perçu.	E	Représenter ce moment "lisse".	
	A	-	A	-	
	S	-	S	Pas de grands changements perçus dans la tessiture.	
	I	-	I	-	
			U5	Dessine une "pointe".	
			R	Perçoit le violon brièvement.	
			E	Représenter cette intervention.	
			A	Dessiner une pointe peut traduire graphiquement le "coup de violon" entendu.	
			S	L'intervention d'un instrument est un événement significatif.	
		I	Les interventions des différents instruments peuvent aussi être marquées graphiquement.		
0'45 à 1'15 4'31 à 5'30			U6	Dessine des ondulations.	
			R	Le caractère de la musique change.	
			E	Marquer ce changement en modifiant le tracé.	
			A	En traçant des courbes, le caractère plus doux peut se voir graphiquement.	
			S	Une ligne courbe est un signe plus souple et plus "doux" qu'une pointe.	
		I	-		

1'15 à 1'27 5'30 à 6'46	U3	Dessine des croix vertes entre les diagonales.	U7	Dessine des "pointes serrées".
	R		R	Le caractère de la musique change.
	E		E	Marquer ce changement en modifiant le tracé.
	A		A	Retour sur les "pointes".
	S		S	-
	I		I	-
1'27 à 1'34 6'46 à 7'00				
1'34 à 2'00 7'00 à 7'44	U4	Lève la main pour une deuxième écoute.	U8	Lève la main pour une deuxième écoute.
	R	Remplir un peu plus la page.	R	Intérêt d'une deuxième écoute.
	E	Comblent les espaces blancs.	E	Poursuivre le dessin entamé.
	A	Dessiner pour répondre à la consigne.	A	Représenter des éléments non perçus la première fois.
	S	-	S	-
	I	-	I	-
2'00 à 2'15 7'44 à 8'32			U9	Change de couleur.
			R	Différencier la première et la seconde écoute par la couleur.
			E	Rendre visible les différences entre les deux.
			A	-
			S	Différencier deux moments différents d'écoute.
			I	-
2'15 à 2'23 8'32 à 9'44			U10	Début la seconde écoute en doublant son premier tracé.
			R	Suivre le premier tracé de la première écoute.
			E	-
			A	-
			S	-
			I	-
			U11	Dessine des traits courts.
			R	La mélodie de la flûte.
			E	Représenter les sons de cet instrument.
			A	Représenter graphiquement un signe représentatif.
		S	Des traits courts représentent une discontinuité (jeu en note piquées de la flûte).	
		I	Ces traits courts symbolisent la mélodie piquée.	
2'23 à 2'38 9'44 à 10'30	U5	Dessine des croix vertes.		
	R			
	E			
	A			
	S			
	I			
	U6	Trace des lignes vertes transversales en croisant les premières diagonales.		
	R			
	E			
	A			
S				
	I			
2'38 à 2'56 10'30 à 11'15 à 12'	U7	Trace des ondulations de haut en bas en jaune.	U12	Accélère son geste.
	R		R	Le rythme.
	E		E	Dessiner le sentiment d'accélération.
	A		A	-
	S		S	Traduire ce sentiment par l'accélération du geste.
	I		I	-

2'56 à 3'10 12' à 13'02	U8	Dessine des traits courts.	U13	Dessine des points.
	R		R	Sentiment d'accélération de la flûte.
	E		E	Traduire graphiquement ce sentiment.
	A		A	-
	S		S	Des traits courts représentent une discontinuité (jeu en note piquées de la flûte).
I		I	-	
3'10 à 3'35 13'02 à 14'17	U9	Marque une pause.	U14	Dessine des traits courts.
	R		R	La mélodie.
	E		E	Vérifier si le dessin correspond à la musique perçue.
	A		A	Représenter les sons entendus.
	S		S	-
I		I	Des traits courts représentent bien un caractère plus vif perçu à la fin de l'extrait.	
3'35 à fin 14'17 à fin	U10	Dessine de petites spirales.		
	R			
	E			
	A			
	S			
I				

Annexe VII

Tableau C - Situation 3 « Protocole à deux volets »

Durée vidéo GROUPE 1 "Autoconfrontation Mouvement et chant" : 20'15

Extrait 1 : 9'28 à 13'45

Extrait 2 : 14'25 à 20'30

Durée vidéos GROUPE 1 "Mouvement et chant" : deux extraits.

Extrait 1 : 24' à 25'10

Extrait 2 : 51' à 52'10

		VOLET 1	VOLET 2			Unités élémentaires				
Temps écoulé	Musique Mvt 3 (Menuet)	Comportements observés	Verbalisations							
			Ugo	Camille	Nathan	Ugo		Camille		Nathan
ÉCOUTE 1 24' à 24'11 9'28 à 10'10	Début Menuet. <u>Phrase 1</u> : Tutti. Nuance <i>forte</i> . Caractère animé.	- Les enfants attendent le départ de la musique. '- Ugo : bougent bras et jambes avec énergie. Mouvements qui correspondent bien avec le tempo. '- Camille : regarde les autres et sautille discrètement. '- Nathan : sourire complice en regardant le groupe observateur juste avant le départ de la musique. Puis marche lourdement en balançant les bras repliés.	Ugo : peut-être qu'il a fait ça parce que c'était fort. Ugo : Tu voulais recopier les autres ?		Chercheur : Que fais-tu à ce moment ? Pourquoi fais-tu ce mouvement avec les bras ? Nathan : Comme Pablo a fait ça avant... [Pablo est un enfant de l'autre groupe]. Chercheur : Pourquoi voulais-tu faire comme Pablo ? Nathan : parce qu'il était rigolo. Je voulais faire rigoler. Nathan : Non, seulement Pablo.					U1 Danse à la manière d'un élève du groupe précédent.

