



Le spectacle musical destiné aux écoles : vers une sensibilisation aux compétences affectives

Mémoire réalisé pour l'obtention
du Master of Arts HES-SO en pédagogie musicale,
orientation enseignement instrumental

Isabelle Meyer, violon
Directrice de mémoire : Prof. Dr. Carine Tripet-Lièvre

Année académique 2017-2018
HEMU – Haute École de Musique de Lausanne

Abstract

Durant l'école obligatoire, la médiation en milieu scolaire donne la possibilité aux élèves de 4 à 16 ans de se familiariser avec les pratiques artistiques. Un lien approfondi avec le curriculum lié aux objectifs scolaires ainsi qu'à l'âge des élèves n'est pas toujours effectué par les artistes intervenants. Aucune étude n'a été menée quant à l'impact des interventions de médiation au niveau des apprentissages réalisés. Afin de professionnaliser la démarche de médiation selon le curriculum en cours, l'objectif de cette étude tend à définir comment construire des spectacles musicaux prenant en compte les dimensions socio-affective et psycho-motrice de la musique. La question de recherche est par conséquent la suivante: **Comment construire un spectacle en médiation scolaire qui permette aux enseignants d'aborder le concept des émotions à travers les objectifs du domaine affectif (et, secondairement, la prise de conscience de la dimension psychomotrice liée au rythme et à la pulsation) ?**

Cette étude a été menée durant deux ans parallèlement à la présentation de spectacles musicaux accompagnés de dossiers pédagogiques et outils didactiques dans les établissements primaires et secondaires du Canton de Vaud. Les enseignants concernés ont répondu à des questionnaires ciblant la pertinence des spectacles et des exercices proposés en lien avec ceux-ci. Leurs réponses ont été analysées sous l'angle de la théorie des Émotions de Plutchik (1991) en tenant compte du PER (Plan d'Études romand). Les résultats indiquent une bonne pertinence de la médiation proposée en lien avec les objectifs socio-affectifs et psycho-moteurs et mettent en évidence une forte implication des émotions dans le développement des capacités transversales liées à la collaboration et à la pensée créatrice. La professionnalisation de la médiation de la musique en milieu scolaire permettrait une compréhension facilitée de la fonction des émotions dans les processus d'apprentissages pouvant favoriser le développement de l'élève.

Mots-clés

émotions • médiation • spectacles scolaires • Plan d'études romand (PER)

Remerciements

Ce mémoire est le résultat d'un travail de plus de 12 ans dans le contexte de représentations scolaires en parallèle à la création et à la production de spectacles. Ce travail n'aurait été possible sans le concours de nombreux partenaires : artistes, enseignants, professeurs de pédagogie, Association des Amis d'Art-en-Ciel, sponsors et famille.

Ainsi, je souhaite adresser mes vifs remerciements à toutes celles et tous ceux qui ont apporté leur contribution de façon directe ou indirecte à la réalisation de l'étude faisant l'objet du présent mémoire.

Tout d'abord, je voudrais remercier les artistes d'Art-en-Ciel, danseurs, musiciens, comédiens et magiciens qui me suivent dans chaque représentation scolaire avec un enthousiasme intact et une joie sincère à communiquer leur art aux jeunes générations. Mes remerciements vont également à l'Association des Amis d'Art-en-Ciel et aux sponsors engagés à ses côtés sans lesquels les spectacles ne pourraient être créés.

J'aimerais ensuite remercier ma directrice de mémoire Dr. Carine Tripet-Lièvre qui a guidé mon travail avec engagement et conviction ainsi qu'avec un sens profond de la valeur de la transmission de la musique.

Je désire aussi remercier Serge Martin, directeur de la pédagogie du Canton de Vaud, qui m'a accordé sa confiance et a validé mes dossiers pédagogiques, Roland Demiéville qui a apporté son regard avisé de praticien expérimenté ainsi que Nicolas Reymond, référant musique à la DGEO qui m'a offert une relecture précise du PER.

Ce travail n'aurait pu se faire sans la complicité des enseignants et des élèves qui ont pris part à la démarche de médiation. Mes remerciements leur sont chaleureusement adressés.

Enfin, je souhaite remercier ma mère et ma fille, la première pour avoir partagé son sens inné de l'enseignement et la deuxième pour être mon délicieux cobaye pédagogique.

Et pour finir, merci à Olivier Fahrni qui, un jour, parla d'Art-en-Ciel à Anne-Catherine Lyon au cours d'une promenade à cheval...

Table des matières

Introduction	6
<hr/>	
1. Problématique	6
<hr/>	
2. Cadre conceptuel	8
<hr/>	
2.1. Le concept des Émotions selon Robert Plutchik	8
2.2. Introduction à la Sociologie du curriculum	13
2.3. Plan d'études romand (PER)	13
2.4. Théorie de Plutchik en lien avec les apprentissages musicaux tels que définis dans le PER	16
3. Méthodologie	18
<hr/>	
3.1. Phase exploratoire 2016-17 (phase 1)	18
3.2. Régulation du dispositif décembre 2017 (phase 2)	20
4. Analyse et interprétation des données	20
<hr/>	
4.1. Analyse et interprétation des données (phase 1)	20
4.2. Analyse selon le PER (phase 1)	20
4.3. Analyse selon la théorie de Plutchik en lien avec les apprentissages musicaux tels que définis dans le PER (phase 1)	24
4.4. Discussion des résultats et pistes de travail (phase 1)	27
4.5. Analyse et interprétation des données (phase 2)	28
4.6. Analyse et interprétation selon la théorie de Plutchik en lien avec les apprentissages musicaux tels que définis dans le PER (phase 2)	28
4.7. Discussion des résultats et pistes de travail (phase 2)	33
Conclusion	36
<hr/>	
Bibliographie	37
<hr/>	
Annexes	38
<hr/>	

Introduction

L'ouverture à la culture, et plus particulièrement à la musique durant la scolarité obligatoire, permet aux élèves de 4 à 16 ans de se familiariser avec certaines pratiques culturelles, offrant une chance égale d'immersion artistique dans un monde très souvent étranger aux cultures familiales des élèves. La programmation de ces rencontres est prise en charge par les établissements scolaires de façon autonome, que ce soit par les doyens, directeurs ou encore commissions culturelles. Très souvent, une politique de sensibilisation à une palette large de domaines artistiques motive les choix pour ouvrir les élèves année après année à l'entier des disciplines artistiques. Les concerts ou spectacles sont proposés aux élèves dans leur propre établissement par des prestataires itinérants et extérieurs au milieu scolaire, structures indépendantes ou autres institutions. Les établissements scolaires font face à une offre abondante sans pour autant connaître la pertinence de la démarche de médiation par rapport aux niveaux scolaires concernés. Il se trouve parfois que les objectifs des enseignants vis-à-vis de la programmation de concerts ou de spectacles peuvent être d'ordre purement récréatif, par exemple pour offrir aux élèves un moment de partage en fin d'année, ou peuvent s'appuyer sur une démarche pédagogique qui inscrit la rencontre artistique dans un contexte professionnalisé de médiation musicale en lien avec le curriculum en cours. Dans ce dernier contexte, la rencontre artistique vient combler ce que le milieu scolaire ne peut offrir : une immersion artistique où l'impact émotionnel ouvre à un autre type de pensée, la pensée divergente, véritable porte d'entrée à l'étude des capacités transversales. Encore faut-il que cette immersion s'inscrive dans une démarche pédagogique globale de partenariat avec les enseignants donnant sens à la médiation. Après avoir étudié le curriculum en cours (PER) et ses objectifs dans le domaine musique et arts ainsi qu'au niveau des capacités transversales, le concept des émotions selon Plutchik permettra d'analyser les émotions impliquées dans les divers apprentissages afin de présenter une démarche de médiation sensibilisant à l'impact émotionnel de la musique, médiation dont le travail pourrait être prolongé par les enseignants aux niveaux des compétences transversales souvent difficiles à inclure dans les apprentissages d'ordre cognitif.

1. Problématique

La médiation musicale en milieu scolaire n'a de sens que si elle favorise une construction personnelle : partir du vécu de chacun et construire des ponts pour amener vers d'autres rivages. Ce qui importe est de construire du lien, de partager un ressenti émotionnel qui permette à l'élève de développer un vocabulaire culturel. Le rôle de la médiation est de faire voyager l'élève de son univers de référence vers d'autres terres, *terra incognita*, qui sont les grandes œuvres de l'humanité. En cela, la médiation musicale enrichit la perception du monde de l'élève en transformant son rapport à celui-ci, l'incitant à « habiter poétiquement la terre », selon l'expression du poète Hölderlin.

Dans un monde actuel de fragmentation induit par l'éclatement et la spécialisation de savoirs atomisés, induit également par un individualisme exacerbé générant une perte de repères socio-culturels, les jeunes vivent en accéléré grâce à la communication virtuelle. Pour que le monde fasse sens, ils doivent se sentir acteur de leur vie et redéfinir leur rapport au monde, repenser la question de leur identité (Gohier, 2002). La perception, la compréhension de l'individu face à ce monde se développe à travers diverses compétences qui peuvent être d'ordre sensori-moteur pour l'appréhender, d'ordre cognitif pour le comprendre et d'ordre socio-affectif pour créer un rapport affectif avec les êtres. Or, dans toute entreprise humaine, les émotions sont un enjeu de taille et leur définition, complexe, fait l'objet de diverses études.

La difficulté principale dans la littérature des émotions apparaît dans le fait que le mot « émotion » est employé pour désigner un phénomène ou une dynamique sous-jacente à cette émotion

(Plutchik, 1991). Dans le contexte d'une médiation musicale, la question se pose sur l'origine et la nature de l'émotion. Comment l'élève peut-il devenir davantage conscient de ses émotions en apprenant à les identifier et à les exprimer? Réussir à nommer une émotion suite à un ressenti dans le contexte d'un spectacle musical favorise-t-il une meilleure compréhension de soi? En quoi la médiation de la musique en milieu scolaire apporte-t-elle des pistes sur la compréhension des émotions et quels en sont les enjeux pour l'éducation?

C'est sur ces réflexions que la question de départ peut ainsi être formulée :

Quel impact la médiation de la musique en milieu scolaire peut-elle avoir dans le contexte du développement de l'élève ?

Pour des raisons qui nous échappent encore, les pratiques musicales touchent au plus profond de notre cerveau, en coordonnant l'activité de nombreux circuits corticaux et sous-corticaux qui sont associés à des expériences cognitives et affectives ayant de très fortes implications pour la mémoire. À ce titre, la musique contribue au développement sensible, cognitif et spirituel de l'homme (Bigand, 2013).

L'enjeu de l'éducation et de la culture est de former au penser autant par le langage rationnel que par le langage de l'imaginaire. Cette formation doit inclure autant la sphère cognitive, pensée convergente, que la sphère émotive-affective, celle de la sensibilité par la sensation qui permet à l'élève d'être touché par le monde, de ressentir une émotion universelle.

Plus que tout autre domaine d'activités humaines, les arts vont bien au-delà de leur objet immédiat, touchent au cœur de l'expérience humaine dans ce qu'elle a de plus sauvage et de plus glorieux, conduisant naturellement ceux qui contemplent l'œuvre d'art à établir des connections avec un spectre extrêmement large de l'expérience humaine (Shari Tishman et Patricia Palmer citées par Lauret, 2014).

Réservoirs inépuisables du symbolisme, toutes les grandes œuvres de l'humanité, que ce soit en littérature, en musique ou en peinture, puisent leur richesse dans l'inconscient collectif par le langage symbolique, le langage de l'imaginaire. La culture peut être source d'une éducation à l'ordre du symbolique qui touche donc à la fois au sensé et au senti.

Ainsi, quand on aborde la question de la transmission de la culture en milieu scolaire, peut-on penser le médiateur comme un passeur culturel, celui qui jette des passerelles entre différents types et registres culturels, mais aussi comme un lieu, lieu du sensé et du senti, du rationnel et de l'imaginaire, du sens et de la sensibilité par quoi chacun a tout à la fois le sentiment de comprendre le monde et de lui être lié (Gohier, 2002). La culture est alors l'un des liens qui relie l'élève au monde et le médiateur un passeur d'émotions et de symboles.

De nos jours, la question de la place de l'éducation artistique et culturelle reste marginale dans la formation des enfants et des jeunes quand bien même un grand nombre de politiques éducatives reconnaissent l'importance de l'éducation artistique. On a ainsi montré que l'entraînement musical induit de meilleures performances motrices, linguistiques, mathématiques et de raisonnement, ceci en plus des performances musicales pures (Bigand, 2013).

Dans le contexte du présent mémoire, la question de comment forger des compétences musicales dans le domaine psychomoteur et socio-affectif par une médiation musicale se posera selon les trois axes du triangle didactique. Comment intégrer le curriculum (PER) dans la construction de spectacles scolaires? Comment mobiliser les enseignants et les élèves autour de moyens didactiques créés dans le contexte des spectacles? Et comment concevoir des spectacles qui favorisent une médiation immersive incluant une partie participative entre élèves et artistes?

Ces questions seront étudiées sous l'angle de la didactique et de la psychologie du développement. Le concept des Émotions de Plutchik ainsi qu'une brève notion du curriculum pour introduire le Plan d'études romand (PER) sur lequel l'expérimentation est obligatoirement basée puisque réalisée dans un contexte de scolarité obligatoire, permettront d'analyser les divers aspects sous l'angle socio-affectif et psychomoteur.

2. Cadre conceptuel

2.1. Le concept des Émotions selon Robert Plutchik

Théorie psycho-évolutive des émotions

Les émotions sont des processus adaptatifs de bases nécessaires aux organismes dans le combat de survie de l'individu.

Darwin a été le premier à faire des parallèles entre les diverses expressions d'émotions parmi le monde animal et le monde humain. Le développement de ses recherches a confirmé la conception unitaire d'un système vivant, organique, sous ses différentes manifestations (Plutchik, 1991).

Se basant sur les recherches de l'éthologue Scott, la théorie de Plutchik est une approche catégorielle cherchant à définir, nommer puis catégoriser les émotions. Les émotions seraient donc l'héritage du monde animal et feraient partie des processus de vie inhérents aux organismes vivants.

D'après l'étude des comportements d'adaptation au milieu naturel, Scott décrit le concept des neuf types de comportements liés aux processus adaptatifs de survie :

- la recherche d'un abri (attente);
- la recherche de soins auprès des adultes de l'espèce (attente);
- l'exploration de l'environnement (attente);
- l'autoalimentation : afin de survivre, chaque organisme doit ingérer de la nourriture sous une forme ou une autre (confiance);
- l'imitation de comportements de la même espèce (confiance);
- la lutte avec d'autres organismes ou la nature ou encore la protection par rapport à ceux-ci (colère ou peur);
- la façon de faire disparaître les déchets de l'organisme (dégoût);
- l'activité sexuelle (joie);
- les soins donnés aux petits de l'espèce (joie).

Cependant, Plutchik relève une différence dans l'expression des comportements liés à la lutte avec d'autres organismes et distingue la lutte de la fuite. Les comportements liés à la lutte affichent une tendance destructive tandis que les comportements liés à la fuite évitent cette destruction par le retrait.

Toujours selon Plutchik, d'autres modifications de classification doivent être apportées. Ainsi, un organisme peut éliminer non seulement par la voie anale mais également par des vomissements, cette réaction étant associée chez l'homme par un sentiment de rejet, forme de protection de l'organisme. De plus, un autre schéma de base est la réaction de perte ou de privation que l'on peut illustrer par des références au monde humain. Le sentiment d'amour, qu'il soit entre un homme et une femme ou entre un bébé et sa mère, implique une forme d'assimilation de

l'objet désiré. Si cet objet de plaisir en vient à manquer, il en résulte une réaction de tristesse, de douleur, que Plutchik nomme *réaction de privation*. Pour compléter encore la liste des comportements de Scott, Magda Arnold (1960) suggère un schéma de comportements d'orientation durant la période directe avec un objet non-évalué, schéma de comportement développé dans le monde humain sous le nom de *surprise*. Par ces modifications de classification, Plutchik arrive à la synthèse de huit comportements impliqués dans l'adaptation biologique, comportements auxquels il associe huit émotions dites *primaires*.

Tableau 1

Comportements impliqués dans l'adaptation biologique	Émotions primaires exprimées chez les humains
Destruction	Colère
Protection	Peur
Incorporation	Confiance
Rejet	Dégoût
Reproduction	Joie
Privation	Tristesse
Orientation	Surprise
Exploration	Attente

La dimension des 8 émotions primaires représentent des facteurs bipolaires avec la destruction par rapport à la protection, l'assimilation par rapport au rejet, la reproduction par rapport à la perte et l'orientation par rapport à l'exploration.

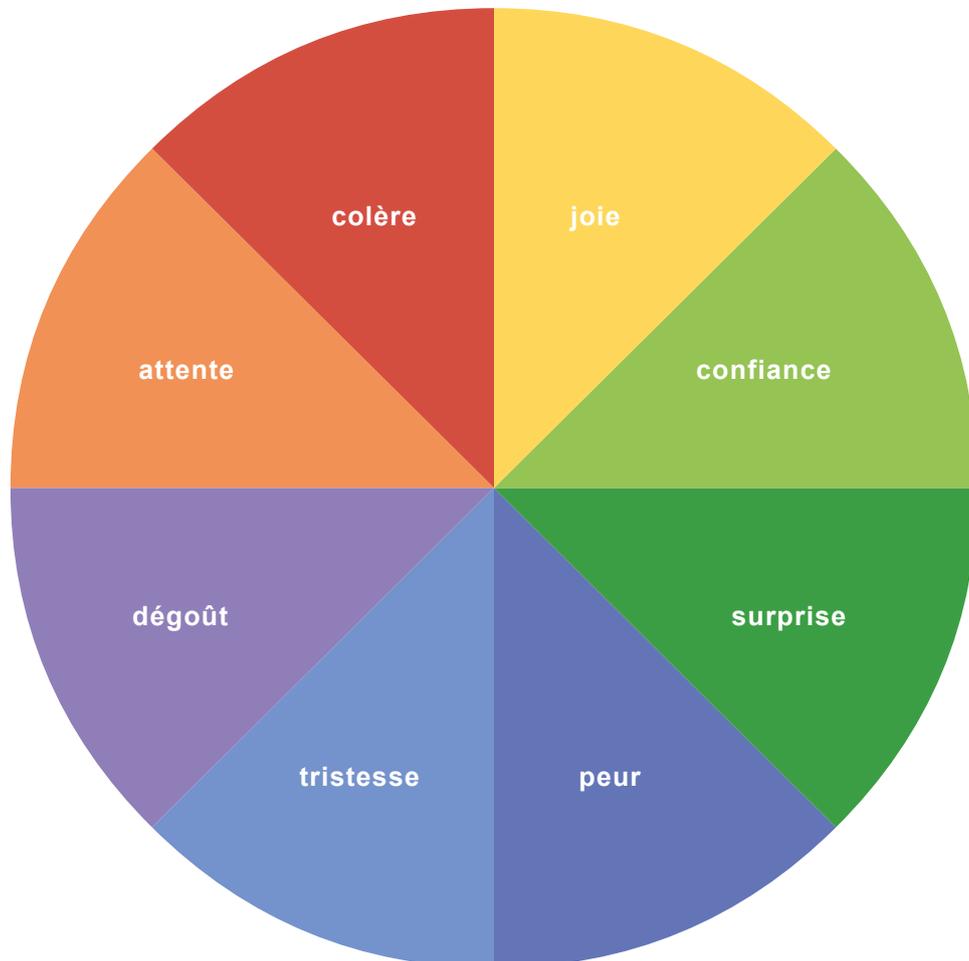
L'opposition entre les émotions primaires liées aux schémas cités, émotions exprimées chez les humains, est encore plus parlante lorsque l'on pense à la joie opposée à la tristesse, la confiance opposée au dégoût, la colère opposée à la peur et la surprise opposée à l'attente.

Les émotions : structure-modèle

Afin de développer le parallèle entre émotions et couleurs, il est nécessaire d'identifier les émotions primaires et leurs nuances afin de les disposer à l'intérieur d'un cercle divisé en rayons et semblable à une roue de couleurs. Les couleurs primaires opposées sont placées de façon complémentaire au sens que le mélange de ces deux couleurs opposées produit une substance grise au même titre que deux émotions opposées provoquent une confusion psychique. De plus, la disposition des émotions dans le cercle permet de classer les émotions similaires proches les unes des autres (la joie proche de la confiance, la peur proche de la surprise, la tristesse proche du dégoût et enfin la joie proche de la colère, tous deux proches par leur côté expansif impliquant un comportement dirigé vers l'extérieur).