24'11 à 24'17	<u>Phrase 2</u> : Nuance <i>piano</i> . On n'entend que les cordes.	- Ugo : continue de marquer le tempo avec ses pieds tout en ralentissant son déplacement. Mouvements des bras retenus aussi. Tourne sur lui-même. Puis mouvements des bras saccadés et mains tendues. '- Camille : ralentit son pas. Petits mouvements des bras et mains. '- Nathan : fait des grands pas sur la pointe des pieds.	Pas d'arrêt.	Pas d'arrêt.	Pas d'arrêt.						
24'17 à 24'30 <i>10'10 à 10'48</i>	Répétition de la <u>phrase 1</u> .	- Ugo : Mouvements amples (bras et jambes). Tout le corps est sautillant.'- Camille : Sourit et lève les bras tendus vers le ciel très rapidement puis sautille.'- Nathan : Sautille haut en bougeant les bras et sourit.	Chercheur : Et là, que fais-tu à ce moment ? Ugo : Bah, je danse. Chercheur : pourquoi tu fais ces gestes là et pas autre choses ? Ugo : Parce que c'est fort. Chercheur : Tu voulais faire un geste qui ressemble à la musique ? Ugo : Oui.			U1	Danse sur la musique.				
	Répétition de la <u>phrase 2</u> .	- Ugo : sourit. Se déplace au ralenti, jambes et bras tendus. '- Camille : marche plus lente et petits mouvements des bras. '- Nathan : se laisse glisser sur le sol à genoux puis sautille légèrement.									

24'30 à 24'42	<p><u>Phrase 3</u> : <i>Tutti</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nuance <i>forte</i> (deux courtes phrases). - Puis passage <i>piano</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ugo : à la première phrase du <i>forte</i>, sautille sur d'un pied sur l'autre puis deux pieds avec énergie sur les deux temps finaux. A la seconde, sautille avec jambes et bras raides toujours au tempo. [peu visible sur le passage <i>piano</i>] '- Camille : sautille discrètement en évitant les autres. Sur le passage <i>piano</i>, marche plus lentement sur la pointe des pieds. '- Nathan : marche imposante, bras repliés et balançant les coudes. Regarde le groupe spectateur en passant devant eux. Visage légèrement grimaçant. Partie <i>piano</i> : ralentit un peu sa marche et se baisse tout en continuant à marcher. 	Pas d'arrêt.	Pas d'arrêt.	Pas d'arrêt.					
24'42 à 24'48	Retour <u>phrase 1</u> .	<ul style="list-style-type: none"> - Ugo : sautille d'un pied sur l'autre, jambes tendues. Tends les index vers le haut. '- Camille : sautille. Cherche de la place pour se déplacer. '- Nathan : regarde ses camarades spectateurs et marche en bougeant et en levant les bras. 								
24'48 à 24'54 <i>10'48 à 11'24</i>	Retour <u>phrase 2</u> .	<ul style="list-style-type: none"> - Ugo : tourne sur lui-même. Ralentit ses mouvements en continuant ses mouvements sautillants.' - Camille : marche lentement et fait un petit aller-retour sur un mètre en bordure des autres.' - Nathan : se baisse sur un genou puis regard vers les enfants spectateurs. Poursuit son chemin en marchant. 			<p>Chercheur : As-tu vu Nathan, à ce moment tu t'es mis un petit peu par terre ? Tu sais pourquoi tu as fait ça ? Nathan : je voulais faire le rigolo.</p>					

24'54 à fin. <i>11'24 à 13'45</i>	Retour <u>phrase 3</u> . Enfin <u>phrase 1</u> puis arrêt.	- Ugo : sautille d'avant en arrière. Pieds qui sautillent toujours en suivant la pulsation de l'orchestre. '- Camille : saute en tournant puis sourit. Passage <i>piano</i> : marche lentement et bouge un peu les bras. Finit en sautillant parmi les autres. '- Nathan : marche plus vive puis saute en tournant. Passage <i>piano</i> : marche ralentie. Finit en sautillant.	Chercheur : Ugo, à ce moment-là, qu'as-tu fais ? Ugo : comme ça... [montre son geste]. [On se déplace tous, car il ne voit pas bien l'écran]. Chercheur : Alors que fais-tu là ? [il refait son geste]. Chercheur : Peux-tu le dire avec des mots ? Ugo : je voulais faire aussi un peu le rigolo.							
			Chercheur : A ce moment-là, quand on écoute la musique, qu'est-ce que vous avez ressenti ?							
			Ugo : ça fait du bien.	Camille : on s'amuse.	Nathan : ça me fait rire de faire le rigolo.					
Dans le passage de la vidéo d'autoconfrontation coupé, je rappelle aux enfants le contexte de l' "ECOUTE 2". Les enfants viennent tout juste d'apprendre les paroles inventées et qui se chantent sur cet extrait.										

<p>ECOUTE 2 51' à 51'08 <i>14'25 à 16'15</i></p>	<p><u>Phrase 1</u></p>	<p>- Ugo : Agitent les bras comme s'il donnait des coups dans l'air. Sautille jambes tendues. '- Moi : "Pensez aux paroles !" '- Camille : sautille (mais pas avec la pulsation). Lève les bras en soleil. '- Nathan : marche vers le groupe spectateur en souriant et en agitant les bras.</p>	<p>Chercheur : A ce moment-là; qu'est-ce que vous faites ? Ugo : on danse...</p> <p>Chercheur : Et dans votre tête, que se passes-t-il ? Ugo : Moi j'écoute la musique, et je pense à la chanson comme ça, je sais ce que je pourrai faire. Penser que je me promène dans les bois...</p> <p>Chercheur : Que t'apporte la musique à ce moment-là ? Ugo : De la joie.</p>			<p>U2</p>	<p>Repense aux paroles de la chanson pour l'aider dans ses gestes.</p>			
		<p>Chercheur s'adressant à tous (les enfants se déconcentrant en observant et en commentant ce que font leurs camarades sur la vidéo) : Ce qui m'intéresse c'est vous-même. Les autres vous les avez déjà vus pendant les séances. Regardez-vous et essayez de revivre ce moment-là.</p>								
<p>51'08 à 51'14 <i>16'15 à 17'35</i></p>	<p><u>Phrase 2</u></p>	<p>- Ugo : D'abord marche puis sautille moins haut à la fin de la phrase. <i>[piqués des violons]</i>. Toujours en accord avec la pulsation.'- Camille : Marche naturelle, avant-bras se soulèvent l'un après l'autre tranquillement.'- Nathan : fait deux fentes avant avec retenue puis marche naturelle.</p>			<p>Chercheur : Pourquoi, à ce moment-là Nathan, tu t'es mis à glisser avec tes chaussettes ? Nathan : parce que je voulais ralentir. Chercheur : Pourquoi tu voulais ralentir à ce moment-là ? Nathan : parce que la chanson était plus calme.</p>				<p>U2</p>	<p>Ralentit ses mouvements.</p>
<p>51'14 à 51'20 <i>17'35 à 18'27</i></p>	<p><u>Répétition phrase 1</u></p>	<p>- Ugo : entre marche et sautillement. Donne des coups de poings dans l'air vers le bas. '- Camille : sautille et tourne une fois sur elle-même. '- Nathan : marche rapide très raide. Jambes et bras raides. Petite grimace.</p>			<p>Chercheur : Pourquoi marches-tu comme ça très raide ? Nathan : Parce que la musique était plus forte alors j'ai fait comme ça.</p>					

51'20 à 51'26	Répétition <u>phrase 2</u>	<p>- Ugo : allège et allonge le pas. '- Camille : marche et réajuste ses chaussettes. '- Nathan : allège et ralentit le pas.</p>								
51'26 à 51'37	<u>Phrase 3</u>	<p>- Ugo : sautille en changeant parfois de direction. Se cogne avec un autre enfant mais n'y prête pas attention. '- Camille : sautille et lève les bras. En se posant, ses pieds correspondent à la pulsation jouée. '- Nathan : Ne regarde pas les autres. Fait de grands pas puis tourne sur lui-même. Petit coup d'œil aux spectateurs. Puis poursuit son chemin avec des fentes avant.</p>								
51'37 à 51'43 <i>18'27 à 20'</i>	<u>Retour phrase 1</u>	<p>- Ugo : sautille de côté en rebondissant sur le pied gauche. Puis continue de face. '- Camille : marche entre course et sautille. Se déplace sur les extérieurs par rapport au groupe. '- Nathan : avance en pas chassés plutôt en accord avec la pulsation.</p>	<p>Chercheur : Pourquoi tu sautes tout d'un coup ? Ugo : Parce que c'était un peu plus fort. Chercheur : qu'est-ce</p>		<p>Chercheur : Tu as vu ce que tu as fait là ? Nathan : Oui. Chercheur : Qu'est-ce que tu as fait exactement ? Nathan : J'ai fait des petits sauts comme Ugo. Chercheur : Non ce n'était pas comme Ugo mais plutôt comme ça. [je fais comme des pas chassés avec mes doigts]. Nathan : Peine à verbaliser. [Chercheur revient en arrière sur ce moment.] Chercheur : regarde ce que tu fais Nathan. Ugo saute et toi tu fais des... des pas chassés. Alors pourquoi ?</p>					

			qui vous a donné envie de sauter ? Ugo : je ne sais pas... parce qu'on avait envie.		Nathan : ouais... (d'après ce que vient de dire Ugo).						
51'43 à 51'50	Retour <u>phrase 2</u>	- Ugo : sautille moins haut, se retient d'aller plus vite. '- Camille : marche ralentie, pieds traînants. '- Nathan : marche. A la fin de cette phrase, balancements des bras repliés comme s'il était fâché.									
51'50 à fin <i>20' à fin</i>	Retour <u>phrase 3</u> puis fin avec phrase 1.	- Ugo : sautille sur la pointe des pieds en tournant dans la salle sur les extrémités par rapport aux autres élèves.'- Camille : petits sautillés puis marche ralentie avec petits mouvements légers des bras. Fin : sautille énergiquement sur le retour de la première phrase.'- Nathan : marche en regardant les autres et en souriant.									