Tableau 2

La roue des émotions



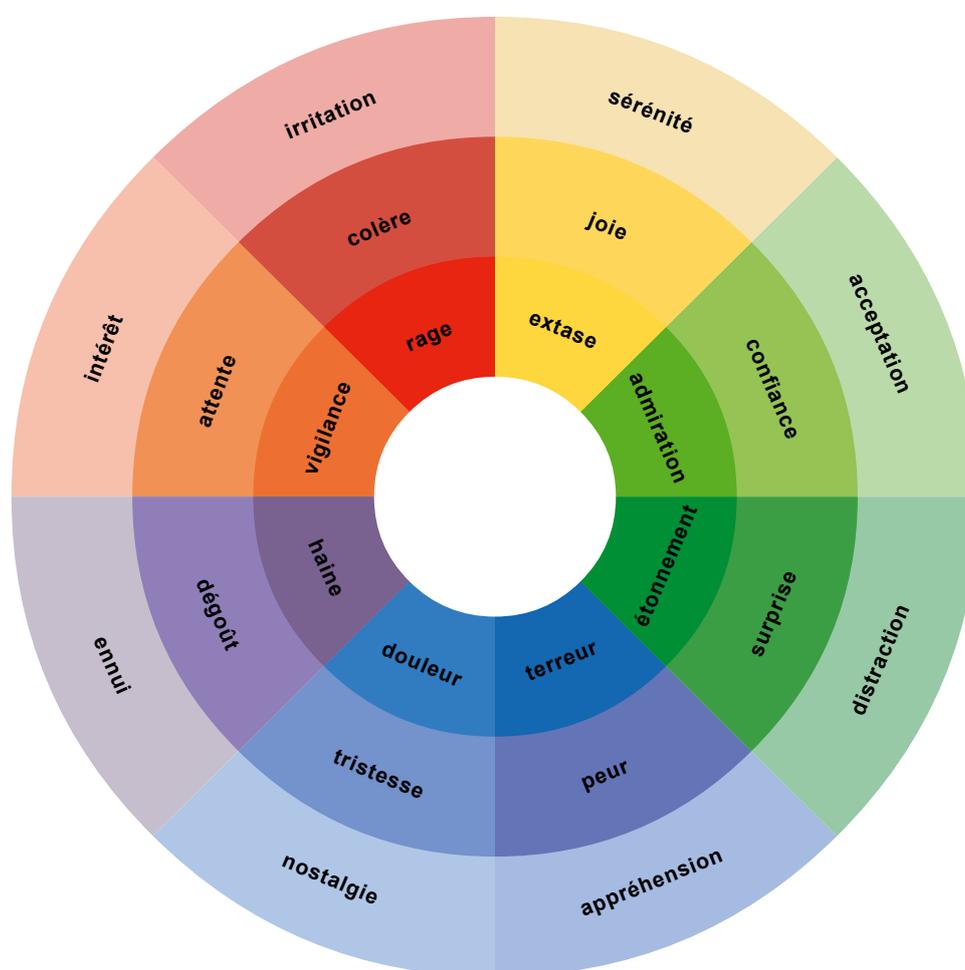
Le concept des 8 émotions primaires est une base qui amène à un point essentiel, à savoir le niveau d'intensité de ces 8 émotions. Il existe une analogie avec la perception des couleurs et leur infinie variété. Par mélange et par fusion, les couleurs primaires se déclinent en une palette large, élargissent ainsi le spectre des couleurs à partir d'une couleur primaire distincte. Il en va de même pour les émotions. Par exemple, la dimension de la privation comprend des niveaux d'intensité allant de la nostalgie à la douleur en passant par la tristesse. De même, la dimension de la joie comprend des niveaux d'intensité allant de la sérénité à l'extase.

Le parallèle entre couleurs et émotions implique que les nombreux niveaux d'intensité d'émotions et leurs combinaisons en proportions variées produisent l'intégralité de la palette émotionnelle décrite dans la vie. Après avoir établi un répertoire d'émotions trouvé dans un dictionnaire (en l'occurrence dans le *Roget's Thesaurus*), une étude a été menée auprès de 30 sujets afin de classifier l'éventail d'émotions avec leurs divers degrés d'intensité. Les sujets de l'étude ont été amenés à définir les différents niveaux d'intensité des émotions décrites sur la base d'une échelle allant de 1 à 11, 1 étant le niveau d'intensité très faible, 11 le niveau d'intensité maxi-

male. Parmi les émotions répertoriées, 5 ont présenté un niveau d'intensité maximale coté entre 9 et 10 alors que les dimensions de confiance et d'exploration ont été définies d'intensité faible, l'intensité la plus faible ne descendant pas en deçà de 3. En se servant des jugements d'intensité des émotions qui ressortent de cette étude, il est possible d'obtenir des groupes d'émotions représentant les émotions primaires de niveaux d'intensité proches, voire égaux. Par exemple, la rage, l'extase, la terreur, la douleur, l'étonnement et la haine incarnent des émotions estimées d'intensité entre 9 et 10 (au centre de la roue). La joie, la surprise, la peur, la tristesse, le dégoût et l'attente représentent un niveau d'intensité entre 7 et 8. Les émotions d'ennui, de nostalgie, de distraction, d'acceptation et d'intérêt sont estimées de faible intensité entre 4 et 5 (à l'extrémité de la roue).

Tableau 3

Les 8 émotions primaires et leurs degrés d'intensité



Sur la base du modèle structurel, on peut étudier les émotions complexes en considérant les diverses façons de mélanger les émotions primaires, la fusion de deux émotions primaires étant appelée une dyade. Cependant, la fusion de ces dyades peut être obtenue de diverses façons.

Si deux couleurs primaires adjacentes sont mélangées, on les appelle une dyade primaire. Le mélange de deux émotions primaires en alternance de une sur deux est appelé une dyade secondaire, alors que le mélange de deux émotions primaires en alternance de une sur trois peut être nommé dyade tertiaire.

Dyades primaires :

Colère	+	joie	= fièreté
Joie	+	confiance	= amour, amitié
Confiance	+	surprise	= curiosité
Surprise	+	peur	= crainte, respect
Peur	+	tristesse	= désespoir, culpabilité
Tristesse	+	dégoût	= remords, souffrance, fait d'être désespéré
Dégoût	+	attente	= cynisme
Attente	+	colère	= agression, revanche

Dyades secondaires :

Colère	+	confiance	= dominance ?
Joie	+	surprise	= ravissement
Confiance	+	peur	= soumission, modestie
Surprise	+	tristesse	= embarras, déception
Peur	+	dégoût	= honte, fait d'être prude
Tristesse	+	attente	= pessimisme
Dégoût	+	colère	= mépris, indignation, ressentiment
Attente	+	joie	= optimisme, courage, espoir,

Dyades tertiaires :

Colère	+	surprise	= indignation, outrage
Joie	+	peur	= culpabilité
Confiance	+	tristesse	= résignation
Surprise	+	dégoût	= ?
Peur	+	attente	= anxiété, méfiance,
Tristesse	+	colère	= envie, maussaderie
Dégoût	+	joie	= état morbide
Attente	+	confiance	= fatalisme

En examinant le résultat des émotions obtenu par un mélange d'émotions primaires, il est intéressant de remarquer comme il est de plus en plus difficile de nommer des fusions d'émotions primaires lorsque celles-ci sont davantage éloignées dans le cercle. Tout comme les couleurs opposées produisent une couleur grisâtre et s'annulent mutuellement lorsque celles-ci sont mélangées avec une intensité semblable, les émotions opposées s'inhibent lorsqu'elles jaillissent simultanément. Il en résulte un conflit d'immobilisation par un comportement tendant à accepter tout en refusant. Par un raisonnement semblable, les dyades tertiaires impliquant un mélange d'émotions opposées conduisent à de plus grands conflits que des fusions d'émotions adjacentes.

Les émotions et les traits de caractère

Une étude de la liste des dyades montre que bon nombre de celles-ci indiquent des états émotionnels permanents. On peut en déduire que la formation des traits de caractère a un lien direct avec le développement des émotions mélangées impliquant plus ou moins des composants conflictuels. Puisque les émotions sont des réactions à des situations particulières en réponse à des *stimuli* extérieurs, il est pertinent de conclure que des situations persistantes impliquant des mélanges d'émotions produisent ce que l'on appelle les traits de caractère. En d'autres mots, un conflit entre deux ou davantage d'émotions peut façonner un trait de caractère unique qui persiste dans le temps, amenant la question fondamentale à savoir quelles sont les conditions spécifiques dans la vie amenant un mélange d'émotions propice au développement des traits de caractère.

En conclusion, l'hypothèse de combiner les huit émotions primaires permet d'établir une synthèse répertoriant l'intégralité de la palette émotionnelle décrite dans la vie : huit couleurs primaires et 24 dyades de divers degrés d'intensité colorent le ciel de nos existences !

2.2. Introduction à la Sociologie du curriculum

À partir des années 1980, l'évolution de la sociologie de l'Éducation tournant autour de la notion de curriculum a connu un développement majeur en France avec l'apport des travaux de Jean-Claude Forquin, développement enrichi par l'apport de travaux anglo-saxons, notamment l'ouvrage fondateur de Michael Young « Knowledge and control » (1971).

Une focalisation sur la spécialisation offre une manière de conceptualiser les relations entre l'organisation des savoirs au sein du curriculum et les changements intervenus dans l'organisation du travail. Cette approche est liée à l'idée que le curriculum n'est pas simplement un répertoire de connaissances héritées du passé et de pratiques éprouvées mais qu'il doit être à même d'anticiper sur l'avenir. D'où la nécessité du concept de « curriculum de l'avenir ».

La définition de la notion de curriculum correspond à tout ce qui est décrit et prescrit légalement comme devant être appris aux élèves selon des domaines spécifiques et selon un étayage des apprentissages. On parle également de curriculum restreint, véritable enjeu politique et philosophique car comprenant des valeurs et dispositions latentes transmises par expérience et interaction avec les différents acteurs du système scolaire. Cette culture scolaire peut être formée au sein de l'école ou bien encore être considérée comme le reflet d'influences extérieures à l'univers scolaire, d'où la question de la pertinence d'intervenants extérieurs au sein de l'école, et plus particulièrement de médiateurs culturels en milieu scolaire.

Étant donné que l'étude présentée touche le domaine scolaire, il est obligatoire d'aborder ce type d'apprentissages se basant sur des exigences légales, qui se déclinent, en Suisse romande, dans le Plan d'études romand (PER). Bien que le PER ne soit pas une référence conceptuelle en soi, il est nécessaire d'expliquer son articulation afin que le lecteur puisse comprendre par la suite les choix pédagogiques.

2.3. Plan d'études romand (PER)

Présentation générale

Le *Plan d'études romand* (PER) s'inscrit dans le contexte de la l'art. 62, alinéa 4 de la *Constitution fédérale* adopté par le peuple le 21 mai 2006. Cet article concerne l'harmonisation de l'instruction publique en Suisse et se réfère notamment à l'âge de l'entrée à l'école, à la durée et

aux objectifs des niveaux d'enseignement et au passage de l'un à l'autre. Couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire, le PER répond à la volonté d'harmonisation de l'école publique en déclinant les objectifs de l'enseignement dans une perspective globale et cohérente et en définissant en particulier les attentes fondamentales de fin de cycle.

Enjeux majeurs de ce début du vingt-et-unième siècle, les problématiques liées au développement durable impliquent d'appréhender de manière systémique la complexité du monde dans ses dimensions sociales, économiques, environnementales, scientifiques, éthiques et civiques.

Une *Éducation en vue du développement durable (EDD)* poursuit avant tout une finalité citoyenne et intellectuelle : elle contribue à la formation de l'esprit critique en développant la compétence à penser et à comprendre la complexité. L'EDD teinte l'ensemble du projet de formation ; en particulier, elle induit des orientations en *Sciences humaines et sociales*, en *Sciences de la nature* et en *Formation générale*.

Commentaires généraux du domaine Arts :

La culture favorise le développement de la personnalité. Elle participe à la connaissance du monde et joue sur nos sens, nos perceptions. La culture permet également le lien dans le temps et dans l'espace. Les *Arts* produisent de la culture et s'en nourrissent. Ce domaine prend une part active dans le développement des acquisitions et productions culturelles des élèves, mais propose également des liens avec d'autres disciplines (langues, histoire,...).

Dans le cadre d'une formation équilibrée de l'individu, il est important de permettre à l'élève d'élargir et de développer ses propres modes de représentation, d'interprétation et d'expression sur les plans des sensations, de l'imaginaire, de l'émotion et de la perception du monde qui l'entoure.

Le réseau des apprentissages du domaine Arts se décline en 4 axes, à savoir :

1. expression et représentation
2. perception
3. acquisition de techniques
4. culture

Pour se faire, sont privilégiés :

- l'exploration des langages artistiques à travers le processus créatif (motivation, recherche et manipulation, choix, action) en utilisant les possibilités expressives d'outils, de techniques ou d'instruments qui leur sont propres ;
- l'établissement d'une distance critique pour comprendre différentes formes de langage artistique, et tendre vers leur analyse et leur interprétation (œuvres plastiques, musicales, images et médias, films, spectacles, objets du cadre de vie,...) ;
- la découverte et l'appropriation progressive des langages visuels, plastiques et sonores par leurs formes, lignes, contrastes, couleurs, codes, signes, structures, symboles, gestes, mouvements, rythmes et sons, dans leur relation à l'espace et au temps ;
- la construction de références culturelles et leur mise en relation avec les différentes cultures artistiques et anthropologiques ;

- la découverte de pratiques collectives par des projets visuels, plastiques (œuvres, expositions,...) et musicaux (chœurs, ensembles instrumentaux,...); la découverte des possibilités expressives du corps par le mouvement, la rythmique, la danse et le jeu théâtral;
- le développement des techniques artistiques.

Les activités menées dans le cadre de l'enseignement des disciplines constitutives du domaine Arts sont caractérisées par les éléments suivants, qu'il s'agit de particulièrement privilégier :

- respecter la liberté d'expression de l'élève et favoriser un climat propice à l'expression, à la prise de risques (calme, confiance, bien-être et ambiance de la classe);
- respecter les mesures de sécurité adéquates, notamment pour les activités créatrices et travaux manuels (utilisation d'outils, de machines);
- promouvoir la prévention en matière de sécurité;
- développer la patience et la persévérance dans la réalisation et l'exécution d'un projet;
- donner la possibilité à l'élève d'explorer et d'expérimenter;
- donner à l'élève l'occasion de faire des choix pour ses productions artistiques;
- profiter de toute occasion (en classe, à l'extérieur de l'école) pour développer les contacts avec les Arts.

Conditions cadre matérielles et organisationnelles

Pour le domaine *Arts*, les conditions cadre matérielles et organisationnelles ont notamment pour objectifs principaux de faciliter l'accès à des apports culturels ainsi qu'à du matériel adéquat. Il s'agit de :

- favoriser l'existence de lieux spécifiques, dans l'établissement ou à proximité, pour des activités artistiques (espace culturel, lieu d'exposition, salle de spectacle, local de musique,...);
- mettre à disposition le matériel approprié et diversifié (outils divers et adaptés, machines, supports variés, instruments, matériel audionumérique et audiovisuel, logiciels,...);
- disposer de locaux adaptés à la pratique d'activités artistiques et artisanales (salles pour des activités plastiques, artisanales, musicales,...);
- assurer que chaque élève est mis en contact avec quelques œuvres originales;
- favoriser la rencontre avec des artistes;
- donner l'occasion aux élèves de visiter un musée, une exposition, de suivre un spectacle, un concert;
- favoriser la fréquentation par les élèves des infrastructures culturelles existantes, dans le quartier, la commune, le canton, le pays;
- encourager et favoriser la participation à des activités et manifestations artistiques, culturelles (exposition, concert ou spectacle), également extérieures à l'école;
- donner à chaque élève l'occasion de prendre une part active dans l'organisation, la création, l'interprétation d'un projet collectif (pièce musicale ou théâtrale, exposition, vidéo,...).

Contribution au développement des Capacités transversales

Par ses connaissances, ses méthodes ainsi que par ses modalités d'enseignement, le domaine *Arts* contribue, chez l'élève, au développement :

- de la *Collaboration*, notamment en le faisant participer à des chœurs, des groupes instrumentaux, à l'élaboration et à la réalisation de spectacles, d'expositions, dans le respect des règles établies en groupe ;
- de la *Communication*, notamment en élargissant sa compétence dans le champ de la communication non verbale par la découverte et la pratique des langages plastiques, musicaux, théâtraux et corporels ;
- des *Stratégies d'apprentissage*, notamment en engageant l'élève dans des tâches complètes où il assume toutes les phases de la conception, de la planification et de la réalisation du projet ;
- de la *Pensée créatrice*, notamment en mettant l'élève dans une perspective de production : si les liens entre le domaine Arts et la créativité paraissent évidents, c'est essentiellement parce qu'il permet à l'élève de se confronter au « faire », que cette capacité créatrice développe ;
- de la *Démarche réflexive*, notamment en l'engageant à exercer une démarche critique relative tant à sa propre production qu'aux productions artistiques et aux phénomènes culturels.

2.4. Théorie de Plutchik en lien avec les apprentissages musicaux tels que définis dans le PER

Comme la théorie de Plutchik n'a pas fait l'objet d'études en lien avec l'apprentissage musical, il paraît intéressant d'établir un parallèle entre la progression des apprentissages cités dans le PER et les types de comportements liés aux processus d'adaptation de survie issus du monde animal. La recherche d'un abri, l'exploration de l'environnement (émotion liée : l'attente), peuvent être comparés au besoin de l'élève d'enrichir ses connaissances et compétences, d'élargir son horizon. L'auto-alimentation, mécanisme d'ingestion de la nourriture, est ainsi comparable à l'assimilation de compétences, de connaissances, de savoirs (émotion liée : la confiance). L'imitation de comportements de la même espèce est comparable à l'apprentissage d'un langage commun, verbal tout comme culturel, d'où la fonction fédératrice de la culture (incorporation donc émotion associée : la confiance). Quant à toute création, la démarche est comparable au comportement de reproduction car façonnant l'imaginaire, créant du rêve, générant de nouvelles formes, de nouvelles idées ou associations (émotion associée : la joie). Les soins donnés aux petits de l'espèce étant associés à l'émotion de joie, prendre en compte les besoins de l'autre dans les apprentissages renvoie également à l'émotion de joie.

Tableau 4

Comportements d'adaptation de survie dans le monde animal en lien avec les apprentissages

Joie	Créer, associer de nouvelles idées
Confiance	Assimiler connaissances et compétences nouvelles suite au contact avec des paramètres inconnus
Surprise	Entrer en contact avec des facteurs inconnus
Peur	Fuir devant des paramètres inconnus
Tristesse	Abandon, résignation devant des apprentissages
Dégoût	Rejeter connaissances et compétences nouvelles suite au contact avec des paramètres inconnus
Attente	Exploration du l'inconnu, besoin d'enrichir ses connaissances, ses compétences, apprendre
Colère	Lutter contre des paramètres inconnus

Émotions en opposition

D'après Plutchik, la dimension des 8 émotions primaires représente des facteurs bipolaires avec la destruction par rapport à la protection, l'assimilation par rapport au rejet, la reproduction par rapport à la perte et l'orientation par rapport à l'exploration.

L'opposition entre les émotions primaires liées aux schémas cités, émotions exprimées chez les humains, est encore plus parlante lorsque l'on pense à la joie opposée à la tristesse, la confiance opposée au dégoût, la colère opposée à la peur et la surprise opposée à l'attente.

Surprise et attente

Tout apprentissage nouveau implique l'émotion d'attente, de découverte d'un territoire nouveau, qu'il soit territoire humain ou psychique. Processus répétitif, la surprise succède à l'attente, surprise qui oriente et ouvre à nouveau vers un sentiment d'attente. Ce processus permet au sujet d'élargir sa zone proximale des apprentissages et implique deux émotions en opposition pouvant occasionner inconfort. Ce mécanisme est observable sous tous les objectifs liés à la pensée créatrice (*varier ses sources d'inspiration, expérimenter des associations inhabituelles, accepter le risque et l'inconnu, s'engager dans de nouvelles voies*) ainsi que tous les objectifs liés à la démarche réflexive (*renoncer aux idées préconçues, faire une place au doute*). Sous communication, l'objectif *formuler des questions et y répondre, ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires*, implique également les émotions de surprise et d'attente en opposition avec une attente dirigée vers autrui et réorientée par autrui.