Annexe VIII
Tableau C' - Situation 3 « Composantes du signe »

Minutage	Unités élémentaires et catégories d'expérience			
	Abr év.	Ugo	Abr év.	Nathan
ECOUTE 1 24' à 24'11 <i>9'28 à 10'10</i>			U1	Danse à la manière d'un élève du groupe précédent.
			R	Faire rire le groupe observateur comme Pablo précédemment.
			E	Faire rire le groupe observateur.
			A	Réactions du groupe observateur.
			S	Reconnaissance des camarades par son attitude.
			I	-
24'11 à 24'17	U1	Danse sur la musique.		
	R	La musique provoque les mouvements.		
	E	Réagir par rapport à la musique.		
	A	-		
	S	-		
	I	-		
24'17 à 24'30 <i>10'10 à 10'48</i>				
24'30 à 24'42				
24'42 à 24'48				
24'48 à 24'54 <i>10'48 à 11'24</i>				
24'54 à fin. <i>11'24 à 13'45</i>				
ECOUTE 2 51' à 51'08 <i>14'25 à 16'15</i>	U2	Repense aux paroles de la chanson pour l'aider dans ses gestes.		
	R	La musique et les paroles apprises juste avant.		
	E	Penser aux paroles pour l'accompagner dans ses gestes.		
	A	-		
	S	-		
	I	-		
51'08 à 51'14 <i>16'15 à 17'35</i>			U2	Ralentit ses mouvements.
			R	Les variations de la musique.
			E	Agir en fonction de ces variations.
			A	Adapter son geste à l'instant musical (passage <i>piano</i>).
			S	-
			I	Ce passage plus doux peut être représenté par un geste ralenti.
51'14 à 51'20 <i>17'35 à 18'27</i>				
51'20 à 51'26				
51'26 à 51'37				
51'37 à 51'43 <i>18'27 à 20'</i>				
51'43 à 51'50				
51'50 à fin <i>20' à fin</i>				

Annexe IX

Projet Mozart - Transcription Entretien après concert

Chercheur : Alors voilà, on est sorti du concert, là on est dans le Leb. Qu'est-ce que vous avez pensé de ce concert ?

Alissa : Moi j'étais surtout impressionnée par les violons et les bassons et la contrebasse.

Chercheur : Les violons, bassons, contrebasse. Qu'est-ce qui t'a impressionné ?

Alissa : Quand ils jouaient très vites et puis aussi avec les bassons j'aimais bien.

Chercheur : Qu'est-ce qui t'a plu chez les bassons ?

Alissa : Le bruit qu'ils faisaient.

Chercheur : Tu as reconnu le son des bassons et ça ça t'a plu...

Ugo : Moi c'était le chef d'orchestre quand il faisait vite. Il faisait fort et doucement. C'était plus calme quand il faisait en bas et en haut c'était un peu plus fort.

Chercheur : Comment il faisait ça ? Plus fort, moins fort, comment il le montrait aux musiciens ?

Ugo : Ou un peu plus doux (l'enfant montre avec ses bras).

Chercheur : Avec ses bras d'accord. Donc toi c'est le chef d'orchestre surtout qui t'a marqué ?

Ugo : Oui

Chercheur : Et toi Lara ?

Lara : Moi c'est la même chose qu'Ugo.

Chercheur : C'est le chef d'orchestre ?

Lara : oui.

Chercheur : Et qu'est-ce que tu as préféré comme moment ? Pendant tout le concert, est-ce qu'il y a un moment que tu as préféré entre les trois œuvres, la Symphonie du début qu'on a entendue, le Concerto pour trompette, et la Symphonie de Mozart ?

Lara : C'est quand il avait fait la trompette.

Ugo : Oui c'était impressionnant.

Chercheur : Qu'est-ce qui t'a impressionné ?

Ugo : Qu'il joue très vite.

Chercheur : Qu'il joue très vite ?

Alissa : Et à un moment il est devenu tout rouge !

Chercheur : A ton avis pourquoi il était tout rouge comme ça ?

Alissa : Parce qu'il soufflait tellement fort et après il est devenu rouge.

Chercheur ; Oui c'est à force de souffler, comme c'est assez physique...

Alissa : Moi j'aimais bien comme la trompette elle a joué par que c'est impressionnant.

Ugo : C'est beaucoup d'entraînement ! Il faut beaucoup s'entraîner pour faire ça.

Chercheur : Et pendant le concert, est-ce que vous étiez toujours en train d'écouter, très attentivement ?

Alissa : Moi j'étais toujours ****, au spectacle je regardais des fois le chef d'orchestre.

Chercheur : Est-ce que des fois tu as pensé à autre chose ou tu étais tout le temps très concentrée ?

J'ai toujours écouté.

Chercheur : T'as toujours écouté parce que des fois ça peut arriver qu'on pense à autre chose...

Alissa : Non, moi j'étais toujours concentrée au concert.

Lara : Moi aussi, mais il y avait des gens vers là-bas qui faisaient que de rigoler. Il y avait Anthony et Théo qui faisaient que de parler.

Chercheur : Ah oui donc des fois tu étais un peu perturbée par les autres. D'accord. Et toi Ugo, est-ce que tu es toujours resté assis sans bouger ?

Ugo : Moi des fois j'ai pensé à des autres trucs...

Chercheur : Tu pensais à quoi ?

Ugo : Bah à quand ce sera fini parce que je trouve que c'était un peu long.

Chercheur : Tu as trouvé que c'était long ?

Ugo : Oui.

Chercheur : Moi je t'ai vu parce que j'étais en face de toi de l'autre côté et je t'ai vu un moment faire des gestes, imiter les violons... Pourquoi tu as fait ça ?

Ugo : Bah je ne sais pas... Pour m'amuser.

Chercheur : Pour t'amuser ?

Ugo : Parce que je trouvais que je m'ennuyais un peu à écouter.

Chercheur : Et au moment de la Symphonie de Mozart, qu'est-ce que vous avez ressenti ?

Ugo : Moi j'ai chanté dans ma tête.

Chercheur : Un moment du Menuet ?

Lara : Moi aussi.

Alissa : Moi j'ai chanté tout le Menuet.

Chercheur : t'as tout chanté, tu te souvenais de toutes les paroles ?

Ugo : moi aussi.

Lara : Le Menuet, la maîtresse elle a dit qu'on ne pouvait pas le faire à haute voix.

Chercheur : ah bah non mais dans votre tête vous l'avez fait.

Lara : Oui moi j'ai fait.

Alissa : oui.

Ugo : moi aussi.

Alissa : Au bout d'un moment, j'ai vu ceux qui étaient avec les autres de l'autre côté, j'ai vu Matéo qui faisait comme ça (bouge les bras).

Lara : Il était avec nous

Ugo : ouais moi aussi j'ai vu.

Alissa : Je crois qu'il y avait aussi Léonard qui faisait comme ça.

Chercheur : Et sinon pendant qu'on écoutait la Symphonie de Mozart vous pensiez à quoi ?

Ugo : Moi à rien, j'ai juste écouté.

Alissa : Moi j'ai vu comment il bougeait le chef d'orchestre, il faisait des choses bizarres comme ça (bouge le bras).

Chercheur : il faisait des choses bizarres avec son bras ? Comme des petits sauts des fois.

Alissa : Oui. Après il monte des fois comme ça et il fait avec la bouche des...

Chercheur : tu voyais son visage aussi ?

Ugo : oui moi aussi !

Alissa : Parce qu'on était...

Ugo (lui coupant la parole) : on était à côté.

Chercheur : Et à ton avis, pourquoi il fait ça comme ça ? Pourquoi il fait des sortes de petites grimaces ? Des mimiques ? Des gestes différents ?

Ugo : Parce qu'il doit dire pour aller doucement, lent...

Chercheur : Voilà en fait il donne des indications aux musiciens.

Ugo : Et dois fois il sautait !

Chercheur : Oui des fois il sautait !

Alissa : Ouais !

Ugo : Il sautait super haut.

Alissa : Et puis aussi avec son pied il descendait des fois je crois.

Chercheur : Il descendait de l'estrade ? Ca je n'ai pas vu.

Ugo : Et il tournait des pages pour regarder.

Chercheur : Tu as vu aussi qu'il regardait sa partition. Les musiciens aussi ils avaient...

Ugo : Et ils tournaient les pages.

Lara : Et il y en avait deux qui faisaient la même page.

Chercheur : Ils avaient la même partition pour deux ? Bah des fois ils partagent parce que par exemple deux violons vont jouer la même partie, donc ils peuvent regarder la même partition.

Alissa : Ces deux bassons, ce que j'ai aimé c'est quand celui qui était à gauche ou à droite, il a tellement bougé qu'après ses cheveux partaient en avant et en arrière !

Chercheur : Oui quand le musicien joue, forcément il bouge un petit peu...

Ugo : Quand on a vu qu'il faisait le salut bah après il transpirait.

Chercheur : Qui ?

Ugo : Le chef d'orchestre.

Chercheur : Le chef d'orchestre ? Bah oui tu as vu comme il bouge ?

Ugo (en riant) : Ouais !

Chercheur : c'est comme si il faisait du sport ! Il y a d'autres choses qui vous ont marquées ? Que vous avez remarquées ?

Lara : celui qui tapait les...

Alissa : oui les timbales !

Lara : Oui, il tournait un machin...

Ugo : Ouais c'était pour régler

Lara : c'était pour dire plus haut plus bas...

Chercheur : C'est exactement ça.

Alissa : Au début, il y avait des personnages qui manquaient.

Chercheur : Oui.

Ugo : Comme au 2^e, il y avait une clarinette qui est venue.