Confiance et dégoût

Processus d'incorporation et de rejet nécessaire à tout choix, la confiance et le dégoût se retrouvent également souvent en opposition, choisir impliquant la renonciation (*prendre en comptes les divergences, apprendre de ses erreurs, distinguer ce qui est connu de ce qui reste à découvrir, dégager les éléments de réussite, exercer l'autoévaluation, renoncer aux idées préconçues, reconnaître ses préjugés*). Il semblerait que cette opposition confiance-dégoût fasse partie des mécanismes d'apprentissage liés à la démarche réflexive ainsi qu'aux stratégies d'apprentissage.

Joie et tristesse

La tristesse est un sentiment qui s'inscrit dans la durée plutôt qu'une émotion instantanée, d'où la difficulté de l'identifier dans les compétences transversales au travers d'exercices définis dans un laps de temps court. On remarquera que la tristesse peut émerger systématiquement là où la joie, son émotion opposée, se manifeste. Par exemple : le rejet de l'autre, l'exclusion à l'élaboration d'un projet commun, ne pas atteindre un objectif, ne pas persévérer, ne pas exprimer ses idées, renoncer à toute expérience inhabituelle, renoncer à faire une place au rêve, ne pas apprécier les éléments d'une création, ne pas exprimer ses émotions ou encore ne pas s'engager dans de nouvelles voies.

La surprise et ses émotions en cascade

La surprise, de par sa nature, induit diverses émotions selon la nature de la surprise (et la nature du sujet!). Elle peut amener la joie (*accueillir l'autre, exprimer ses idées sous de nouvelles formes, faire place au rêve, ...*) mais peut également entraîner la peur, voire la colère, ces deux émotions étant semblables dans leur ressenti mais en opposition dans leur expression. La colère peut succéder à l'émotion de surprise vis-à-vis d'autrui dans les compétences collaboration et communication ou vis à vis de soi-même dans les compétences stratégies d'apprentissages et pensée créatrice. À noter cependant une part cognitive importante investie dans les stratégies d'apprentissage qui devrait tempérer l'intensité émotionnelle du sujet vis-à-vis de lui-même. L'élément cognitif donc réfléchi dans la démarche réflexive exclut l'émotion de colère, émotion vive et subite, le temps écoulé entre l'action et la réflexion permettant de tempérer voire inhiber l'émotionnel.

C'est sur ces réflexions, associant la théorie des émotions et une action de médiation de la musique en milieu scolaire, que la question de recherche est ainsi libellée :

Comment construire un spectacle en médiation scolaire qui permette aux enseignants d'aborder le concept des émotions à travers les objectifs du domaine affectif (et, secondairement, la prise de conscience de la dimension psychomotrice liée au rythme et à la pulsation) ?

3. Méthodologie

Répartie sur deux ans en deux phases distinctes, la recherche s'effectue au travers de questionnaires listant les objectifs du PER. Ces questionnaires sont envoyés aux enseignants à l'issue de représentations de spectacles pluridisciplinaires dans le contexte scolaire au niveau de l'ensemble du Canton de Vaud. Deux spectacles sont présentés, à savoir *Babar et Ferdinand* pour le 1^{er} cycle et *Danse avec le Violon!* pour les 2^e et 3^e cycles.

3.1. Phase exploratoire 2016-17 (phase 1)

Nombre d'établissements visités : 20

Nombre d'élèves concernés par le spectacle *Babar et Ferdinand* : 2395

Nombre d'élèves concernés par le spectacle *Danse avec le Violon!* : 6243

Les doyens des EPS ont reçu le lien sur le site internet (annexe A) comprenant les dossiers pédagogiques validés par la DGEO (*Babar et Ferdinand* annexe B et *Danse avec le Violon!* annexe C) ainsi que des extraits vidéos du spectacle au minimum 2 mois avant la représentation scolaire afin de le faire circuler auprès des enseignants, généralistes pour le 1^{er} cycle (parfois jusqu'à milieu du 2^e cycle), maîtres de musique pour les 2^e et 3^e cycles.

Le dossier pédagogique est rédigé sur les bases du PER selon les objectifs suivants :

- 1^{er} cycle : A11Mu, A12Mu, CM12, SHS11, Capacités transversales (Collaboration, Communication, Stratégies d'apprentissage, Pensée créatrice et Démarche réflexive)
- 2^e et 3^e cycle : A21Mu, A22 Mu, A23Mu, CM22, Capacités transversales (Collaboration, Communication, Stratégies d'apprentissage, Pensée créatrice et Démarche réflexive).

Suite au passage du spectacle, chaque doyen, personne de contact lors des démarches organisationnelles et pédagogiques, reçoit par lien le questionnaire Google forms sur le spectacle présenté, questionnaire comprenant les objectifs pédagogiques du PER en lien avec les éléments du dossier pédagogique. Le questionnaire est basé sur les deux questions suivantes, l'intérêt de ces deux questions étant de les mettre en parallèle :

Les exercices du dossier pédagogique ciblent des apprentissages en lien avec le PER.

- Question 1 :
Merci de nous aider à évaluer leur pertinence sur une échelle de 1 à 4.
1 = tout à fait d'accord • 2 = plutôt d'accord
3 = plutôt pas d'accord • 4 = pas d'accord
- Question 2 :
Une deuxième colonne échelonne leur pertinence si les exercices sont effectués avant/pendant/après le spectacle.

Le questionnaire sur le spectacle *Babar et Ferdinand* comprend 47 questions dont 6 questions concernant la progression des apprentissages d'ordre socio-affectif (hormis les compétences transversales) et 10 questions concernant la progression des apprentissages d'ordre sensori-moteur.

Les questions se référant aux compétences transversales incluent 31 questions dont 11 concernant la collaboration, 3 concernant la communication, 7 concernant les stratégies d'apprentissage, 8 concernant la pensée créatrice et 2 concernant la démarche réflexive.

Durant cette même année, un projet pilote est mené dans un établissement primaire, projet pilote qui offre aux élèves avec leurs enseignants de classe un atelier de préparation au spectacle, atelier mené par le pianiste et la violoniste. Les classes y participent en petit comité par fusion de 2 classes 3 semaines avant la venue de spectacle dans l'établissement, les enseignants prenant part à l'atelier. Les artistes amènent divers outils de médiation tels que le grand livre de l'Histoire de Ferdinand qui sera lu aux élèves par leur maître de classe, des instruments et costumes, outils de médiation qui circuleront dans les classes durant les 3 semaines avant la présentation du spectacle. La partie participative à l'issue du spectacle comprend une dizaine de minutes, participatif incluant la présentation d'instruments et de tours de magie ainsi que quelques reconnaissances de motifs musicaux liés à des passages de l'histoire de Babar.

Ce corpus de réponses au questionnaire sur le spectacle *Babar & Ferdinand* a été obtenu majoritairement auprès des enseignants lors du projet pilote (4 réponses au questionnaire dans l'établissement du projet pilote contre 2 réponses dans un établissement non-impliqué dans le projet pilote).

Le questionnaire sur le spectacle *Danse avec le Violon!* comprend 46 questions dont 6 questions concernant la progression des apprentissages d'ordre socio-affectif (hormis les compétences transversales) et 9 questions concernant la progression des apprentissages d'ordre sensori-moteur.

Les questions se référant aux compétences transversales incluent 31 questions dont 11 concernant la collaboration, 3 concernant la communication, 7 concernant les stratégies d'apprentissage, 8 comprenant la pensée créatrice et 2 comprenant la démarche réflexive.

Le spectacle d'une durée de 55 min. propose une partie participative de 20 min. comprenant l'apprentissage d'une chorégraphie, de rythmes de danse tapés dans les mains alors que les musiciens jouent la danse (binaires, ternaires, rythme de Gigue et Habanera), le respect des nuances de la musique (forte-piano) lorsqu'ils accompagnent la musique, la présentation des instruments à cordes avec une attention portée sur les registres et une présentation des différents styles de hip hop avec démonstrations des danseurs.

3.2. Régulation du dispositif décembre 2017 (phase 2)

Nombre d'établissements visités : 11

Nombre d'élèves concernés par le spectacle *Babar et Ferdinand*: 1699

Nombre d'élèves concernés par le spectacle *Danse avec le Violon!*: 1196

Compte tenu du très faible retour des questionnaires informatiques lors de la phase exploratoire, la phase 2 de régulation du dispositif est menée sur la base de nouvelles dispositions portant sur les deux mêmes spectacles. La distribution des questionnaires (annexe D) s'est faite sur papier avant chaque spectacle et les réponses ont été directement collectées auprès des enseignants à l'issue des spectacles. Cette méthode a permis d'obtenir davantage de réponses malgré une régulation du dispositif testée sur une période restreinte vu le délai de dépôt du mémoire et vu les demandes de représentations démarrant généralement en fin de premier semestre.

Compte tenu des résultats concluants obtenus en phase 1 au niveau des objectifs sensori-moteurs, les objectifs visés lors de la phase 2 de régulation sont d'ordre purement socio-affectifs incluant la collaboration et la pensée créatrice. Les progressions d'apprentissages ciblées dans le contexte des deux spectacles sont les objectifs mobilisant l'intégralité des émotions selon la Théorie de Plutchik en lien avec les apprentissages musicaux tels que définis dans le PER.

4. Analyse et interprétation des données

4.1. Analyse et interprétation des données (phase 1)

Sur une étude couvrant 20 établissements, 35 représentations et 8638 élèves, les questionnaires ont obtenu 1073 réponses, soit 488 réponses sur le spectacle *Babar et Ferdinand* après avoir été rempli par 6 enseignants de 4 établissements différents (annexe E) et 585 réponses sur le spectacle *Danse avec le Violon!* (annexe F) après avoir été complété par 7 enseignants de 4 établissements distincts. Le faible retour des questionnaires par rapport au grand nombre d'enseignants concernés est à relever et met en relief la difficulté des enseignants à répondre aux questionnaires *online*, pour autant que le questionnaire ait été transmis aux enseignants par leurs doyens.

4.2. Analyse selon le PER (phase 1)

Les résultats analysés sont la synthèse par domaine des réponses obtenues aux questionnaires. Bien que l'intégralité des résultats soit présentée, l'analyse concernant la pertinence des exercices proposés avant/ pendant ou après le spectacle ne présente pas de réponses significatives. À noter seulement une pertinence en moyenne supérieure si les exercices sont

effectués pendant le spectacle pour *Danse avec le Violon!*, spectacle qui inclut une part participative d'une durée de 20 minutes sur 55 minutes de spectacle. Bien que 5 enseignants sur 6 ayant répondu au questionnaire sur le spectacle *Babar et Ferdinand* ont pris part au projet pilote d'atelier en amont au spectacle, les résultats n'indiquent pas de grosse différence quant à la pertinence des exercices effectués en amont. Le bien-fondé d'ateliers de préparation en amont est à remettre en question alors que le spectacle participatif *Danse avec le Violon!* incluant le contenu possible des ateliers en amont montre une pertinence plus nette. On peut également se poser la question de la capacité des enseignants à juger de la pertinence des exercices dans la mesure où ceux concernés par le spectacle *Babar et Ferdinand* sont des généralistes et ceux concernés par *Danse avec le Violon!* sont généralement des spécialistes. L'appréciation du choix des exercices par rapport aux objectifs visés est certainement plus difficile à appréhender pour des généralistes. De plus, les résultats obtenus sur le spectacle *Babar et Ferdinand* indiquent une pertinence sans doute amoindrie car les exercices sont moins axés sur le développement de compétences musicales mais davantage sur le développement de l'imaginaire et du langage parlé. La forme du spectacle et le dossier pédagogique s'y référant pourraient faire passer la musique comme illustration de la narration, le texte prenant le dessus par rapport au langage musical.

Le spectacle *Danse avec le Violon!* et sa partie participative inclut une dimension d'appropriation qui permet aux élèves de s'immerger dans la peau des artistes, véritable porte d'entrée aux émotions donnant un accès plus direct aux émotions qu'un conte mis en musique. Alors que les représentations sociales voudraient que l'accès aux émotions chez les jeunes élèves (1^{er} cycle) se fasse spontanément, la médiation de cet apprentissage nécessite des compétences pédagogiques.

De même la partie participative plus poussée du spectacle *Danse avec le Violon!* comprenant l'apprentissage d'une chorégraphie par divers groupes d'élèves alors que les autres élèves battent différentes rythmiques, est jugée pertinente quant à la **collaboration** (71%) (Tableau 5) alors qu'elle est jugée de pertinence insuffisante (55%) dans le spectacle *Babar et Ferdinand*. Les exercices en lien avec la communication (Tableau 6) indiquent une bonne pertinence au niveau des deux spectacles, respectivement de 67% pour *Babar et Ferdinand* et de 78% pour *Danse avec le Violon!*, révélant ainsi une bonne adaptation au niveau des objectifs liés à la représentation et à l'expression d'idées, d'imaginaires et d'émotions par le langage musical.

Tableau 5

Résultats de pertinence des exercices au niveau de la **collaboration**

Collaboration	Spectacle	Pertinence des exercices du dossier pédagogique		Pertinence si les exercices sont effectués		
		bonne	insuffisante	avant le spectacle	pendant le spectacle	après le spectacle
	<i>Babar et Ferdinand</i>	45%	55%	21%	27%	9%
	<i>Danse avec le Violon!</i>	71%	26%	12%	12%	41%

Tableau 6

Résultats de pertinence des exercices au niveau de la **communication**

Communication	Spectacle	Pertinence des exercices du dossier pédagogique		Pertinence si les exercices sont effectués		
		bonne	insuffisante	avant le spectacle	pendant le spectacle	après le spectacle
	<i>Babar et Ferdinand</i>	67%	33%	50%	28%	36%
<i>Danse avec le Violon!</i>	78%	22%	31%	42%	50%	

Quant à la pertinence modérée, voire faible au niveau des **stratégies d'apprentissages** (Tableau 7), celle-ci s'explique parfaitement par la durée courte d'une représentation, tout objectif lié aux stratégies d'apprentissage s'incluant dans du moyen voire long terme (*persévérer et développer son goût de l'effort, se donner un objectif et les moyens de l'apprendre*).

Les résultats concernant la **pensée créatrice** (Tableau 8) obtiennent des résultats probants dans les deux spectacles (71% et 73%), mettant en évidence des progressions d'apprentissages pertinentes, ceci dans les deux spectacles, à savoir *identifier et apprécier les éléments originaux d'une création, identifier et exprimer ses émotions et faire une place au rêve et à l'imaginaire*.

La **démarche réflexive** (Tableau 9) obtient des résultats significatifs dans le spectacle *Danse avec le Violon!* avec les progressions d'apprentissages *renoncer aux idées préconçues, comparer son opinion à celle des autres*, apprentissages liés au contenu artistique du spectacle mêlant culture classique et hip hop.

Tableau 7

Résultats de pertinence des exercices au niveau des **stratégies d'apprentissages**

Stratégies d'apprentissages	Spectacle	Pertinence des exercices du dossier pédagogique		Pertinence si les exercices sont effectués		
		bonne	insuffisante	avant le spectacle	pendant le spectacle	après le spectacle
	<i>Babar et Ferdinand</i>	36%	64%	12%	7%	17%
<i>Danse avec le Violon!</i>	55%	43%	21%	24%	48%	

Tableau 8

Résultats de pertinence des exercices au niveau de la **pensée créatrice**

pensée créatrice	Spectacle	Pertinence des exercices du dossier pédagogique		Pertinence si les exercices sont effectués		
		bonne	insuffisante	avant le spectacle	pendant le spectacle	après le spectacle
	<i>Babar et Ferdinand</i>	71%	29%	29%	29%	19%
	<i>Danse avec le Violon!</i>	73%	27%	2%	44%	52%

Tableau 9

Résultats de pertinence des exercices au niveau de la **démarche réflexive**

Démarche réflexive	Spectacle	Pertinence des exercices du dossier pédagogique		Pertinence si les exercices sont effectués		
		bonne	insuffisante	avant le spectacle	pendant le spectacle	après le spectacle
	<i>Babar et Ferdinand</i>	50%	50%	0%	0%	17%
	<i>Danse avec le Violon!</i>	75%	25%	17%	37%	100%

Quant aux objectifs liés au domaine sensori-moteur, la pertinence nettement plus évidente des exercices proposés avec le spectacle *Danse avec le Violon!* (83%) est sans aucun doute liée à la nature même du contenu du spectacle axé sur la danse donc sur des compétences d'ordre sensori-moteur (Tableau 10).

Tableau 10

Résultats de pertinence des exercices au niveau des objectifs du **domaine sensori-moteur**

Domaine sensori-moteur	Spectacle	Pertinence des exercices du dossier pédagogique		Pertinence si les exercices sont effectués		
		bonne	insuffisante	avant le spectacle	pendant le spectacle	après le spectacle
	<i>Babar et Ferdinand</i>	64%	36%	51%	26%	41%
	<i>Danse avec le Violon!</i>	83%	14%	49%	49%	36%

4.3. Analyse selon la théorie de Plutchik en lien avec les apprentissages musicaux tels que définis dans le PER (phase 1)

Selon la théorie de Plutchik en lien avec les apprentissages musicaux tels que définis dans le PER, il a semblé intéressant d'analyser la pertinence des exercices proposés dans le dossier pédagogique sous l'angle de l'implication des émotions par progression d'apprentissage liée aux capacités transversales. D'après le tableau (annexe G) mettant en parallèle les émotions en lien avec l'intégralité des compétences transversales (collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice et démarche réflexive), il ressort une forte implication des émotions concernant majoritairement les objectifs liés à la **pensée créatrice** ainsi que les objectifs liés à la **collaboration**.

Sous les apprentissages liés à la **pensée créatrice**, les objectifs *harmoniser intuition et gestion d'émotions et tirer parti de ses inspirations, de ses idées, s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter* impliquent l'intégralité des émotions primaires ainsi que l'intégralité des dyades primaires, secondaires et tertiaires. Quant aux objectifs *exprimer ses idées sous de nouvelles formes, expérimenter des associations inhabituelles et faire une place au rêve et à l'imaginaire*, ceux-ci totalisent 7 émotions primaires sur 8.

De même au niveau des apprentissages liés à la **collaboration**, l'objectif *participer à l'élaboration d'un projet commun* englobe l'intégralité des émotions primaires ainsi que des dyades primaires, secondaires et tertiaires et l'objectif *accueillir l'autre avec ses caractéristiques, reconnaître les besoins* de l'autre touchent 7 émotions primaires sur 8.

Il est intéressant de relever que les objectifs touchant aux 8 émotions primaires impliquent également les dyades primaires, secondaires et tertiaires, offrant ainsi l'intégralité de la palette émotionnelle.

Tableau 11

Objectifs du PER impliquant la plus grande palette des émotions

PER		Émotions primaires							
Capacité transversale	Apprentissage	Joie	Confiance	Peur	Surprise	Tristesse	Dégoût	Colère	Attente
Collaboration	participer à l'élaboration d'un projet commun	+	+	-	+/-	-	-	-	+
	accueillir l'autre avec ses caractéristiques, reconnaître les besoins de l'autre	+	+	-	+/-	-	-	-	+
Pensée créatrice	harmoniser intuition et gestion d'émotions	+	+	-	+/-	-	-	-	+
	tirer parti de ses inspirations, de ses idées, s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter	+	+	-	+/-	-	-	-	+
	exprimer ses idées sous de nouvelles formes, expérimenter des associations inhabituelles	+	+	-	+/-	-	-	-	+
	faire une place au rêve et à l'imaginaire	+	+	-	+/-	-	-	-	+

+ = émotion positive

- = émotion négative

+/- = émotion pouvant être positive ou négative

L'analyse suivante propose d'étudier les résultats obtenus sous l'angle des apprentissages énumérés en page précédente afin de juger du lien entre la pertinence des exercices proposés dans les dossiers pédagogiques et leur impact au niveau du plus grand nombre d'émotions impliquées.

Tableau 12

Résultats de pertinence des exercices par rapport aux objectifs liés à la collaboration et la pensée créatrice (échelle à 6).

PER		Émotions primaires								
Capacité transversale	Apprentissage	Joie	Confiance	Peur	Suprise	Tristesse	Dégoût	Colère	Attente	
Collaboration	participer à l'élaboration d'un projet commun	2	2	2	2	2	2	2	2	
		4	4	4	4	4	4	4	4	
	accueillir l'autre avec ses caractéristiques, reconnaître les besoins de l'autre	2	2	2	2	–	2	2	2	
		5	5	5	5	0	5	5	5	
Pensée créatrice	harmoniser intuition et gestion d'émotions	6	6	6	6	6	6	6	6	
		3	3	3	3	3	3	3	3	
	tirer parti de ses inspirations, de ses idées, s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter	3	3	3	3	3	3	3	3	
		3	3	3	3	3	3	3	3	
	exprimer ses idées sous de nouvelles formes, expérimenter des associations inhabituelles	4	4	4	4	4	–	4	4	
		5	5	5	5	5	0	5	5	
	faire une place au rêve et à l'imaginaire	5	5	5	5	5	–	5	5	
		6	6	6	6	6	0	6	6	
	Babar et Ferdinand		61%	61%	61%	61%	67%	54%	61%	61%
	Danse avec le Violon !		72%	72%	72%	72%	70%	63%	72%	72%

4.4. Discussion des résultats et pistes de travail (phase 1)

Dans l'ensemble, on constate que le spectacle *Danse avec le Violon!* obtient des meilleurs résultats d'impact aux niveaux des émotions (70-72% pour 7 émotions sur 8) que le spectacle *Babar et Ferdinand*, à l'exception de l'émotion de dégoût qui, dans les deux cas, est une émotion faiblement ressentie (sans doute difficile à faire passer dans le contexte de spectacle). Le meilleur impact émotionnel pour le spectacle *Babar et Ferdinand* concerne l'objectif *harmoniser intuition et gestion d'émotions* (impact optimal) et l'objectif *faire une place au rêve et à l'imaginaire* pour le spectacle *Danse avec le Violon!* (également impact optimal). À noter que ce même objectif dans le spectacle *Babar et Ferdinand* obtient un impact important (5 sur 6). L'objectif *faire une place au rêve et à l'imaginaire* totalise donc sur les deux spectacles le plus fort impact émotionnel et la meilleure pertinence au niveau des émotions.

Le faible impact au niveau des objectifs liés à la collaboration dans le spectacle *Babar et Ferdinand* par rapport au spectacle *Danse avec le Violon!* met en évidence la pertinence du contenu participatif avec des exercices de groupe pratiqués lors de *Danse avec le Violon!* contrairement à des exercices davantage axés sur l'écoute pour *Babar et Ferdinand* (atelier et participatif). Le résultat doublement mitigé concernant l'objectif *tirer parti de ses inspirations, de ses idées, s'engager dans de nouvelles voies et les exploiter* pointe un manquement au niveau des exercices proposés, mais pointe également un manque de continuité par rapport à la démarche de médiation, ces objectifs s'inscrivant dans une durée plus longue.

Quant aux résultats en lien avec les aspects sensori-moteurs, ils ont permis d'emblée d'établir une pertinence évidente de la construction des spectacles en lien avec ceux-ci. Par la nature même du spectacle *Danse avec le Violon!* intégrant la danse à la musique, les exercices proposés dans le dossier pédagogique ainsi que la partie participative à l'issue du spectacle ont sensibilisé les enseignants aux questions de rythmes, de pulsation et de langage corporel. De même, quoique de façon moins évidente, le spectacle *Babar et Ferdinand* a atteint de façon pertinente des objectifs de perceptions sensorielles et de mobilisation des parties du corps.

En revenant sur la question de recherche, à savoir **comment construire un spectacle en médiation scolaire qui permette aux enseignants d'aborder le concept des émotions à travers les objectifs du domaine affectif (et, secondairement, la prise de conscience de la dimension psychomotrice liée au rythme et à la pulsation)**, les résultats disparates de pertinence des objectifs dans le domaine socio-affectif ont laissé apparaître la difficulté des enseignants à cerner et à évaluer l'impact émotionnel de la démarche de médiation.

Afin de mener la deuxième phase de l'étude basée sur le sens des résultats obtenus lors de la phase exploratoire, sensibiliser les enseignants à la dimension affective de la musique et évaluer l'impact émotionnel du spectacle auprès de ceux-ci nécessite une réflexion sur le contenu du spectacle et des outils didactiques. La phase 2 de l'étude cible l'impact émotionnel de la musique selon les objectifs mobilisant le plus grand nombre d'émotions (collaboration et pensée créatrice), ceci afin de définir la dimension émotionnelle de la musique perçue par les enseignants.

Ce sont donc ces deux capacités transversales qui sont étudiés lors de la phase 2 de l'analyse et de l'interprétation des données au travers de nouvelles pistes de travail basée sur 1) des stratégies différentes de communication avec les enseignants (rencontres personnelles en amont avec les doyens ou enseignants de musique spécialisés ainsi que débriefing à l'issue du spectacle en collectant les questionnaires) 2) des interventions participatives de médiation davantage développées faisant le lien direct avec le dossier pédagogique 3) la création d'outils didactiques clairs et attractifs venant consolider le dossier pédagogique déjà existant transmis aux enseignants (copies papier et jeux de cartes imprimés) pour le spectacle *Danse avec le Violon!*.

Ces outils didactiques comprennent :

- un cahier d'exercices ciblé sur les capacités transversales impliquant le plus grand nombre d'émotions (collaboration et pensée créatrice) en lien direct avec le contenu musical du spectacle (annexe H). Un questionnaire d'évaluation de la pertinence par exercice selon les objectifs étudiés en phase 2 de l'étude y est joint ;
- un jeu de carte pour pratiquer les exercices du cahier incluant 4 catégories de cartes, à savoir Les caractères, Les Nuances, Les Tempi et Les Émotions (annexe I) ;
- le poster Le Parapluie des Sentiments (annexe J) ;
- les suggestions d'extraits vidéo du spectacle accessibles sous l'onglet Éducation du site (lien transmis aux enseignants dans le cahier d'exercices) (annexe K).

4.5. Analyse et interprétation des données (phase 2)

Prenant part activement à la démarche de médiation, les enseignants du 1^{er} cycle (*Babar et Ferdinand*) sont présents au spectacle avec leur propre classe alors que les enseignants présents au spectacle *Danse avec le Violon!* peuvent aussi bien être des enseignants de musique que d'autres branches donc passant moins de temps sur l'année avec leurs élèves que ceux du 1^{er} cycle. On constate que les enseignants du 1^{er} cycle répondent volontiers au questionnaire alors qu'il est plus difficile de collecter les questionnaires auprès des enseignants des 2^e et 3^e cycles. Le nombre de retours des questionnaires est assez parlant : 32 retours pour *Babar et Ferdinand* et 10 retours pour *Danse avec le Violon!*. À noter que 6 des 10 retours de questionnaires concernant *Danse avec le Violon!* proviennent d'enseignants généralistes du 2^e cycle. Il est également pertinent de relever que le questionnaire de la phase 2 de l'étude porte sur des compétences transversales qui demandent à l'enseignant une connaissance globale et approfondie de ses élèves, ce que les gilles horaires des heures de musique des élèves de 2^e et 3^e cycles ne favorisent pas. D'où certainement la réaction d'enseignants spécialistes ayant dit vouloir prolonger le travail de médiation dans les mois qui suivent le spectacle sur la base du matériel didactique fourni, promettant un retour des questionnaires suite à la démarche complète de médiation.

4.6. Analyse et interprétation selon la théorie de Plutchik en lien avec les apprentissages musicaux tels que définis dans le PER (phase 2)

Compte tenu des résultats obtenus en phase 1 avec les objectifs sensori-moteurs jugés suffisamment concluants, les objectifs visés lors de la phase 2 de régulation sont d'ordre purement socio-affectifs issus des capacités transversales incluant la collaboration et la pensée créatrice. Les progressions d'apprentissages ciblées dans le contexte des deux spectacles sont les objectifs mobilisant l'intégralité des émotions selon la théorie de Plutchik en lien avec les apprentissages musicaux tels que définis dans le PER (annexe H).

Alors que le spectacle *Babar et Ferdinand* a obtenu des résultats de mauvaise pertinence aux objectifs liés à la **collaboration** en phase 1, l'étude montre en phase 2 de régulation une meilleure pertinence sur l'ensemble des objectifs passant de 33% à 55%, avec une nette progression au niveau de l'objectif *accueillir l'autre avec ses caractéristiques* (de 33% à 69%) (Tableau 12). La démarche de médiation participative lors du participatif développé à l'issue du spectacle travaillant sur les notions d'identité des divers animaux des histoires, de caractères des protagonistes décrits musicalement ainsi que du ressenti des élèves lors des divers passages musicaux en lien avec les événements de la narration, aura permis d'améliorer nettement la pertinence des exercices liés à cet objectif précis.

Tableau 12

Résultats de pertinence des objectifs liés à la collaboration (spectacle *Babar et Ferdinand*)

Babar et Ferdinand	Phase 2		Phase 1	
	Pertinence		Pertinence	
PER	Bonne	Mauvaise	Bonne	Mauvaise
participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix	15	14	2	4
	32	32	6	6
Pourcentage	47%	44%	33%	67%
accueillir l'autre avec ses caractéristiques	22	6	2	4
	32	32	6	6
Pourcentage	69%	19%	33%	67%
reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre	16	14	2	4
	32	32	6	6
Pourcentage	50%	44%	33%	67%
Total collaboration	53	34	6	12
	96	96	18	18
Pourcentage collaboration	55%	35%	33%	67%

Le même objectif *accueillir l'autre avec ses caractéristiques* rencontre également une progression dans le spectacle *Danse avec le Violon!* en passant de 83% à 90% (Tableau 13) révélant la dimension d'acceptation de l'autre dans la démarche de médiation. Cette dimension d'acceptation de l'autre est d'autant plus grande que le spectacle *Danse avec le Violon!* présenté par des artistes d'origines raciales multiple réunit des cultures différentes (danse hip hop et musique classique) qui *a priori* n'ont pas de dénominateur commun, encourageant sans doute une perception plus fine de l'objectif *accueillir l'autre avec ses caractéristiques*. Cependant, alors que l'ensemble des objectifs au niveau de la collaboration rencontre une progression nette de leur pertinence pour le spectacle *Babar et Ferdinand*, il est intéressant de relever une légère régression sur l'ensemble des résultats obtenus pour *Danse avec le Violon!*, ce qui permet de dire que le participatif présenté lors de la phase 1 de l'étude était déjà suffisamment pertinent.

Tableau 13

Résultats de pertinence des objectifs liés à la collaboration (spectacle *Danse avec le Violon!*)

Danse avec le Violon	Phase 2		Phase 1	
	Pertinence		Pertinence	
PER	Bonne	Mauvaise	Bonne	Mauvaise
participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix	5	3	4	1
	10	10	6	6
Pourcentage	50%	30%	67%	17%
accueillir l'autre avec ses caractéristiques	9	1	5	1
	10	10	6	6
Pourcentage	90%	10%	83%	17%
reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre	7	2	5	1
	10	10	6	6
Pourcentage	70%	20%	83%	17%
Total collaboration	21	6	14	3
	30	30	18	18
Pourcentage collaboration	70%	20%	78%	17%

Pourtant, un objectif mérite d'être approfondi et ceci dans les 2 spectacles, à savoir l'objectif de collaboration *participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix*, objectif pouvant difficilement être atteint lors d'une intervention de médiation incluant des élèves (entre 150 à 350 par représentation) mais pouvant être travaillé en classe à travers les exercices du cahier proposé pour le spectacle *Danse avec le Violon!*.

Pensée créatrice

Les résultats obtenus dans les 2 spectacles permettent de révéler une régulation au niveau des progressions d'apprentissage ayant obtenus des résultats mitigés de pertinence en phase 1 de l'étude. Ainsi, les objectifs *tirer parti de ses inspirations, de ses idées et s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter*, objectifs qui tous deux obtiennent des résultats mitigés (50%) dans les deux spectacles lors de la phase 1 de l'étude, rencontrent une bonne pertinence nette de 69% pour *Babar et Ferdinand* (Tableau 14) et de respectivement 70% et 90% pour le spectacle *Danse avec le Violon!* (Tableau 15). Autre objectif amélioré dans les deux spectacles, *expérimenter des associations inhabituelles* passe d'une pertinence de 67% à 88% dans le spectacle *Babar et Ferdinand* et de 83% à 100% dans le spectacle *Danse avec le Violon!*.

Le résultat mitigé (50%) de l'objectif *harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires* dans le spectacle *Danse avec le Violon!* est également amélioré en phase 2 de régulation (de 50% à 70%) alors qu'on remarque une régression de pertinence de ce même objectif en phase de régulation pour le spectacle *Babar et Ferdinand* (de 100% à 72%). Quant à l'objectif *faire une place au rêve et à l'imaginaire* qui rencontre une belle pertinence dans les deux spectacles en phase 1, la pertinence est maintenue pour le spectacle *Babar et Ferdinand* (83% à 84%) et cependant amoindrie en phase 2 pour le spectacle *Danse avec le Violon!* (100% à 80%).

Concernant les objectifs liés à la pensée créatrice étudiés dans les deux spectacles, on remarque une amélioration générale de la pertinence sur les deux spectacles, passant de 69% à 76% pour *Babar et Ferdinand* et de 69% à 78% pour *Danse avec le Violon!* avec des résultats nets et équilibrés de bonne pertinence. Les résultats de la phase 2 de régulation permettent de conclure que le travail de médiation au niveau de la pensée créatrice, tant du point de vue du développement des interventions participatives lors des représentations que du point de vue du travail didactique proposé aux enseignants pour encadrer et préparer le visionnement du spectacle, a permis d'équilibrer les résultats de pertinence au niveau des objectifs choisis.

Tableau 14

Résultats de pertinence des objectifs liés à la pensée créatrice (spectacle *Babar et Ferdinand*)

Babar et Ferdinand	Phase 2		Phase 1	
	Pertinence		Pertinence	
PER	Bonne	Mauvaise	Bonne	Mauvaise
harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires	23	6	6	0
	32	32	6	6
Pourcentage	72%	19%	100%	0%
tirer parti de ses inspirations, de ses idées	22	7	3	3
	32	32	6	6
Pourcentage	69%	22%	50%	50%
s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter	22	9	3	3
	32	32	6	6
Pourcentage	69%	28%	50%	50%
exprimer ses idées sous de nouvelles formes	23	8	4	2
	32	32	6	6
Pourcentage	72%	25%	67%	33%
expérimenter des associations inhabituelles	28	2	4	2
	32	32	6	6
Pourcentage	88%	6%	67%	33%
faire une place au rêve et à l'imaginaire	27	3	5	1
	32	32	6	6
Pourcentage	84%	9%	83%	16%
Total pensée créatrice	145	35	25	11
	192	192	36	36
Pourcentage pensée créatrice	76%	17%	69%	31%

Tableau 15

Résultats de pertinence des objectifs liés à la pensée créatrice (spectacle *Danse avec le Violon!*)

Danse avec le Violon	Phase 2		Phase 1	
	Pertinence		Pertinence	
PER	Bonne	Mauvaise	Bonne	Mauvaise
harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires	7	2	3	3
	10	10	6	6
Pourcentage	70%	20%	50%	50%
tirer parti de ses inspirations, de ses idées	7	2	3	3
	10	10	6	6
Pourcentage	70%	20%	50%	50%
s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter	9	–	3	3
	10	–	6	6
Pourcentage	90%	0%	50%	50%
exprimer ses idées sous de nouvelles formes	6	2	5	1
	10	–	6	6
Pourcentage	60%	20%	83%	17%
expérimenter des associations inhabituelles	10	–	5	1
	10	–	6	6
Pourcentage	100%	0%	83%	17%
faire une place au rêve et à l'imaginaire	8	2	6	0
	–	–	6	6
Pourcentage	80%	20%	100%	0%
Total pensée créatrice	47	8	25	11
	60	60	36	36
Pourcentage pensée créatrice	78%	13%	69%	31%

4.7. Discussion des résultats et pistes de travail (phase 2)

Les résultats de la phase 2 indiquent une amélioration de la pertinence sur l'ensemble de la collaboration et de la pensée créatrice et laissent penser que les outils didactiques et pistes de travail élaborés à l'issue de la phase 1 de l'étude ont été des apports de travail pour la professionnalisation de la médiation de la musique en milieu scolaire.

Il est possible d'affirmer que le travail de médiation ciblant les apprentissages liés à la pensée créatrice a favorisé une prise de conscience de l'existence d'une multitude de réponses de par la nature même de ces objectifs, encourageant le développement de la pensée divergente pouvant ouvrir à une conception non algorithmique des tâches de résolutions de problèmes. Au sujet de la pensée divergente, Lauret (2014) écrit :

La pensée divergente intègre l'errance, la possibilité de prendre des chemins de traverse ou de commettre des erreurs comme des éléments du processus de construction d'un projet. Elle induit la capacité à s'étonner, à sortir parfois des cadres fixés par la consigne initiale (...) (p.100).

En prenant compte l'entier des objectifs étudiés liés à la pensée créatrice, à savoir *harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires, s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter, exprimer ses idées sous de nouvelles formes, expérimenter des associations inhabituelles et faire une place au rêve et à l'imaginaire*, il ressort que le type de pensée impliquée dans les phases d'apprentissages de ces objectifs est bel et bien la pensée divergente. Étant donné le lien établi entre la forte implication des émotions et les objectifs touchant à la collaboration et à la pensée créatrice, il semble alors pertinent d'affirmer que la pensée divergente est impliquée dans ces apprentissages, mobilisant une composante large de la palette émotionnelle humaine. Ainsi à l'écoute des émotions, la pensée divergente peut être considérée comme étant à la base de toute démarche créative.

En revenant sur le processus de construction d'un projet, l'objectif lié à la collaboration *participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix* obtient une pertinence encore peu évidente, ceci même en phase 2 de l'étude. Il serait intéressant de mener une 3^e phase d'étude lors d'un projet global au sein de l'école en vue d'une cohérence au travers de projets artistiques investis. La capacité à coopérer étant au cœur des projets artistiques, le projet exigerait de chacun l'attention de l'autre, rejoignant ainsi les objectifs liés à la collaboration *accueillir l'autre avec ses caractéristiques, reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre*. Permettant une prise de conscience de l'autre ainsi que de l'impact de la relation à l'autre dans la qualité de l'action au sein du groupe, un tel projet serait vecteur d'apprentissages de solidarité et de citoyenneté en plus d'apprentissages artistiques. Selon les Finalités de la scolarité obligatoire, Art. 3 d) de l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (2007), tous les élèves scolarisés durant la scolarité obligatoire acquièrent et développent des connaissances et des compétences dans les domaines musique, arts et activités créatrices à travers « une culture artistique théorique et pratique diversifiée, orientée sur le développement de la créativité, de l'habileté manuelle et du sens esthétique ». Un projet global permettrait, comme le cite le domaine Arts du PER, de « donner à chaque élève l'occasion de prendre une part active dans l'organisation, la création, l'interprétation d'un projet collectif (pièce musicale ou théâtrale, exposition, vidéo,...) » en offrant, comme l'écrit Bordeaux et Deschamps (2013, p.52), des « ateliers de pratique artistique » qui poseraient « le cadre référentiel de l'éducation artistique ». Bordeaux et Deschamps (2013) développent ainsi une vision des affaires culturelles au sein de l'école :

Mais le relais que prend l'école, non plus seulement lieu d'instruction, mais aussi lieu voué à l'éducation globale de l'individu, la certitude qu'il existe un âge où l'influence culturelle rencontre un terrain plus malléable malgré les héritages familiaux et sociaux, où peuvent s'élaborer malgré tout des dispositions cultivées, font du secteur éducatif une terre de mission pour les affaires culturelles (p.49-50).

Et enfin, il semble intéressant de citer à nouveau Lauret (2014, p.100) qui définit l'éducation artistique comme forgeant « la capacité à explorer l'ensemble des possibles dans une situation donnée, cette capacité pouvant alors être investie dans bien d'autres domaines de réflexion et d'action, y compris la recherche scientifique ».

La médiation de la musique serait-elle un outil vers l'exploration de la pensée divergente, sensibilisant à des aspects émotionnels de l'esprit favorisant la créativité transposable à d'autres domaines d'apprentissages ?

Retour sur la question de recherche

En revenant sur la question de recherche, à savoir **comment construire un spectacle en médiation scolaire qui permette aux enseignants d'aborder le concept des émotions à travers les objectifs du domaine affectif (et, secondairement, la prise de conscience de la dimension psychomotrice liée au rythme et à la pulsation)**, les 2 phases de l'étude ont montré l'importance du rôle du curriculum (ou PER) dans la compréhension des objectifs à atteindre selon les niveaux des élèves. La construction des spectacles et des dossiers pédagogiques basés sur ces objectifs précis a permis de rencontrer une bonne adéquation des spectacles selon l'âge des élèves mais également une adéquation des objectifs par rapport aux attentes des enseignants. Intégrer les objectifs du PER, véritable dénominateur commun entre enseignants, élèves et médiateurs ainsi que développer un partenariat avec les enseignants dans la démarche de médiation scolaire, ont été des éléments clés qui ont favorisé la démarche dans un contexte scolaire global et cohérent. Alors que la dimension psychomotrice des spectacles a été perçue de façon évidente par les enseignants, la dimension affective a nécessité une analyse des objectifs du PER pour définir les apprentissages mobilisant le plus grand nombre d'émotions. Sur la base de ces apprentissages ciblés (collaboration et pensée créatrice), des outils didactiques ont été créés et diffusés auprès des enseignants avec des questionnaires s'y référant, justifiant lors de la phase 2 de régulation une bonne pertinence des objectifs permettant d'affirmer que les enseignants ont été sensibilisés aux dimensions affectives de la musique, ce qui était l'objectif principal de cette étude. À relever que l'objectif *faire une place au rêve et à l'imaginaire* a d'emblée rencontré une forte pertinence et confirme que la médiation de type immersif sur le principe d'expérience d'émotions active considérablement le potentiel émotionnel des élèves.