Chercheur : Oui, ça dépend de l'œuvre, ça peut changer parfois. Pour le Concerto pour trompette, il n'y avait pas de flûte ni de clarinette, il n'y avait pas de hautbois...

Ugo : En deuxième, il y avait que les instruments à cordes.

Chercheur : Oui, pour le Concerto pour trompette, il n'y avait que les cordes effectivement. Et après pour Mozart, on a vu tous les instruments qui se sont mis au fond, tous les vents qui se sont installés.

Lara : Et aussi il y avait tous les instruments à vent qui étaient derrière, mais ils étaient plus là...

Ugo : Mais il y avait la trompette !

Chercheur : Il y avait la trompette au moment du Concerto. Mais pour accompagner, il n'y avait que l'orchestre à cordes.

Violons... et quoi d'autres ?

Lara : Alto...

Chercheur : Oui. Violoncelle...

Alissa : Les violoncelles, c'était bien, moi j'aimais bien.

Chercheur : Et puis la contrebasse.

Alissa : Les violoncelles ça m'a étonné. Ils allaient très vite avec leurs mains aussi qui faisaient très vite. Avec leurs mains qui faisaient comme ça très vite

Chercheur : Oui, avec la main aussi sur le manche, oui, ça allait très vite.

Alissa : Très vite ! Moi ça m'a impressionné !

Chercheur : D'autres choses vous ont marquées pendant ce concert ?

Ugo : Non, il n'y a rien d'autre.

Chercheur : Et pendant la Symphonie de Mozart ? Qu'est-ce que vous vous êtes dit à ce moment-là ?

Alissa : Ca a commencé tout de suite !

Ugo : Quand ils ont fait les notes là, c'était drôle je trouve.

Chercheur : A quel moment ?

Ugo : Quand ils faisaient heu... Quand ils réglait les notes !

Chercheur : Ah quand ils s'accordaient ensemble ?

Ugo : Oui c'était drôle.

Chercheur : Et toi Alissa, pourquoi tu dis que ça a commencé vite ?

Alissa : Parce que j'ai entendu que ça faisait fort et ...

Chercheur : Oui ça commence très fort d'un coup, on l'avait entendu pendant les séances, c'est tout de suite *forte*...

Ugo : Et après ça revient *piano* !

Chercheur : oui !

Lara : Mais après ce qui me dérangeait c'est que je n'ai pas pu tout écouter parce que il y avait Anthony et Théo qui faisaient que de parler fort.

Chercheur : Donc ça vous a plu ce matin ?

Tous : oui.

Chercheur : Qu'avez-vous préféré dans tout ça ? Dans toute la matinée ? Dans tout ce qu'on a fait ?

Alissa : Moi c'était les bassons et...

Ugo : Moi c'était les timbales !

Alissa : ... les timbales et puis les contrebasses et les violoncelles et les violons, et la trompette. Tout !

Chercheur : Quelle œuvre vous a plu le plus ?

Lara : Moi c'était quand il faisait la trompette, et pour Mozart, j'ai préféré le Menuet.

Ugo : Ouais moi aussi.

Lara : Et après parce que moi et Théo on chantait, mais en fait on parlait pas on faisait... on mimait en fait.

Chercheur : Juste en Play back ?

Lara : Oui.

Chercheur : Et toi Ugo ?

Ugo : Aussi comme Lara.

Chercheur : Mozart ? C'est ce que tu as préféré ?

Ugo : oui.

Chercheur : Et toi Alissa ?

Alissa : Moi j'ai préféré aussi Mozart.

Chercheur : Et pourquoi à votre avis vous avez préféré Mozart ?

Ugo : Parce qu'on a chanté la chanson.

Lara : Sinon le premier concert qu'on a écouté, ce que j'ai aimé c'est le début au premier mouvement quand il a fait comme ça et après avec Théo nous on faisait la même chose que l'orchestre.

Chercheur : Quand il a fait comme ça ? Tu parles du chef quand il a levé les mains ?

Lara : Oui.

Alissa : Des fois il n'avait pas sa baguette.

Chercheur : Tu as recopié l'orchestre, c'est-à-dire ? Les mouvements du chef ?

Lara : Oui.

Chercheur : Il n'avait pas toujours sa baguette ?

Ugo : Non il changeait de main !

Chercheur : Ah il changeait de main !

Ugo : Mais en fait comment il fait pour diriger devant et puis tout derrière ?

Chercheur : Justement, c'est à ça qu'elle sert la baguette. Si tu bouges que tes mains ça fait des petits mouvements mais s'il prend une baguette, on peut voir de plus loin les mouvements de sa main. Ça permet de rendre son geste plus grand. Du coup, la baguette sert à ceux qui sont derrière, et même si on est dans les timbales ou au basson, on peut voir les mouvements de la baguette. Alors que s'il faisait juste à la main, ça fait des plus petits mouvements. Voilà pourquoi les chefs ils ont une baguette.

Fin de l'enregistrement

Annexe X

Projet Telemann - Transcription Entretien après concert

Chercheur : Qu'est-ce qui vous a le plus marqué ce matin ?

Lily-Charlotte : Moi c'était la flûte traversière, quand elle jouait, j'ai beaucoup aimé parce que ça faisait un bruit heu... je ne sais pas comment dire.