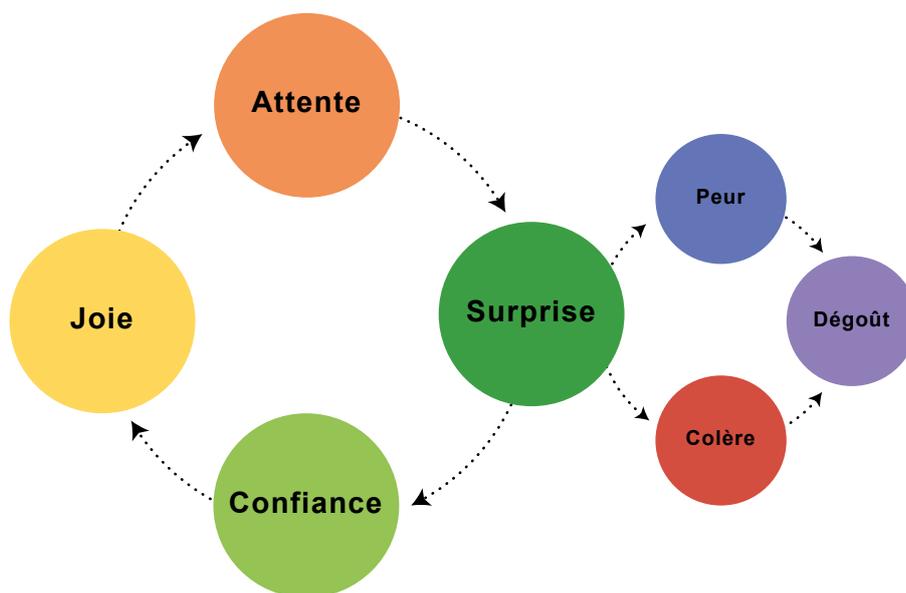
Sens de ce travail pour mon développement personnel

L'étude visant la pertinence des apprentissages d'ordre socio-affectif et psychomoteur a démontré à quel point la présentation de spectacles en milieu scolaire nécessite des connaissances pédagogiques professionnalisées qui donnent sens à la médiation musicale. Les résultats indiquant une bonne pertinence de la démarche de médiation au niveau des objectifs liés à la pensée créatrice et à la collaboration impliquant l'ensemble des émotions, ont mis en évidence la justesse de la réflexion autour du type de médiation étudiée.

Il paraît intéressant d'établir un lien entre les émotions impliquées dans les apprentissages artistiques et l'enchaînement possible de ces émotions dans les processus d'apprentissages. Ainsi, l'émotion d'attente est liée à la première phase d'exploration suivie de l'émotion de surprise, émotion provoquée par la découverte propre à toute recherche. Cette surprise peut engendrer des émotions contradictoires : la confiance, émotion positive qui induit l'émotion de joie, ou encore la peur et la colère, émotions négatives et opposées qui toutes deux conduisent à l'émotion de dégoût vis-à-vis de l'apprentissage concerné. Suite à ce raisonnement, il est intéressant d'établir un « cercle vertueux des émotions » (Tableau 16) basé sur le cycle attente – surprise – confiance – joie, cercle vertueux favorisant les apprentissages et encourageant l'élève à développer ses connaissances et compétences. Il est important de rendre attentif au rôle de la perception de la surprise auprès des élèves afin que celle-ci conduise à la confiance, donc à l'assimilation de l'apprentissage, et non à la peur ni à la colère impliquant tous deux le rejet de l'apprentissage. Seule l'émotion de confiance induit l'émotion de joie et permet l'assimilation de l'apprentissage, source de création dans tout domaine artistique. L'importance de la compréhension des émotions et de leur implication dans les apprentissages aura mis en évidence la pertinence d'un travail ciblé sur le plan socio-affectif pour comprendre à quel point les émotions sont mobilisées dans le processus des apprentissages, rendant complexes certaines émotions « charnières ».

Tableau 17

Le cercle vertueux des émotions dans les apprentissages



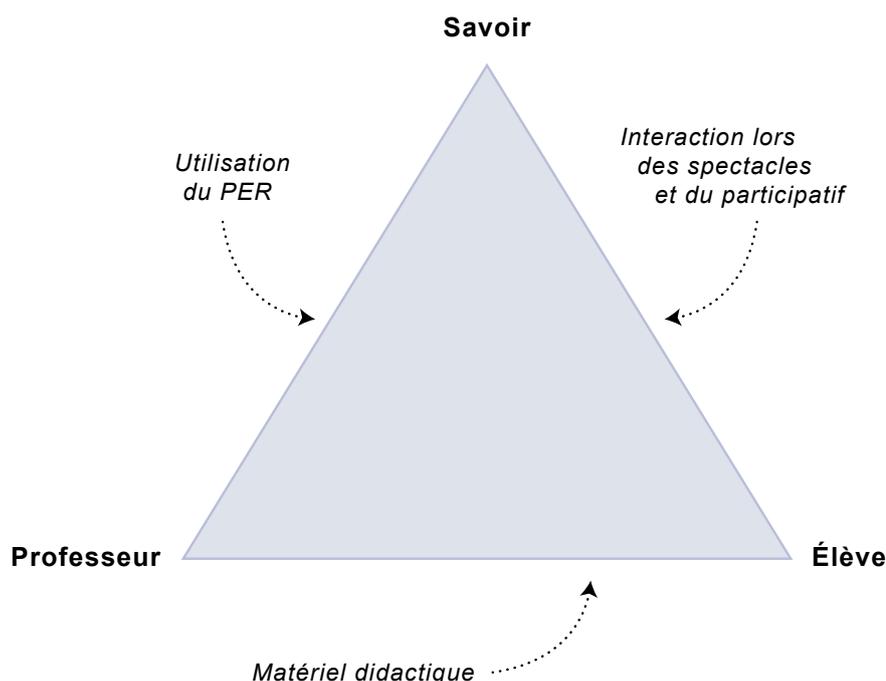
Conclusion

Cette étude a permis d'approfondir la compréhension de l'impact de la médiation de la musique en milieu scolaire à travers des spectacles musicaux, médiation en lien avec les apprentissages d'ordre socio-affectif et sensori-moteur. L'objectif de la démarche aura été d'aborder le concept des émotions par le biais des compétences transversales du curriculum scolaire (PER) et de sensibiliser les enseignants à la dimension socio-affective et sensori-motrice de la musique.

Force a été de constater à quel point l'étude de la médiation en milieu scolaire n'avait pas été un sujet de recherche abordé, tant du point de vue de son impact au niveau socio-affectif et sensori-moteur que du point de vue sa professionnalisation. En créant et produisant des spectacles accompagnés de dossiers pédagogiques et outils didactiques basés sur les objectifs du curriculum selon l'âge et le niveau scolaire, la démarche de médiation étudiée s'est singularisée en s'inscrivant dans un contexte de médiation professionnelle de la musique. Il est clairement ressorti que la médiation doit s'inscrire dans un curriculum (PER) afin de faire le lien entre les apprentissages par niveaux d'âges et niveaux scolaires, jouant sur les trois axes du triangle didactique (Tableau 17), à savoir entre 1) le Savoir et le Professeur par l'utilisation du curriculum (PER), 2) le Savoir et l'Élève par l'interaction établie lors des spectacles et des interventions participatives, et, pour finir, entre 3) le Professeur et l'Élève en créant un matériel didactique en lien avec les apprentissages visés et le contenu du spectacle. La démarche de médiation étudiée a clairement montré la forte implication des émotions liées aux compétences transversales du PER, en particulier la collaboration et la pensée créatrice, et a permis de sensibiliser les enseignants aux émotions, contribuant ainsi au développement sensible, cognitif et spirituel de l'élève. Car la musique ne se limite pas à un extraordinaire moyen d'expression de sentiments, elle est au cœur de l'Homme (Bigand, 2013). Elle est, comme le notait le chef d'orchestre suisse Ernest Ansermet en 1963, « une expression esthétique de l'éthique humaine ».

Tableau 16

Les 3 axes du triangle didactique dans la démarche de médiation



Bibliographie

- Bigand, E. (2013). *Le cerveau mélomane*. Paris: Editions Belin.
- Bordeaux, M.-C. et Deschamps F. (2013). *Éducation artistique, l'éternel retour*. Toulouse: Éditions de l'Attribut.
- Boudinet, G. (2002). *Médiation et construction du savoir dans les pratiques de rock chez les jeunes en difficulté*. Paris: L'Harmattan.
- Belaën, F. (2005). L'immersion dans les musées de science: médiation ou séduction. *Culture & Musées, n° 5, 2005*.
- Claeys Bouuaert, M. (2014). *L'éducation émotionnelle de la maternelle au lycée*. Gap: Éditions Le souffle d'or.
- Cologne, S. (2016). Corps, jeu et émotion dans un groupe thérapeutique à médiation artistique. *CAIRN info 11/8/2016*.
- Dantzer, R. (2002). *Les Émotions*. Paris: Que sais-je?
- Davallon, J (2003). La médiation: la communication en procès? *Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse & Laboratoire « Culture et communication » Recherche sur les institutions et les publics de la culture, ÉA no 3151*.
- Esquenazi, J.-P. (2009). *Sociologie des publics*. Paris: Éditions la Découverte.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes: Presses universitaires.
- Lafortune, J.-M. (2012). *La médiation culturelle: le sens des mots et l'essence des pratiques*. Québec: Presses de l'Université.
- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture: l'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation, Volume 28, numéro 1, 215-236*.
- Gohier, C. (2002). L'homme fragmenté: à la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation. *Éducation et francophonie, Volume XXX:1*.
- Hennion, A. (1993). *La passion musicale*. Paris: Édition Métailié.
- Juslin P.N. et Sloboda J.A. (2010). *Music and Emotion*. Oxford: Press of University.
- Lafortune, J.-M. (2012). *La médiation culturelle: le sens des mots et l'essence des pratiques*. Québec: Presses de l'Université.
- Lauret, J.-M. (2014). *L'art fait-il grandir l'enfant?* Toulouse: Éditions de l'Attribut.
- Lubart, T. (2009). Explorer le concept de créativité. *Synergies Europe, n° 4, 15-22*.
- Meyor, C. (2002). *La sensibilité en éducation. Mise en question des approches de l'affectivité*. Québec: Presses de l'Université.
- Naceur-Fernandez I. et Grange-Ségéral, E. (2012). « Quelque part entre l'olivier et le baobab ». Création d'un dispositif groupal à médiation culturelle en milieu scolaire. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe 2012/2, 264*.
- Constitution fédérale, art. 62, alinéa 4 (2004). *Plan d'études romand (PER)*.
- Plutchik, R. (1991). *The Emotions*. Lanham, Maryland: University Press of America.
- Plutchik, R. (2001). The Nature of Emotions. *American Scientist, Volume 89*.
- Steers, J. (2006). Le poids de la tradition, les enjeux d'une modernisation: l'enseignement de l'art et du design en Angleterre. *Revue internationale d'éducation de Sèvres N° 42*.
- Young, M. (2001). Du « curriculum en tant que construction sociale » à la « spécialisation intégrative ». Quelques réflexions sur la sociologie du curriculum au Royaume-Uni. *Revue française de pédagogie, volume 135*.

Annexes

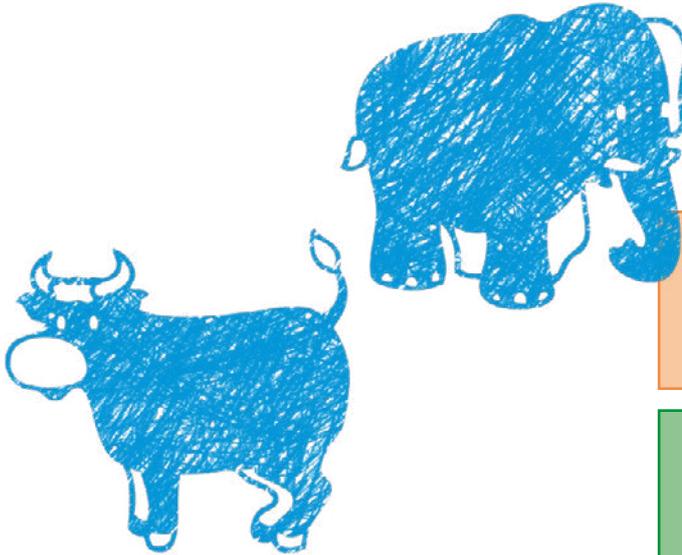
- A. lien internet : <http://www.art-en-ciel.ch/fr/education>
- B. dossier pédagogique *Babar et Ferdinand*
- C. dossier pédagogique *Danse avec le Violon!*
- D. questionnaire phase de régulation
- E. réponses au questionnaire *Babar et Ferdinand* phase exploratoire
- F. réponses au questionnaire *Danse avec le Violon!* phase exploratoire
- G. tableau mettant en parallèle les compétences transversales avec le 32 émotions selon Plutchik
- H. cahier d'exercices en lien avec les capacités transversales
- I. le jeu de cartes incluant 4 catégories de cartes, à savoir Les Caractères, Les Nuances, Les Tempi et Les Émotions
- J. poster du parapluie des sentiments
- K. lien internet : <http://www.art-en-ciel.ch/fr/education/danse-avec-le-violon>

La soussignée déclare avoir écrit le présent travail sans aide extérieure non-autorisée et ne pas avoir utilisé d'autres sources que celles indiquées.

Isabelle Meyer
Lausanne, le 25 février 2018

BABAR & FERDINAND

DOSSIER PÉDAGOGIQUE, 1^{ER} CYCLE



OBJECTIFS

...découvrir deux œuvres du XX^e siècle à travers deux instruments de musique, le piano et le violon

...découvrir que la musique raconte une histoire

...identifier des passages musicaux à un élément narratif

...sensibiliser à la pertinence chronologique par le déroulement de l'action narrative et musicale

...apprendre à distinguer les éléments naturels de ceux créés par l'Homme

...participer de manière active à un spectacle

Bonjour ! Je m'appelle Isabelle. On m'appelle aussi Lady Vivaldi. C'est mon petit nom d'artistes pour faire rire et sourire les fans de Lady Gaga ! Vivaldi, tu connais ? C'est un célèbre violoniste qui a vécu il y a très longtemps. Comme tu le vois, je joue du violon et j'aime imaginer des spectacles qui transforment la scène en un lieu magique...



BONJOUR BABAR, BONJOUR FERDINAND !

RACONTEZ-NOUS DES HISTOIRES D'ANIMAUX !

Sur scène, tu verras un comédien, une violoniste et un pianiste. Ces trois amis vont te raconter 2 histoires d'animaux, l'histoire de Babar le petit Éléphant et l'histoire de Ferdinand le petit Taureau.

Tu découvriras des imitations d'animaux incroyablement drôles, des tours de magie comme celui où le magicien avale des champignons vénéneux (*sans tomber malade!*), celui où le pianiste arrache une touche du piano (*quel maladroite!*) ou encore celui où la violoniste fait sortir du violon une cascade de notes (*quelle frimeuse!*)! Que d'émotions!

Mais tout d'abord, une petite présentation de Babar et Ferdinand!

Babar & Ferdinand

UN SPECTACLE QUI LIE MAGIE, MUSIQUE ET MOTS

Dans la grande forêt, un petit éléphant est né; il s'appelle Babar. Sa mère l'aime beaucoup. Un jour, un chasseur tue la maman de Babar. Seul, il se réfugie dans la grande ville et découvre le monde des hommes.

Ailleurs, sous le chaud soleil d'Espagne, Ferdinand le petit taureau est embarqué pour Madrid afin de combattre dans les arènes. Lui qui aime tant être assis auprès de son chêne et sentir le parfum des fleurs, choisira-t-il la gloire des arènes ou la paix de sa prairie?

Babar le petit Éléphant et Ferdinand le petit Taureau sont deux célèbres contes qui ont accompagné plusieurs générations d'enfants. Le premier a connu un succès mondial, traduit dans 27 langues, le deuxième a inspiré Walt Disney dans le dessin animé Ferdinand le Taureau.

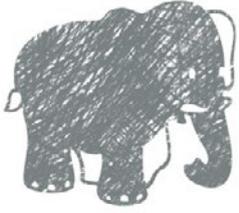
Deux contes que les compositeurs Poulenc et Ridout ont mis en musique, choisissant ou le piano ou le violon pour chanter et raconter les aventures de nos deux héros. En passant du statut de l'enfant à celui d'adulte et du statut d'animal à celui d'homme, Babar et Ferdinand marquent des rites classiques de passage qui permettent à l'enfant de s'identifier. Deux histoires d'animaux qui se confrontent au monde des hommes et essaient d'y trouver leur place... ou pas!

ARTISTES

Isabelle Meyer
Violon et direction artistique
Karim Slama
Mime et contes
François Killian
Piano

PROGRAMME

Poulenc **Babar le petit Éléphant** sur les textes de Jean de Brunhoff
Ridout **Ferdinand le petit Taureau** sur les textes de Leaf Munroe
Milhaud **Le Bœuf sur le Toit**
Paganini **Moto perpetuo**



BABAR ET LE PIANO

LE PIANO RACONTE L'HISTOIRE DE BABAR

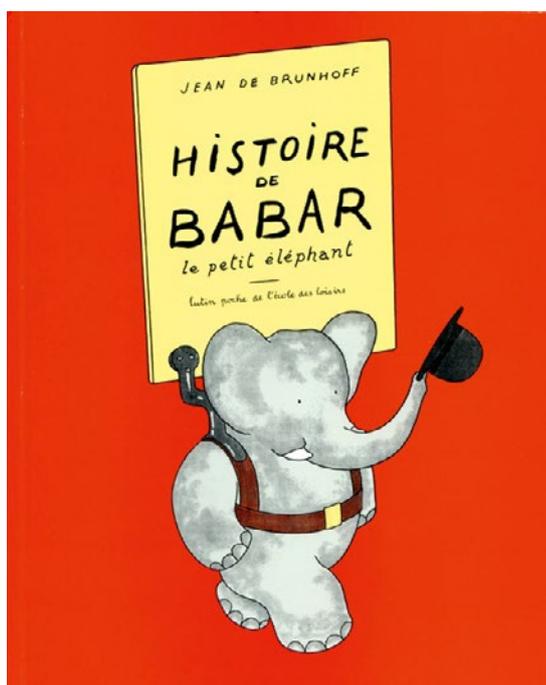
As-tu déjà vu un piano?

Le piano est un instrument à clavier de la famille des instruments à cordes frappées. Il ressemble à un gros bateau noir! Le clavier est composé de touches blanches et noires. Les vois-tu? Quand on appuie sur les touches, celles-ci font résonner de longues cordes à l'intérieur du piano. Arrives-tu à regarder à l'intérieur du piano? Que vois-tu à l'intérieur du piano lorsqu'un de tes copains appuie sur les touches du clavier? Observe attentivement! Vois-tu un petit marteau recouvert d'un feutre qui frappe les cordes. Voilà pourquoi on dit que le piano appartient à la famille des instruments à cordes frappées.



En classe: lire l'histoire de Babar le petit Éléphant. Sensibiliser à la pertinence chronologique par le déroulement de l'action narrative. Les enseignants peuvent apprendre aux élèves à distinguer 2 espaces distincts: la grande forêt où Babar naît et retourne en tant que roi et la ville où Babar rencontre la vieille dame qui lui fait découvrir le monde des hommes avec ses codes. Soit en créant des maquettes avec des personnages dans des boîtes en carton, soit en créant 2 groupes d'enfants qui miment les activités propres aux 2 milieux distincts, les enfants apprennent à distinguer les éléments naturels de ceux créés par l'Homme.

1. Parmi les volets suivants de l'histoire, identifie ceux qui se déroulent en milieu naturel de ceux qui se déroulent en milieu créé par l'Homme.



Il joue avec les autres enfants éléphants.
Il creuse le sable avec des coquillages

Un chasseur tue sa maman

Il rencontre la vieille Dame

Sa maman l'aime beaucoup

Un jour il rencontre en ville
ses cousins Arthur et Céleste

Elle lui achète de beaux habits et une auto

Il quitte la vieille dame

Babar court et arrive dans une ville

Il mange des pâtisseries,
fait sa gymnastique et se promène en auto

Babar décide de retourner
dans la grande forêt avec eux

Les éléphants cherchent
un nouveau roi pour lui succéder

De retour dans la grande forêt,
Babar est accueilli dans la joie par tous les éléphants

Le roi meurt

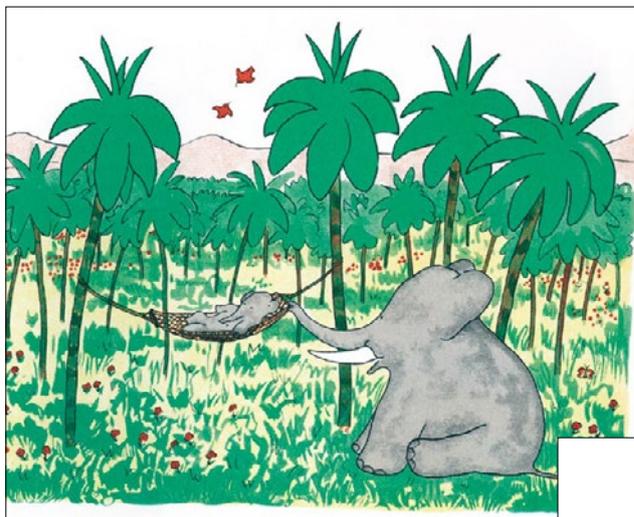
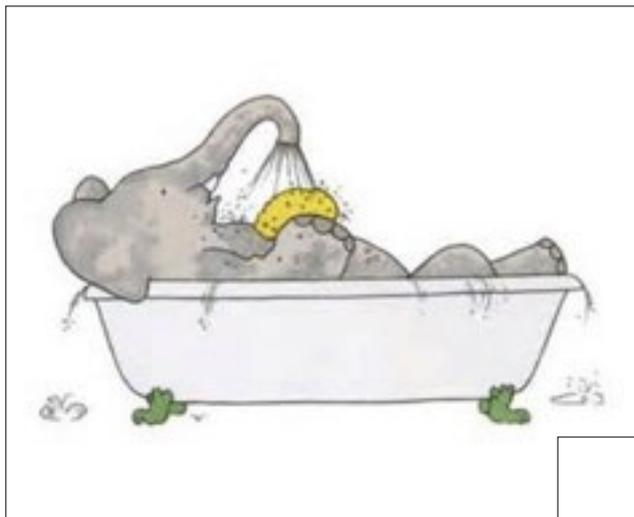
Pendant ce temps, le roi des éléphants est tombé
malade après avoir mangé un mauvais champignon

Babar est nommé roi
et se fiance à Céleste

Babar est proclamé roi
car il a beaucoup appris chez les hommes

Babar est couronné roi
et fête son mariage avec Céleste

2. Remets les images dans l'ordre chronologique de l'histoire. Numérote-les de 1 à 5.



Discussion ouverte

3. Compare ces deux images. Qu'est-ce qui est différent chez Babar?
 En quoi est-il devenu un homme (attribut et fonction)?
 En quoi est-il devenu un roi (attribut et fonction)? En quoi est-il resté un éléphant?



Babar au début de l'histoire



Babar à la fin de l'histoire

4. Quand Babar retourne dans la grande forêt, que penses-tu qu'il ait appris chez les hommes?

.....

5. Et toi quand tu vas en ville, que découvres-tu que tu ne vois pas à la maison?

.....

6. Qu'apprends-tu de la ville?

.....

7. Et de l'école?

.....

8. Quelles sont les cérémonies que tu connais (baptême, enterrement, fiançailles, confirmation)?

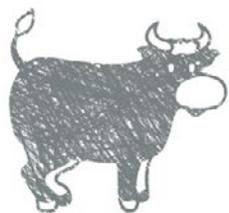
.....

9. As-tu déjà assisté à un mariage? Raconte...

.....

10. Cherche les 7 erreurs





FERDINAND ET LE VIOLON

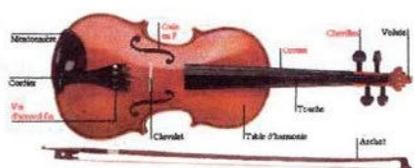
LE VIOLON RACONTE L'HISTOIRE DE FERDINAND

As-tu déjà vu un violon? Et un violoniste?

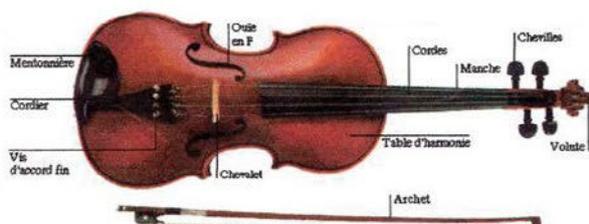
Le violon fait partie de la grande famille des instruments à cordes frottées. On dit à cordes car le violon possède des cordes tendues entre le cordier et la tête du violon sur lesquelles le violoniste pose ses doigts et change la hauteur des notes. Combien de cordes vois-tu sur le violon? Il en a 4! Si tu rencontres un ou une violoniste, demande-lui de pincer les cordes afin que tu entendes la hauteur des sons de chaque corde. Il y a papa ours, maman ours, grand frère ourson et bébé ourson! Toute une joyeuse famille! Si on dit que le violon est un instrument à cordes frottées, c'est qu'on frotte et caresse les cordes avec un archet. Un archet, c'est un peu comme un arc courbé sauf qu'à la place d'une corde, on y trouve des crins de chevaux! Oui, des vrais crins de chevaux sauvages! Encore une histoire d'animaux! De plus, sais-tu que violon existait déjà à l'époque où les gens montaient à cheval, bien avant qu'il n'y ait des voitures!

Les autres membres de la grande famille des cordes sont l'alto, le violoncelle et la contrebasse. Le violon joue des notes **aiguës** comme lorsque tu entends chanter et gazouiller les oiseaux au début du printemps, et la contrebasse joue des notes **graves** comme lorsque ton grand-papa te chante une berceuse. On parle de tessiture haute pour le violon et de tessiture grave pour la contrebasse.





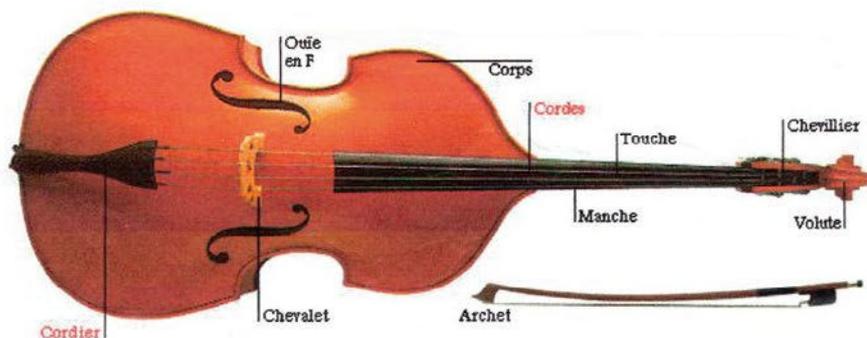
VIOLON



ALTO



VIOLONCELLE



CONTREBASSE

1. Arrives-tu à mettre les instruments à cordes dans l'ordre du plus petit au plus grand? Du plus aigu au plus grave?

.....

En classe: Regarde le dessin animé de Ferdinand! www.youtube.com/watch?v=MLLnXX6waBw

2. Quiz humoristique: entoure la bonne réponse.

Qu'est ce qui plaît le plus à Ferdinand?

- a. manger des pâtisseries
- b. respirer le parfum des fleurs
- c. se bagarrer avec les autres taureaux

Quelle est la place favorite de Ferdinand?

- a. dans les arènes de Madrid
- b. sous un chêne-liège
- c. dans le chariot qui le mène à Madrid

Qu'est-ce que font les autres taureaux qui grandissent au pâturage avec Ferdinand?

- a. ils broutent l'herbe en se racontant des blagues
- b. ils sautent à longueur de journée en se poussant de la tête
- c. ils se bousculent et parquent devant les picadors

Pourquoi la maman de Ferdinand le laisse-t-elle tranquille sous son chêne-liège?

- a. parce qu'elle voit que Ferdinand ne s'ennuie pas
- b. parce qu'elle est trop occupée à produire du bon lait
- c. parce qu'elle est une mère compréhensive

Sur quoi s'assied Ferdinand?

- a. un clou pointu
- b. une fourchette
- c. un bourdon

Pourquoi les cinq hommes emmènent Ferdinand à Madrid?

- a. pour lui faire visiter la ville
- b. pour qu'il apprenne à danser le flamenco
- c. pour qu'il combatte dans les arènes

Comment s'appelle l'homme qui combat contre le taureau?

- a. un matador
- b. un gladiateur
- c. spidermann

Comment s'appelle le lieu où se déroule le combat?

- a. un théâtre
- b. une arène
- c. un temple

Que fait Ferdinand une fois qu'il arrive au milieu de l'arène?

- a. il discute avec le matador
- b. il fait une sieste
- c. il s'assied et respire le parfum des fleurs

Pourquoi le matador s'énerve-t-il?

- a. parce qu'il ne peut jouer de la cape et de l'épée
- b. parce que Ferdinand sent mauvais de la bouche
- c. parce qu'un bourdon l'a piqué

Que fait-on ensuite de Ferdinand?

- a. on le ramène à l'étable
- b. on le ramène sous son chêne-liège
- c. on lui fait prendre des cours d'espagnol

3. Quand on parle de Ferdinand, le violon joue une mélodie qui est le thème musical de Ferdinand. Quel est la caractère de cette mélodie: énergique, rêveur, joyeux?

.....

4. Au contraire, quand l'histoire parle des taureaux qui sautent à longueur de journée en se poussant de la tête, comment ressens-tu le caractère: bagarreur, doux, mélancolique

.....

Vidéos musicales avec 2 thèmes contrastés: www.art-en-ciel.ch/?a=22,323

Le thème musical de Ferdinand n'évolue pas tout du long de l'histoire; de même le caractère de Ferdinand reste identique tout au long de l'histoire. Il n'y a pas d'évolution ou de parcours initiatique dans la confrontation entre Ferdinand et le monde des hommes).

5. Mets dans l'ordre chronologique les extraits musicaux suivants:

- Le thème de Ferdinand
- L'arrivée des 5 hommes
- Le bourdonnement du bourdon
- Le défilé dans les arènes

Vidéos musicales: voir sur le site www.art-en-ciel.ch/?a=22,323

Discussion ouverte...

6. Essaie de découvrir comment Ferdinand a changé entre le début et la fin de l'histoire. Est-il le même après sa visite à Madrid dans les arènes ou est-il resté fidèle à lui-même?

7. Qu'aurais-tu fait si on t'avait amené dans les arènes pour te bagarrer? Aurais-tu essayé de te bagarrer, de te cacher, de trouver une sortie, ou encore de discuter avec le public?

.....

8. Ferdinand aime rester assis sous son chêne-liège à respirer le parfum des fleurs. Et toi, qu'est-ce que tu aimes le plus faire?

.....

PENDANT LE SPECTACLE

Attention le spectacle commence! Les artistes arrivent sur scène! On ne parle pas, on ouvre tout grand les yeux, on ouvre tout grand les oreilles! Et surtout on écoute avec son cœur...

APRÈS LE SPECTACLE

9. Quel instrument raconte l'histoire de Babar?

.....

10. Quel instrument raconte l'histoire de Ferdinand?

.....

11. Quel tour de magie as-tu préféré?

.....

12. Si tu devais être un de nos deux héros, lequel préférerais-tu être? Pourquoi?

.....



Carl Larsen, *La Pianiste*



Marc Chagall, *Le Violoniste bleu*

Enseignants: possibilités de venir présenter le violon et le piano en période scolaire. Contact au 079 345 95 03.

DANSE AVEC LE VIOLON !

Rencontre entre musique classique et danse urbaine
 dossier pédagogique, 2^e et 3^e cycles



Objectifs du PER PLAN D'ETUDES ROMAND

- ...identifier divers folklores
- ...prendre conscience de la multiplicité des formes d'exécution et d'expressions musicales
- ...relier les faits historiques et leurs incidences sur les divers folklores
- ...participer à la présentation d'un spectacle

Danse avec le Violon !

...part à la recherche de la dimension sauvage et spontanée de la musique et de la danse à travers les nombreux folklores en Europe.

...créé un pont entre musique classique et danse hip hop, entre le violon folklorique et la danse des ghettos noirs.

Sommaire

Objectifs pédagogiques.....1

Présentation de Lady Vivaldi1

Présentation du spectacle Danse avec le Violon!..... 2

Pourquoi le violon folklorique et la danse hip hop 2

Le violon et sa grande famille à travers le monde 3

Un violon à danser.....4

Un violon à la cour..... 5

Danses folkloriques: la Czardas et la Habanera..... 5

Danses de cour: la Gigue et le Menuet..... 6

Le hip hop, danse urbaine issue du peuple 7

Pendant le spectacle 8

Après le spectacle: discussion ouverte 8

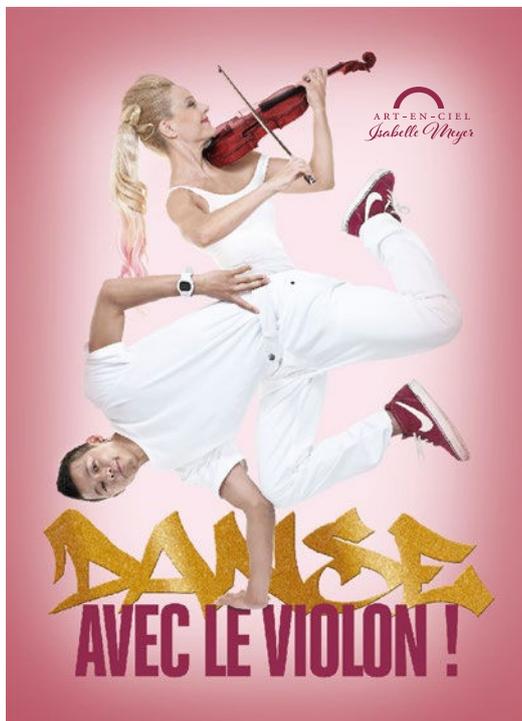
Annexes chansons et pas de danse 9

Bonjour ! Je m'appelle Isabelle. On m'appelle aussi Lady Vivaldi. C'est mon petit nom d'artistes pour faire rire et sourire les fans de Lady Gaga ! Vivaldi, tu connais ? C'est un célèbre violoniste qui a vécu il y a très longtemps. Comme tu le vois, je joue du violon et j'aime imaginer des spectacles qui transforment la scène en un lieu magique...



Dans le spectacle *Danse avec le Violon!*, musique populaire et musique savante se mêlent et s'entremêlent pour ne former qu'un seul substrat, richesse culturelle au sens pluriel.

Isabelle Meyer, la compagnie de hip hop KFM Crew et l'Ensemble Art-en-Ciel revisitent le genre de la comédie-ballet et proposent de redécouvrir le seul vrai langage qui par-delà les races, les peuples et les traditions, parle au cœur de l'homme : celui de l'émotion.



Artistes

Violon et création
Musiciens

Chorégraphe
Danseurs
Lumières

Isabelle Meyer
Ensemble Art-en-Ciel
et musiciens folkloriques invités
Yu-Seng
KFM Crew
Denis Waldvogel

Programme musical

Vivaldi	<i>Sicilienne</i>
Leclair	<i>Tambourin, sonate en ré majeur</i>
Bach	<i>Gigue de la 2^e Partita en sol mineur pour violon solo</i>
Mozart	<i>Menuet divertimento D K.334</i>
Schubert	<i>Valse, Ständchen</i>
Brahms	<i>Dances hongroises n°2</i>
Dvorak	<i>Danse slave n°2</i>
Tchaikovsky	<i>Lac des Cygnes, Pas de Deux</i>
Saint-Saëns	<i>Danse macabre</i>
Ravel	<i>Tzigane</i>
Bizet	<i>Habanera</i>
Monti	<i>Czardas</i>
Bartok	<i>Dances roumaines</i>
Stravinski	<i>Danse suisse</i>
Thoedorakis	<i>Danse de Zorba</i>

POURQUOI LE VIOLON FOLKLORIQUE ET LA DANSE HIP HOP ?

Lorsque tu dances ou fais de la musique avec des amis, tu t'exprimes du plus profond de toi-même et communique ce que tu ressens dans l'instant-même. Peut-être même réalises-tu que tu fais partie d'un groupe tout en étant un être distinct ? Ensemble et pourtant unique...

L'art est fédérateur, véritable trait d'union entre les gens. Que ce soient des habitants d'un même village faisant de la musique et dansant lors de fêtes campagnardes, que ce soient des jeunes d'un même quartier réunis par un battle de hip hop, la pratique commune d'un art folklorique ou urbain permet à chacun de s'exprimer au-delà de son milieu socio-culturel se sentant intégré à une identité forte.

La culture hip hop réunit dans un contexte urbain des jeunes immigrés de cultures différentes. En façonnant une culture commune là où les origines de chacun sont multiples, elle répond au besoin des gens de créer un langage commun pour vivre ensemble.

La musique du spectacle *Danse avec le Violon!* a été écrite par plusieurs compositeurs à travers environ 350 ans (de 1650 à nos jours). Ces compositeurs ont été inspirés par des musiques folkloriques faisant partie d'un patrimoine culturel propre à divers régions d'Europe. Le violon est l'instrument commun à ces cultures et permet donc de passer d'une culture à l'autre. Malheureusement, de nos jours, la musique qui te fait danser n'est plus trop le violon. Je trouve cela bien dommage ! Je te propose le défi d'associer à mon violon - qui date de 1694 - nos champions suisses de hip hop qui pratiquent une danse faisant encore partie de ta génération après 40 ans d'existence. Es-tu prêt pour l'aventure ?

LE VIOLON ET SA GRANDE FAMILLE À TRAVERS LE MONDE

Parmi ces divers photos, arriverais-tu à distinguer un violon ?
Et les autres instruments, connais-tu leur nom ?



a



b



c



d



e



f

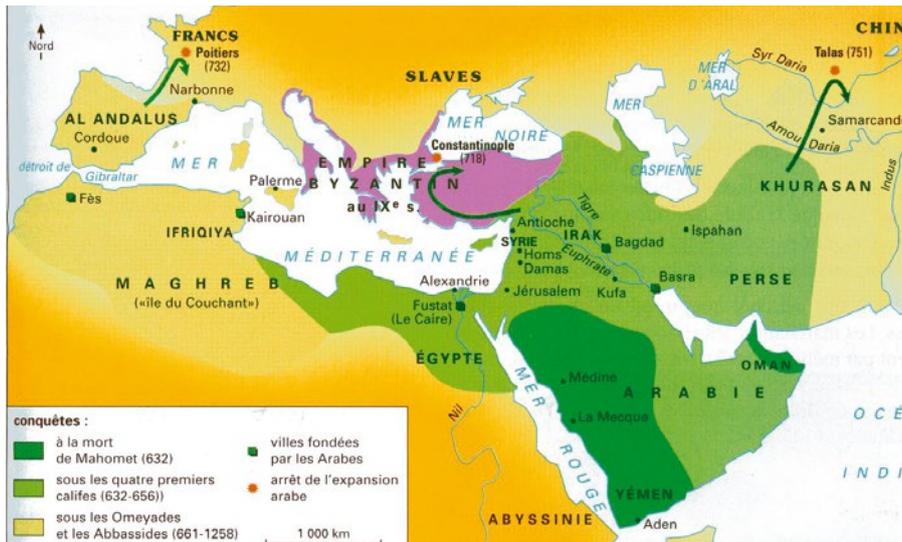


g

- a)
- b)
- c)
- d)

- e)
- f)
- g)

a) Violon électrique
 b) Rabab, violon bédouin avec caisse de résonance en peau de chèvre (Liban)
 c) Sarinda, instrument à cordes indien
 d) Violon à pavillon originaire de Transylvanie utilisé par les paysans en ensembles populaires pour les fêtes. Également présent dans les orchestres de jazz aux États-Unis et en Europe
 e) Violon réalisé par Stradivarius
 f) Huqin d'origine chinoise
 g) Rabab



Comme tu le constates, on trouve de nombreuses formes de violon dans le monde entier, et ceci depuis très longtemps. Le violon fait partie de la famille des cordes frottées par un archet, famille d'instruments qui a fait son apparition vers le X^e siècle. Cette apparition s'est faite à peu près simultanément dans l'empire chinois, dans l'empire byzantin et dans le monde arabo-musulman.