Chercheur : Quand tu as remarqué la flûte, c'était au moment de Telemann ou c'était après ?

Réponse inaudible.

Chercheur : Qu'est-ce qui t'a plu dans la flûte ?

Lily-Charlotte : C'était que ça faisait un très joli son.

Chercheur : Et les autres alors ?

Tima : Moi c'était, je ne sais plus comment dire, le deuxième morceau. J'ai préféré ?

Chercheur : De Telemann ? Le deuxième mouvement ?

Tima : Oui.

Chercheur : Pourquoi ?

Tima : Parce que... je ne sais pas comment dire...

Félix : C'était actif, enfin c'était joyeux ?

Chercheur : C'était au moment de l'allegro. Qu'est-ce que tu as vu à ce moment-là ?

Tima : Que tout le monde jouait...

Chercheur : Félix ?

Félix : Moi ce qui m'a marqué c'était les gros instruments, pas Telemann, mais... je ne sais plus comment ça s'appelle.

Chercheur : Il y avait les petits morceaux de Rameau. C'est les gros instruments que tu as remarqué ?

Félix : Ils étaient à l'arrière avec un bout ici et ça faisait comme ça...

Chercheur : c'est un basson.

Félix : Ah oui !

Chercheur : Tout à l'heure tu as parlé des pizzicati, à quel moment tu les as entendus ?

Félix : Quand la flûte et le violon faisaient comme si ils se parlaient.

Chercheur : Ah d'accord là tu as entendu ça : Il y a quelques violons qui jouaient en pizzicati oui. Et toi Lila ?

Lila : silence.

Chercheur : Moi je vous ai vu beaucoup bouger toutes les deux !

Rires de Lila et Lily-Charlotte.

Chercheur : Qu'est-ce que vous avez fait ?

Lila : En fait, quand il y avait le tambourin avec Lily-charlotte on s'est amusée à faire le tambourin, la flûte... On s'amusait à faire les instruments.

Chercheur : A mimer... comme si vous aviez l'instrument.

Lila : Oui.

Chercheur : Quand vous avez regardé les musiciens, est-ce qu'il y a quelque chose qui vous a marqué quand vous les regardiez ?

Lily-Charlotte : C'était le chef d'orchestre, on dirait un robot.

Chercheur : ça t'a fait penser à un robot ? Pourquoi un robot ?

Brouhaha.

Chercheur : Attendez chacun son tour. Félix.

Félix : Moi j'aimais bien parce que ses cheveux faisaient que de bouger comme ça.

Chercheur : Le chef est très actif, des fois il saute presque.

Félix : Ce que j'aime bien, c'est qu'à un moment il était en train de sauter.

Tima : Bah moi, c'était qu'il faisait tout le temps : (cris stridents)...

Rires des enfants. « Il faisait le fou »

Chercheur : oui il bougeait beaucoup mais bon il ne criait pas comme ça.

Rires des enfants

Chercheur : Et dans les instruments ? Tout à l'heure Félix parlait du basson, vous en avez remarqué d'autres ?

Lily-Charlotte : Oui, c'était presque comme une petite flûte traversière sauf que c'était tout petit.

Chercheur : C'était une flûte traversière mais une petite, c'est exactement comme tu le dis. Ça s'appelle le piccolo.

Félix : Moi ce qui m'a surpris c'est la flûte en or, dorée, traversière.

Chercheur : Pour jouer Telemann ?

Félix : Non l'autre. La flûte traversière dorée.

Chercheur : Et le clavecin vous l'avez vu ?

Tous : oui !

Félix : Moi je ne le trouvais pas très joli.

Tima : En plus, on l'entendait pas souvent.

Félix : Oui il y a des moments où on l'entendait super bien.

Tima : Oui m'ai à d'autres moments on l'entendait pas très bien.

Félix : Mais c'est normal, il y a plein de moments où il ne jouait pas.

Chercheur : Oui. Et qu'est-ce que vous avez préféré dans tout ce concert ? Entre Telemann ? Rameau ? Ou les différents mouvements ?

Enfant : Rameau ? C'était Rameau ?

Chercheur : Nous avons écouté un Concerto de Telemann, c'est ce qu'on connaît et après il y avait plein d'autres musiques. T'as remarqué ça ? Et c'était que des musiques d'un compositeur qui s'appelle Rameau. Toi tu as préféré Telemann ?

Tima : Telemann !

Chercheur : Pourquoi ?

Tima : Parce qu'il y avait des autres instruments un peu. Dans Telemann, il y avait beaucoup de violons et puis il y avait une flûte traversière et c'était un petit peu plus « vive » [pas claire].

Félix : Moi j'ai préféré Telemann parce qu'on avait quand même plus préparé et puis l'autre j'aimais pas trop.

Chercheur : Et ça veut dire quoi préparer selon toi ?

Félix : Quand on a déjà écouté un petit peu, du coup on connaissait déjà un tout petit peu, on avait plus l'habitude d'entendre que l'autre. Donc ça m'a moins ennuyé que l'autre.

Chercheur : D'accord. Et dans Rameau, tu t'es un petit peu ennuyé ?

Félix : Oui parce que j'aimais moins, c'était moins bien.