Partout, l'archet était muni de crin de cheval. Certains avancent que l'archet est d'origine centrasiatique, peut-être afghane.

Le rebab que tu vois ci-dessus a pénétré l'Europe via l'Espagne maure et touché principalement l'Espagne, l'Italie et le sud de la France. Le rebab est donc sans doute l'ancêtre de la vielle et des instruments que nous connaissons aujourd'hui sous les termes « violon », « alto » ou « violoncelle ».



violon canne

UN VIOLON À DANSER

Le violon est entré dans l'histoire sur des rythmes enlevés de danse. Entre la danse et le violon se joue alors un véritable Pas de deux. Son histoire puise ses racines dans le folklore populaire lorsque les gens du peuple aimaient se retrouver pour festoyer et danser. Les violonistes se servaient d'un violon pochette de petite taille qu'ils pouvaient facilement emmener avec eux et sortir au moment de la danse.

Écoute ces extraits musicaux et amuse-toi à deviner de quel pays viennent les musiciens qui en jouent.

www.youtube.com/watch?v=njntGf2lyGU (gitan)
www.youtube.com/watch?v=M7D6tCB9AqA (gitan)
www.youtube.com/watch?v=bSQZ6iDo7BI (country américain)
www.youtube.com/watch?v=2Z_TheGgFWI (irlandais)
www.youtube.com/watch?v=ywMPtwM8avs (celtique)
www.youtube.com/watch?v=MUohzql664M (traditionnel irlandais)



violon pochette

UN VIOLON À LA COUR

En parallèle aux fêtes campagnardes se sont développés les bals à la cour où le violon est joué par le maître à danser. Peu à peu, le violon populaire s'est donc civilisé, et de rustique, la musique est devenue aristocrate. Le tout premier violon que l'on connaisse date de 1564 et sort de l'atelier d'Andrea Amati (v. 1510- v. 1580), luthier de Crémone qui aurait fixé dès 1555 une forme quasi-définitive au violon.



Ce premier violon fut commandé, en 1560, par le roi de France Charles IX et marque la consécration du violon qui n'avait été, jusqu'alors, que jugé bon pour faire danser les foules, et qui s'est trouvé d'un coup propulsé parmi les instruments royaux.

Cette sonorité éclatante le fait d'abord rejeter par les « gens de goût » de l'époque. Puis, grâce à des compositeurs comme Monteverdi ou Lully, qui composent pour lui (ou, du moins, qui l'intègrent nommément dans les formations pour lesquelles ils composent) des œuvres savantes, le violon acquiert ses lettres de noblesse pour devenir, en quelques dizaines d'années, l'instrument-roi de l'orchestre.

Pendant le spectacle, tu entendras une œuvre écrite par le Jean-Marie Leclair (1697-1764). Pour te dire à quel point danse et musique étaient liées, Leclair était maître de ballet à la cour de Turin en Italie et connu autant comme danseur que comme violoniste virtuose. La gravure ci-contre le représente dansant.

Pendant le spectacle : Jean-Marie Leclair, tambourin

DANSES FOLKLORIQUES

La Czardas



La csárdás est une danse hongroise de couple que l'on retrouve dans toutes les régions où vivent des Hongrois : Hongrie, Slovaquie, Ukraine, Roumanie, Vojvodine, Croatie, Slovénie, Autriche. Son nom renvoie au mot csárda, qui signifie « auberge » en hongrois.

Le pas de base de la csárdás est apparenté aux anciens branles (voir annexe pas de branle) : il est formé de pas latéraux à gauche et à droite, où le couple se déplace soit ensemble (en miroir), soit du même pied sur un petit cercle.

L'influence des csárdás se retrouve jusqu'en danse classique, où de nombreux chorégraphes du XIX^e siècle (à l'instar de Marius Petipa, pour ne citer que le plus illustre) ont intégré à leurs ballets des passages dits « folkloriques », de danse de caractère ; on retrouve ainsi des csárdás dans *Le Lac des Cygnes*.

Vidéo : www.youtube.com/watch?v=sSKqrhXGrUw

Learning vidéo : www.youtube.com/watch?v=NYmbMNR2ov8

Apprends la chanson Tzigane (en annexe)!

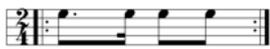
Pendant le spectacle : Czardas de Monti



La Habanera

La habanera est une danse, née vers 1830 à Cuba mais qui peut être aussi un genre musical latino-américain, ou catalan. Les habaneras espagnol-argentine, issues de la contradanza se sont rapidement répandues en Argentine, dont le tango va dériver.

Souvent accompagnée à la guitare, la habanera est composée sur la base du rythme suivant :



Frappe dans les mains le rythme de la habanera !

Écoute et reconnais le rythme de la habanera en ostinato dans les œuvres suivantes :

No more par Elvis Presley : www.youtube.com/watch?v=WoQos2fFIPM

L'amour est un oiseau rebelle issu de l'Opéra Carmen chanté par Maria Callas : www.youtube.com/watch?v=-OHBFbNkQEU

Apprends à chanter la chanson de *La Cucaracha* dans un style de rumba cubaine ! Une fois la chanson apprise, un groupe de ta classe peut taper dans les mains le rythme de la habanera en ostinato. Attention : démarre le rythme sur le premier temps une fois la levée de *La Cucaracha* chantée. Essaie de ressentir le balancement rythmique !

Pendant le spectacle : Habanera de Bizet

DANSES DE COUR

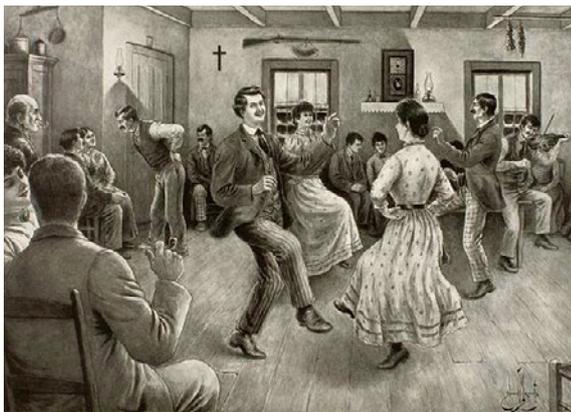


Le Menuet

Le menuet est une danse traditionnelle de la musique baroque, à trois temps et à mouvement modéré, gracieuse et noble. D'un point de vue formel, le menuet comporte deux sections avec reprise chacune. C'était une des danses préférées de Louis XIV et de sa cour.

Dans le contexte de la Suite (série de danses jouées les unes après les autres), le Menuet s'insère avant la gigue.

Pendant le spectacle : Menuet du Divertimento K.334 de Mozart



La Gigue

La gigue est une danse anglaise ou irlandaise ancienne d'origine populaire jouée sur un rythme rapide à deux temps 6/8 où un danseur exécute des mouvements vifs des jambes, des talons et des pieds (voir annexe pas de gigue).



Tape dans les mains le rythme ci-dessus et vis le 6/8 avec le balancement du corps. Apprends la chanson *En passant par la Lorraine* ou *Bring back* en anglais!

Extrait vidéo : www.youtube.com/watch?v=9ulxUK1NDwc

Pendant le spectacle : Gigue de la Partita n°2 de Bach

LE HIP HOP, DANSE URBAINE ISSUE DU PEUPLE

Le hip hop est une danse urbaine issue du peuple apparue aux États-Unis à New York, dans le South Bronx au début des années 1970. Originaire des ghettos noirs et latinos de New York, il se répandra rapidement dans l'ensemble du pays puis au monde entier au point de devenir une culture urbaine importante.

Regarde *Wild style*, film-culte de la culture hip-hop.

Vidéo trailer du film *Wild style* : www.youtube.com/watch?v=Hee38-NV11E

L'histoire se déroule dans le Bronx. Le film raconte les débuts de la culture hip-hop en abordant tous les aspects, la danse (smurf, break dance), le rap, le graffiti et les créateurs du genre hip hop.



Apprends quelques termes du hip hop!

Crew : groupe de danse ou groupe de graffeurs.

Battle : défi de danse entre deux crew ou deux danseurs.

Spin : tourner sur une partie du corps. Exemple : le *headspin* désigne une rotation sur la tête (sans poser les mains).

Freeze : position statique sur une ou plusieurs parties du corps, qui peut aller de la position élémentaire du baby freeze à des formes plus évoluées allant souplesse et inventivité comme les planches hollowback.

Vidéo de KFM Crew dans l'émission Talent Suisse : www.youtube.com/watch?v=mbEXi7RMhhU

Flashdance avec la scène culte de groupe Rock steady Crew : www.youtube.com/watch?v=IH8QASZWfQ4la

PENDANT LE SPECTACLE

Attention le spectacle commence ! Les artistes arrivent sur scène ! On ne parle pas, on ouvre tout grand les yeux, on ouvre tout grand les oreilles ! Et surtout on écoute avec son cœur...

APRÈS LE SPECTACLE

Discussion ouverte...

Connais-tu un instrument folklorique ? Si oui, de quel pays provient-il ?

.....

Connais-tu une chanson de ton pays d'origine ?

.....

Quelles sont les valeurs que le hip hop véhiculent pour toi ?

.....

Quelle œuvre as-tu préféré ? Pourquoi ?

.....



Références biographiques

Les clefs de la Musique, Danses et chants traditionnels, Les éditions de l'illustration
La Légende du Violon, Yehudi Menuhin, éditions Flammarion
Lully ou le musicien du soleil, Philippe Beaussant, éditions Gallimard/ Théâtre des Champs-Élysées
Guide de la Musique de chambre, éditions Fayard
Guide de la Musique symphonique, éditions Fayard
Chanson Vole 1, éditions Payot
Chanson vole 2, éditions Payot

ANNEXES

Bring back

Reviens

Ecosse

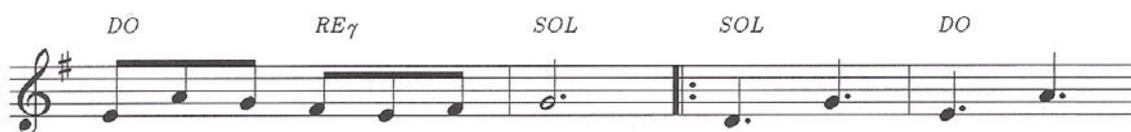
Paroles françaises de Dominique Martin



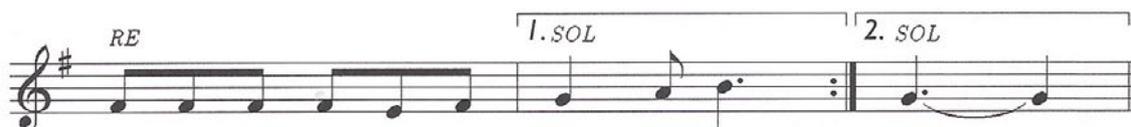
1. My Bon-nie is o-ver the o-cean My Bon-nie is o-ver the
Dé - jà tu es loin du ri - va - ge, Tu pars, et mon cœur est bien



sea My Bon-nie is o-ver the o-cean O
lourd, Dé - jà tu es loin du ri - va - ge Quand



bring back my Bon-nie to me.
re - vien - dras - tu, mon a - mour ? } Bring back, bring back,



Bring back my Bon-nie to me, to me, me.

2. J'ai cru une nuit dans mes rêves
Que l'on m'appelait au secours,
J'ai cru une nuit dans mes rêves
Que j'avais perdu mon amour.

Bring back (bis)
Bring back my Bonnie to me, to me,
Bring back (bis)
Bring back my Bonnie to me.

3. Les vents souffleront vers les côtes,
Les vents souffleront nuit et jour,
Les vents souffleront vers les côtes
Et ramèneront mon amour.

Refrain

4. Les vents ont soufflé vers les côtes,
Les vents ont soufflé nuit et jour,
Les vents ont soufflé vers les côtes,
Ils ont ramené mon amour.

Refrain

La Cucaracha

Mexique

Rumba

(A) SOL Segno SOL SOL

La Cu - ca - ra - cha, la Cu - ca - ra - cha,

SOL RE₇ RE₇

Ya no pue de ca - mi - nar ; Por-que { no tie - ne, } por-que { no
le fal - ta } le

RE₇ RE₇ 4. al Coda Coda 1. et 3. SOL

tie - ne } Ma - ri-hua-na pa' fu - mar. La Cu - ca
fal - ta }

2. SOL (B) SOL SOL

mar U - na co - sa me da ri - sa :
Pa - ra sa - ra - pes Sal - til - lo ;

SOL RE₇ RE₇

Pan - cho Vil-la sin ca - mi - sa ; Ya se van los car - ran -
chi - hua-hua pa-ra sol - da - dos ; Pa - ra mu - je-res Ja -

RE₇ RE₇ 1. SOL

cis - tas Por - que vie-nen los vil - lis - tas.
lis - co Pa - ra mar to - di - tos

2. SOL al Segno Segno CODA SOL ff

la - dos. La Cu - ca mar. Ca - ra - cha !

62

Tzigane

Europe centrale
Paroles de Emile Gardaz

(A) ré LA₇ ré sol ré LA₇
 Tzi-gane, tzi-gane, à toi tzi-gane Joue sans te las-ser dans la nuit
 ré LA₇ ré (B) la MI₇ la ré
 chau-de, tzi-gane. Tzi - gane, tzi - gane, à toi tzi - gane,
 la MI₇ la MI₇ la
 Re - tiens pri - son - nier le vent qui rô - de, tzi - gane.

(C) si_b DO₇ FA RE₇ sol
 I. Fouet - te, fouet-te beau co-cher A - vec ton ar - chet l'air
 Tril - le, tril - le, vieux dé-mon Pour la fil - le noi-re
 LA₇ ré (A) ré LA₇ ré sol
 de la plai-ne. Tzi - gane, tzi - gane, à toi tzi - gane,
 qui t'es-pè - re. Tzi - gane, tzi - gane, à toi tzi - gane,
 ré LA₇ ré LA₇ ré
 En - traîne à dan - ser la lu - ne rei - ne, tzi - gane.
 Joue sur ton vio - lon la nuit en - tiè - re, tzi - gane.

En passant par la Lorraine

France

FA SI \flat FA SI \flat FA

En pas - sant par la Lor - rai - ne, a - vec mes sa - bots,

FA SI \flat FA

En pas - sant par la Lor - rai - ne, a - vec

SI \flat FA DO7

mes sa - bots, Ren - con - trai trois ca - pi -

FA ré DO7 FA ré

-tai - nes, A - vec mes sa - bots don - dai - ne, Oh! oh!

la SI \flat DO7 FA

oh! A - vec mes sa - bots!

Chanson enchaînée

- | | | |
|---|-----------------------------------|------------------------------------|
| 1. En passant par la Lorraine, } (bis) | 4. Puisque le fils du roi | 8. S'il fleurit je serai reine, |
| Avec mes sabots, | m'aime, | ... |
| Rencontrai trois capitaines, | ... | 9. S'il y meurt je perds |
| Avec mes sabots dondaine, | | ma peine, |
| Oh! oh! oh! | 5. Il m'a donné pour étrennes, | ... |
| Avec mes sabots! | ... | |
| 2. Rencontrai trois capitaines, } (bis) | 6. Un bouquet de marjolaine, | 10. S'il y meurt, je perds } (bis) |
| Avec mes sabots, | ... | ma peine, |
| Ils m'ont appelée vilaine, | | Avec mes sabots, |
| ... | 7. Je l'ai planté dans la plaine, | Et je resterai vilaine. |
| | ... | Avec mes sabots dondaine, |
| 3. Je ne suis pas si vilaine, | | Oh! oh! oh! |
| ... | | Avec mes sabots! |

La Ronde des Chansons, © Editions Fétisch, Lausanne

Pas de branle

En avançant

1 • Poser le pied gauche en avant.

et • Sursaut sur le pied gauche, moucheter le pied droit derrière le mollet gauche, genou fléchi et ouvert, pied à plat, seul le talon touche le mollet.

2 • **et** • Comme *1.et*, mais en changeant de pied.

En reculant, poser les pieds en arrière et faire les mouchetés devant.

Pas latéral à gauche

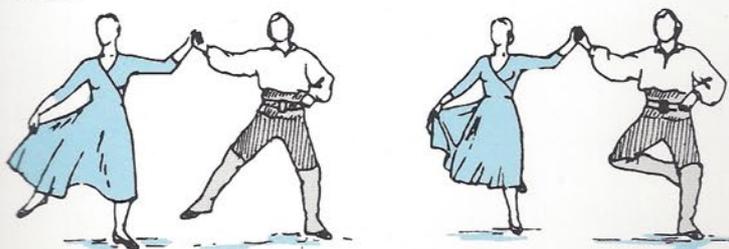
1 • Poser le pied gauche latéralement à gauche.

et • Sursaut sur le pied gauche, moucheter le droit derrière.

2 • Poser le pied droit à gauche du pied gauche en le croisant devant.

et • Sursaut sur le pied droit, moucheter le pied gauche devant (certains mouchètent derrière).

✿ Les ronds de jambe que comporte ce pas le rendent très beau.



Premier pas de gigue

Le pas de branle dansé sur un tempo très vif, jambes et hanches très ouvertes, devient un pas de gigue. Les marins utilisaient ce pas lors de leurs danses sur le gaillard d'avant.

Pas lancé et second pas de gigue

Ce sont des changements de pied très légers tous les temps pour le pas lancé ou tous les demi-temps pour le pas de gigue.

1 • Sursaut sur le pied gauche, en même temps lancer la jambe droite tendue verticalement, pointe à terre, devant.

2 • Changement de pied par un saut, retomber pied gauche devant.



Pas lancé double

1 • Comme *1* du pas lancé.

et • Sursaut dans la même position.

2 • **et** • Comme *1.et*, mais en changeant de pied.

Danse avec le Violon !

Le spectacle *Danse avec le Violon !*, le dossier pédagogique et le participatif à l'issue du spectacle ciblent des apprentissages en lien avec les capacités transversales du PER. Merci de nous aider à évaluer leur pertinence sur une échelle de 1 à 4.

PER

PERTINENCE

1 = tout à fait d'accord 2 = plutôt d'accord 3 = plutôt pas d'accord 4 = pas d'accord

Ca pa ci tés tra ns ve rsa les	Co lla bo ra tio n	participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix	.....
		accueillir l'autre avec ses caractéristiques	.....
		reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre	.....
	Pe ns ée cré a tive	harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires	.....
		tirer parti de ses inspirations, de ses idées	.....
		s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter	.....
		exprimer ses idées sous de nouvelles formes	.....
		expérimenter des associations inhabituelles	.....
		faire une place au rêve et à l'imaginaire	.....

Merci de bien vouloir rendre le questionnaire auprès d'Isabelle Meyer à l'issue du spectacle.