Chercheur : Et toi Lila, qu'est-ce que tu en penses ? Qu'est-ce que tu as préféré ?

Lila : Telemann aussi. Pause. Parce qu'on s'était préparé et... (hésitation)

Chercheur : Dans Rameau il y avait des choses aussi avec les tambourins...

Tima : Justement après le tambourin on entendait presque que ça. C'était un peu trop.

Chercheur : Oui ça ressortait plus à certains moments.

Lily-Charlotte : Moi j'ai bien aimé, c'est Rameau c'est ça ? Rameau par ce qu'il y avait le tambour. Ça donne envie... ça donne un peu d'agitation...

Chercheur : Oui et puis ça vous a donné envie de danser les filles parce que je vous ai vues ! (rires des filles). Je vous ai vu bouger tout ça, j'ai même vu d'autres qui bougeaient la tête... et heu... (les enfants parlent au lointain). Comme si vous aviez le tambourin dans les mains oui.

Tima : En fait, j'ai aussi préféré Telemann parce que j'aimais bien quand ils jouaient les violons (mime en même temps qu'il parle).

Chercheur : Tu as remarqué les violons ? Qu'est-ce qu'ils faisaient ?

Tima : Ils bougeaient la tête un petit peu...

Félix : En fait, c'est pour marquer le rythme j'ai l'impression.

Chercheur : Oui ils bougeaient la tête, les bras. Quand ils jouent, c'est tout leur corps qui joue, ce n'est pas que leurs mains ou que leurs doigts.

Félix : On a l'impression que c'est pour marquer leur rythme, parce qu'ils étaient dans le rythme.

Chercheur : Ils sont complètement dans la musique et la tête suit aussi le mouvement des bras. Tout participe à la musique.

Tima : Moi j'ai remarqué qu'il y avait une contrebasse.

Félix : Il y avait deux contrebasses !

Tima : Ah ouais ? Moi je ne pouvais pas voir.

Chercheur : Non parce que toi tu étais un petit plus au-dessus sur le côté. Il y avait deux contrebasses.

Tima : Vous vous pouviez bien voir toute la scène.

Lily-Charlotte : Deux ? Moi je n'ai pas vu les deux ?

Chercheur : Parce que vous étiez du côté des contrebasses, la contrebasse était juste en-dessous de vous. Et dans la salle, qu'avez-vous remarqué ?

Félix : Que le toit était... Il y avait un petit peu qui venait comme ça plus en arrière écarté et après il y en avait qui venait toujours un peu plus...

Chercheur : Des quoi ?

Félix : Le toit, il avait une espèce de trou comme ça avec des lumières.

Chercheur : Toi, tu as remarqué le plafond oui.

Lily-Charlotte : Moi je ne savais pas si c'était une salle de cinéma parce que derrière il y avait...

Félix : La toile de cinéma.

Lily-Charlotte : ouais.

Chercheur : Ah oui en fond de scène, il y avait comme une toile. Comme ça après ils peuvent projeter des couleurs, jaunes, bleues. Comme ça ils choisissent la couleur alors que si c'était un rideau, ce serait toujours la même couleur, la couleur du rideau.

Félix : Il y avait un géant beamer ! Il était au moins comme ça gros !

Fin de l'enregistrement.

RESUME

Depuis plusieurs décennies, de nouvelles passerelles se créent entre l'école et les lieux culturels. Encouragées dans les textes officiels tels que le Plan d'études romand et par les institutions culturelles, les écoles primaires ont l'opportunité d'offrir à leurs élèves de partir à la découverte de lieux et d'univers spécifiques venant enrichir leurs connaissances sur le monde. Différentes institutions culturelles comme les théâtres, musées et salles de concert créent aussi des programmes proposant des activités ou des événements pour les enfants.

Le terme de « sensibilisation » est souvent évoqué par ces institutions ou par l'école sans qu'il ne soit réellement pensé et défini. Mon projet de recherche vise principalement une compréhension éclairée de ce terme. Pour ce faire, j'ai conçu deux dispositifs avec deux classes de 4^{ème} *Harmos* ayant pour but la sensibilisation à l'écoute d'un concert de musique classique.

L'analyse de ce travail se base sur le point de vue de l'élève. Pour y accéder, la méthode proposée par l'analyse de l'activité s'est montrée intéressante notamment avec l'appui théorique de l'approche « cours d'action ». En effet, la méthode développée par Jacques Theureau permet une vision pas à pas de l'activité de l'élève mettant en évidence les préoccupations des acteurs. A partir des données recueillies dans les vidéos et lors des entretiens d'autoconfrontation, j'ai pu prendre connaissance de l'activité des enfants. Ce travail a permis de mettre en lumière ce qui est significatif pour les enfants durant les tâches proposées et ce qui se joue dans le processus de sensibilisation.

D'après les résultats et les interprétations de cette recherche, il a été possible de définir ce qu'est une « sensibilisation à » et d'émettre certaines affirmations quant aux précautions à suivre pour des projets de sensibilisation fructueux dans le domaine musical ou d'autres domaines.

Mots-clefs : Sciences de l'éducation, sensibilisation, musique, analyse de l'activité, « cours d'action », entretiens d'autoconfrontation.