Questionnaire sur le spectacle <i>Babar et Ferdinand</i> , cycle 1								
Les exercices du dossier pédagogique Babar et Ferdinand ciblent des apprentissages en lien avec le PER.								
Domaine	PER	Objectifs	Progression des apprentissages	Pertinence des exercices		Pertinence si les exercices sont		
				bonne	insuffisante	avant le spectacle	pendant le spectacle	après le spectacle
Sensori-moteur	A 11 Mu	Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique du langage musical	Découverte et reproduction de sons courants au moyen d'onomatopées	3	3	5	1	3
			Invention de motifs mélodiques et rythmiques seul et/ou en groupe à l'aide de sa voix, de son corps et d'instruments	4	2	4	1	3
			Création de mouvements corporels en suivant une pulsation et en rapport avec le caractère de la musique	3	3	2	3	2
	CM 12	Développer ses capacités psychomotrices et s'exprimer avec son corps...	Mobilisation des différentes parties du corps par des activités de jeux	5	1	3	1	2
			Découverte de mouvements en utilisant différents tempos, rythmes et cadences	4	2	3	2	3
			Découverte de l'espace (<i>repères dans la salle...</i>) et du temps (<i>variations temporelles...</i>)	3	3	2	1	2
			Développement des perceptions sensorielles (<i>perception avec les mains, avec les pieds, réaction à un signal auditif, visuel...</i>)	5	1	4	2	3
	SHS 11	Se situer dans son contexte spatial...	Création de mouvements, interprétations et danses sur des thèmes variés avec support acoustique	4	2	4	3	3
			Découverte sensorielle de l'espace proche <i>Distinction entre les éléments naturels et ceux construits par l'Homme</i>	1	5	0	0	1
	A 12 Mu	Mobiliser ses perceptions sensorielles...	Expression des observations et des sentiments liés aux espaces vécus ou visités (<i>surprise, curiosité, crainte, attrait, malaise...</i>)	4	2	3	2	3
			Sensibilisation et découverte de divers environnements sonores (<i>bruits de la nature, circulation...</i>)	5	1	3	1	0
			Écoute d'œuvres musicales variées et d'ambiances sonores	5	1	3	2	3
			Reconnaissance, différenciation, appariement et classement d'un son parmi d'autres en fonction des familles d'instruments, des hauteurs, des nuances des tempos.	4	2	4	1	4
			Total	50	28	40	20	32
				78	78	78	78	78
		Pourcentage	64%	36%	51%	26%	41%	
Collaboration			manifeste une ouverture à la diversité culturelle	5	1	3	1	0
			reconnaître son appartenance à une collectivité	3	3	1	2	0
			accueillir l'autre avec ses caractéristiques, reconnaître les divergences	2	4	1	2	0
			entendre et prendre en compte des divergences	4	2	1	1	1
			reconnaître ses valeurs	2	4	1	2	0
			se faire confiance, exploiter ses forces et surmonter ses limites	2	4	1	2	0
			identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions	3	3	2	3	1
			manifeste de plus en plus d'indépendance	2	4	1	2	0
			réagir aux situations, adapter son comportement	2	4	0	1	0
			communiquer son point de vue	3	3	3	1	4
			participer à l'élaboration d'un projet commun	2	4	0	1	0
		Total	30	36	14	18	6	
			66	66	66	66	66	
		Pourcentage	45%	55%	21%	27%	9%	
Communication			identifier différentes formes d'expression orale, musicale,	3	3	3	2	3
			formuler les questions, répondre à des questions à partir des informations recueillies	3	3	2	0	1

Communication		adopter une attitude réceptive, ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires.	3	3	2	2	1			
	A 11 Mu	Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique du langage musical...	5	1	4	2	2			
		Interprétation d'un chant, d'une comptine avec une expression en adéquation avec les paroles (avec les deux continents)	5	1	4	2	3			
	A 12 Mu	Mobiliser ses perceptions sensorielles...	5	1	3	2	3			
Total			24	12	18	10	13			
Pourcentage			67%	33%	50%	28%	36%			
Socio-affectif	Stratégies d'apprentissage	se donner un objectif et les moyens de l'atteindre	2	4	1	2	0			
		apprendre de ses erreurs	2	4	0	0	1			
		persévérer et développer son goût de l'effort	2	4	0	0	1			
		reconnaître les ressemblances avec des situations proches	1	5	1	0	2			
		distinguer ce qui est connu de ce qui reste à découvrir	3	3	2	1	0			
		dégager les éléments de réussite	3	3	0	0	1			
		exercer l'autoévaluation	2	4	1	0	2			
Total			15	27	5	3	7			
Pourcentage			42%	42%	42%	42%	42%			
Pourcentage			36%	64%	12%	7%	17%			
Pensée créatrice		varier ses sources d'inspiration, tirer parti des changements	4	2	1	1	1			
		exprimer ses idées sous de nouvelles formes, expérimenter des associations inhabituelles	4	2	1	2	0			
		accepter le risque et l'inconnu, se libérer des préjugés et des	1	5	1	0	0			
		faire une place au rêve et à	5	1	3	3	2			
		identifier et apprécier les éléments originaux d'une création	6	0	1	3	0			
		identifier et exprimer ses émotions	5	1	3	2	3			
		harmoniser intuition et gestion d'émotions	6	0	2	2	1			
	tirer parti de ses inspirations, de ses idées, s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter	3	3	2	1	2				
Total			34	14	14	14	9			
Pourcentage			48%	48%	48%	48%	48%			
Pourcentage			71%	29%	29%	29%	19%			
Démarche réflexive		renoncer aux idées préconçues, comparer son opinion à celle des	3	3	0	0	1			
		faire une place au doute et à l'ambiguïté, reconnaître ses préjugés et comparer son jugement ou son ressenti à celui des autres.	3	3	0	0	1			
	Total			6	6	0	0	2		
Pourcentage			12%	12%	12%	12%	12%			
Pourcentage			50%	50%	0%	0%	17%			

Questionnaire sur le spectacle <i>Danse avec le Violon!</i>											
Les exercices du dossier pédagogique Danse avec le Violon! ciblent des apprentissages en lien avec le PER.											
Domaine	PER	Objectifs	Progression des apprentissages	Pertinence des exercices du dossier pédagogique		Pertinence si les exercices sont effectués					
				bonne	insuffisante	avant le spectacle	pendant le spectacle	après le spectacle			
Sensory-moteur	A 21 Mu	Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion en s'appuyant sur les particularités du langage musical...	Création d'ambiances sonores à l'aide d'instruments variés (percussions et autres instruments disponibles en classe)	5	1	4	3	1			
	A 22 Mu	Développer et enrichir ses perceptions sensorielles...	Intégration de la notion de rythme et de mesure (binaire ou ternaire / deux, trois ou quatre temps) et traduction par le mouvement	6	0	4	2	2			
	A 23 Mu	Expérimenter diverses techniques musicales	Utilisation des possibilités de la voix et pratiques d'activités vocales dans les chants	3	3	3	2	1			
			Reproduction d'un motif connu (rythmique et/ou mélodique) à l'aide d'un instrument ou de la voix	5	1	3	4	1			
			Accompagnement rythmique d'une chanson ou d'une musique	5	1	4	4	1			
	CM 22	Développer ses capacités de coordination et son sens créatif	Développement de la coordination des mouvements par des combinaisons d'exercices de rythme	4	0	4	2	2			
			Expérimentation de mouvements en variant le tempo, le rythme et la cadence Combinaison de différents mouvements rythmés, avec ou sans matériel, sur place et en déplacement (frapper dans ses mains et sauter, balancer et sautiller,...)	6	0	2	3	4			
			Création individuelle ou collective et présentation de mouvements, interprétations et danses sur des thèmes variés avec ou sans support acoustique Expérimentation de pas de danse traditionnelle ou moderne (polka, rock, hip-hop,...)	5	1	2	1	3			
			Développement des modes de communication (gestuel, visuel, verbal, comportemental,...) favorisant l'organisation en groupe	4	2	2	3	3			
	A 22 Mu	Développer et enrichir ses perceptions sensorielles...	Développement de l'attention, de la curiosité au contact de divers environnements sonores et musicaux	5	1	3	5	2			
			Écoute d'œuvres musicales variées et désignation des impressions ressenties par un vocabulaire musical précis (forte, crescendo, accelerando, lent, vif, thème principal, reprises, ...)	6	0	3	3	3			
			Identification des caractéristiques suivantes : nuances (piano, mezzo-forte, forte,...) tempo (lent, rapide, en accélérant,...) hauteur (aigu, grave)	6	0	1	3	3			
Total				60	10	35	35	26			
				72	72	72	72	72			
Pourcentage				83%	14%	49%	49%	36%			
Collaboration (capacités transversales)			manifeste une ouverture à la diversité culturelle	6	0	1	4	3			
			reconnaitre son appartenance à une collectivité	4	2	2	3	1			
			accueillir l'autre avec ses caractéristiques, reconnaître les besoins de l'autre	5	1	0	3	3			
			entendre et prendre en compte des divergences	5	0	0	5	2			
			reconnaitre ses valeurs	3	3	0	3	2			
			se faire confiance, exploiter ses forces et surmonter ses limites	2	4	1	3	1			
			identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions	6	0	1	3	4			
			manifeste de plus en plus d'indépendance	3	3	1	2	2			
			réagir aux situations, adapter son comportement	3	3	2	4	2			
			communiquer son point de vue	6	0	0	1	5			
		participer à l'élaboration d'un projet commun	4	1	0	3	2				
Total				47	17	8	34	27			
				66	66	66	66	66			
Pourcentage				71%	26%	12%	52%	41%			
Communication	Communication (capacités transversales)		identifier différentes formes d'expression orale, musicale, gestuelle et symbolique	6	0	2	3	3			
			formuler les questions, répondre à des questions à partir des informations	5	1	3	1	4			
			adopter une attitude réceptive, ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires.	2	4	0	2	3			
	A 21 Mu	Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion en s'appuyant sur les particularités du langage musical...	Acquisition d'un répertoire varié de chants accompagnés ou a cappella, par imitation et/ou avec support (partition, texte)	4	2	2	2	3			
	A 21 Mu		Création d'ambiances sonores à l'aide d'instruments variés	6	0	3	3	2			
A 21 Mu		Création, reproduction et enchaînement de mouvements corporels en rapport avec la musique	5	1	1	4	3				

ocio-affect	Total		28	8	11	15	18							
			36	36	36	36	36							
	Pourcentage		78%	22%	31%	42%	50%							
	Stratégies d'apprentissage (capacités transversales)	se donner un objectif et les moyens de l'atteindre	3	3	1	1	3							
		apprendre de ses erreurs	2	4	2	1	2							
		persévérer et développer son goût de reconnaître les ressemblances avec des situations proches	3	3	2	1	2							
		distinguer ce qui est connu de ce qui reste à découvrir	4	2	2	3	3							
		dégager les éléments de réussite	3	2	1	0	4							
		exercer l'autoévaluation	3	3	0	0	3							
		Total		23	18	9	10	20						
			42	42	42	42	42							
	Pourcentage		55%	43%	21%	24%	48%							
	Pensée créatrice (capacités transversales)	varier ses sources d'inspiration, tirer parti des changements	3	3	1	2	2							
		exprimer ses idées sous de nouvelles formes, expérimenter des associations	5	1	0	4	3							
		accepter le risque et l'inconnu, se libérer des préjugés et des stéréotypes	4	2	0	3	3							
		faire une place au rêve et à l'imaginaire	6	0	0	5	2							
		identifier et apprécier les éléments originaux d'une création	6	0	0	4	4							
		identifier et exprimer ses émotions	5	1	0	2	4							
		harmoniser intuition et gestion d'émotions	3	3	0	1	3							
	Total		35	13	1	21	25							
		48	48	48	48	48								
Pourcentage		73%	27%	2%	44%	52%								
Démarche réflexive (capacités transversales)	renoncer aux idées préconçues, comparer son opinion à celle des autres	4	2	1	2	6								
	faire une place au doute et à l'ambiguïté, reconnaître ses préjugés et comparer son jugement ou son ressenti à celui des autres	5	1	1	1	6								
Total		9	3	2	3	12								
		12	12	12	12	12								
Pourcentage		75%	25%	17%	37%	100%								

Mise en parallèle des compétences transversales avec le 32 émotions selon Plutchik

	PER	Emotions primaires								Dyades primaires				
		Joie	Confiance	Peur	Surprise	Tristesse	Dégoût	Colère	Expectative (attente)	Amour-amitié (joie et confiance)	Curiosité (confiance et surprise)	Fièreté (colère et joie)	Cynisme (dégoût et attente)	Désespoir (peur et tristesse)
collaboration	manifester une ouverture à la diversité culturelle		+	-	+-			-	+		+			-
	reconnaître son appartenance à une collectivité		+	-	+-			-			+			
	accueillir l'autre avec ses caractéristiques, reconnaître les besoins de l'autre	+	+	-	+-		-	-	+	+	+	+	-	
	entendre et prendre en compte des divergences		+	-	+-		-	-	+		+		-	
	reconnaître ses valeurs		+											
	se faire confiance, exploiter ses forces et surmonter ses limites		+											
	identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions		+	-	+-						+			
	manifester de plus en plus d'indépendance		+											
	réagir aux situations, adapter son comportement		+	-	+-						+			
	communiquer son point de vue		+											
participer à l'élaboration d'un projet commun	+	+	-	+-	-	-	-	+	+	+	+	-	-	
communication	identifier différentes formes d'expression orale, musicale, gestuelle et symbolique (pas lié à une émotion mais au stade de découverte)		+		+-						+			
	formuler les questions, répondre à des questions à partir des informations recueillies		+	-	+-			-	+		+			
	adopter une attitude réceptive, ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires.		+	-	+-			-	+		+			
Capacités transversales	se donner un objectif et les moyens de l'atteindre		+	-					+		+	+		
	apprendre de ses erreurs		+	-	+-		+	-	+		+		-	
	persévérer et développer son goût de l'effort		+						+					

émotions primaires (tristesse et dégoût)	Agression (attente et colère)	Respect, crainte (surprise et peur)	Dyades secondaires								Dyades tertiaires							
			Optimisme (attente et joie)	Soumission (peur et confiance)	Dominance (colère et confiance)	Ravissement (joie et surprise)	Embarras (surprise et tristesse)	Honte (peur et dégoût)	Pessimisme (tristesse et attente)	Mépris (dégoût et colère)	Fatalisme (attente et confiance)	Indignation (colère et surprise)	Culpabilité (joie et peur)	Résignation (confiance et tristesse)	Anxiété (peur et attente)	Envie (tristesse et colère)	Etat morbide (dégoût et joie)	
	+	+-		-	-							?	-			-		
		+-		-	-								-					
	-	+-	+	-	-	+					-	?	-	-		-		-
	-	+-		-	-					-		-	-			-		
		+-		-	-								-					
		+-		-	-								-					
-	-	+-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	?	-	-	-	-	-	-
	-	+-		-	-							?	-			-		
	-	+-		-	-							?	-			-		
				-	-							?			+	-	-	
	-	+-		-	+					-		-	-			-		

stratégies d'apprentissage	reconnaître les ressemblances avec des situations proches		+	-	+-			-			+			
	distinguer ce qui est connu de ce qui reste à découvrir		+	-	+-		+	-	+		+		-	
	dégager les éléments de réussite		+				+							
	exercer l'autoévaluation		+	-	+-		+	-	+		+		-	
pensée créatrice	varier ses sources d'inspiration, tirer parti des changements		+	-	+-			-	+		+			
	exprimer ses idées sous de nouvelles formes, expérimenter des associations inhabituelles	+	+	-	+-	-		-	+	+	+	+		-
	accepter le risque et l'inconnu, se libérer des préjugés et des stéréotypes		+	-	+-			-	+		+			
	faire une place au rêve et à l'imaginaire	+	+	-	+-	-		-	+	+	+	+		-
	identifier et apprécier les éléments originaux d'une création		+	-	+-			-	+		+			
	identifier et exprimer ses émotions	+	+	-	+-			-	+	+	+	+		
	harmoniser intuition et gestion d'émotions	+	+	-	+-	-	-	-	+	+	+	+	-	-
	tirer parti de ses inspirations, de ses idées, s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter	+	+	-	+-	-	-	-	+	+	+	+	-	-
démarche réflexive	renoncer aux idées préconçues, comparer son opinion à celle des autres		+	-	+-		+		+		+		-	
	faire une place au doute et à l'ambiguïté, reconnaître ses préjugés et comparer son jugement ou son ressenti à celui des autres.		+	-	+-		+		+		+		-	

CAHIER D'EXERCICES

EN LIEN AVEC LES CAPACITÉS TRANSVERSALES DU PER



Sommaire

- ☛ *Le téléphone rythmique et le téléphone mélodique* **2**
- ☛ *Le jeu du parapluie* **5**
- ☛ *Le chef d'orchestre* **10**
- ☛ *Bibliographie et sources* **13**

Nous remercions les enseignants de leur précieuse collaboration et serions très reconnaissants de recevoir le résultat des grilles d'évaluation (p. 3, 8 et 11) à l'issue du spectacle.

1

LE TÉLÉPHONE RYTHMIQUE ET LE TÉLÉPHONE MÉLODIQUE

MATÉRIEL SUGGÉRÉ

Jeux de cartes Les Caractères! Les Tempi! Les Nuances!



LE TÉLÉPHONE RYTHMIQUE

L'enseignant¹ regroupe les élèves sous forme de ronde et leur demande de se tenir par la main. L'enseignant transmet un rythme à l'élève situé à sa droite qui lui-même le retransmet au suivant. Le rythme circule ainsi de suite jusqu'à revenir à l'enseignant (ou à l'élève) qui a initié le rythme.

☛ L'enseignant fera remarquer les transformations de rythmes après chaque tour..

EXEMPLES DE RYTHMES ISSUS DU SPECTACLE

1. Le rythme de la *Habanera* dans *Carmen* (*Habanera*, Planète musique p. 300)



2. Le rythme à 6/8 de la Gigue (chanson *Bring back* CV 2 p. 67)



☛ On peut intercaler un silence entre chaque formule rythmique.

¹ Le terme «enseignant» est pris dans un sens générique indifféremment des genres

VARIANTES

1. Changer de rythme à chaque tour de cercle.
2. Frapper les rythmes sur diverses parties du corps (dans les mains, sur les cuisses, contre le thorax) et écouter les différences de timbres.
3. Donner des instructions sur le tempo à respecter :
 - *lento* (lent)
 - *allegro* (rapide)
 - *moderato* (tempo de marche modéré)
 - *presto* (rapide)
4. Parler le rythme (par exemple sur pam pam...) et introduire la notion de caractère (voir ci-dessous cartes *Les Caractères!*)
5. Inventer divers rythmes ou reprendre des rythmes de chants appris en classe.

☛ *Possibilité de travailler avec le jeu de cartes Art-en-Ciel Les Tempi!, Les Caractères! et Les Nuances!*² Chaque élève tire à son tour une carte indiquant le caractère ou le tempo à suivre.

LE TÉLÉPHONE MÉLODIQUE

Même exercice que le téléphone rythmique mais en remplaçant un motif rythmique par un motif mélodique. L'enseignant chante une courte phrase d'un chant connu (par exemple *Habanera* ou *Bring back*) et la transmet à l'élève à sa droite qui lui-même la transmet à son tour au suivant, ceci jusqu'à ce que la mélodie revienne à l'enseignant.

VARIANTES

1. Donner des instructions sur les nuances :
 - chanter *forte*
 - chanter *piano*
 - chanter la bouche fermée (*sotto voce*)

☛ *Possibilité de travailler avec le jeu de cartes Art-en-Ciel Les Nuances!* Les élèves tirent tour à tour une carte précisant les nuances à suivre.

2. Inciter les élèves à varier le caractère :
 - chanter *energico*
 - chanter *dolce*
 - chanter *scherzando* (en plaisantant)
 - chanter *furioso*

☛ *On peut utiliser des images pour illustrer le caractère.*
Employer le mime gestuel pour renforcer le lien mouvement-voix.

☛ *L'enseignant veillera à mettre l'accent sur les consignes de tempi, nuances et caractères pour développer les qualités musicales des élèves.*

² Matériel didactique (jeux de cartes *Les Caractères! Les Tempi! Les Nuances! Les Sentiments!* et *Le Parapluie des sentiments*) joint au dossier pédagogique à disposition auprès des doyens de chaque établissement

POUR L'ENSEIGNANT AFIN D'ÉVALUER LES OBJECTIFS

Les exercices du *Téléphone rythmique* et du *Téléphone mélodique* ciblent des apprentissages en lien avec les capacités transversales du PER. Merci de nous aider à évaluer leur pertinence sur une échelle de 1 à 4.

PER

PERTINENCE

1=tout à fait d'accord 2=plutôt d'accord 3=plutôt pas d'accord 4=pas d'accord

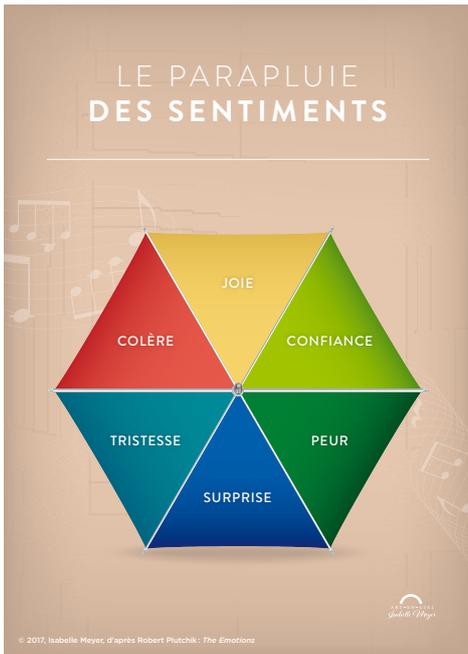
CAPACITÉS TRANSVERSALES	COLLABORATION	participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix	.....
		accueillir l'autre avec ses caractéristiques	.....
		reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre	.....
	PENSÉE CRÉATRICE	harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires	.....
		tirer parti de ses inspirations, de ses idées	.....
		s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter	.....
		exprimer ses idées sous de nouvelles formes	.....
		expérimenter des associations inhabituelles	.....
		faire une place au rêve et à l'imaginaire	.....

2

LE JEU DU PARAPLUIE

MATÉRIEL SUGGÉRÉ

Affiche du Parapluie des sentiments et cartes de couleurs



L'enseignant déploie l'affiche du parapluie des sentiments et distribue à chaque élève un jeu de cartes.



À l'écoute des extraits musicaux du spectacle, les élèves présentent la carte couleur associée aux sentiments décrits dans la musique.

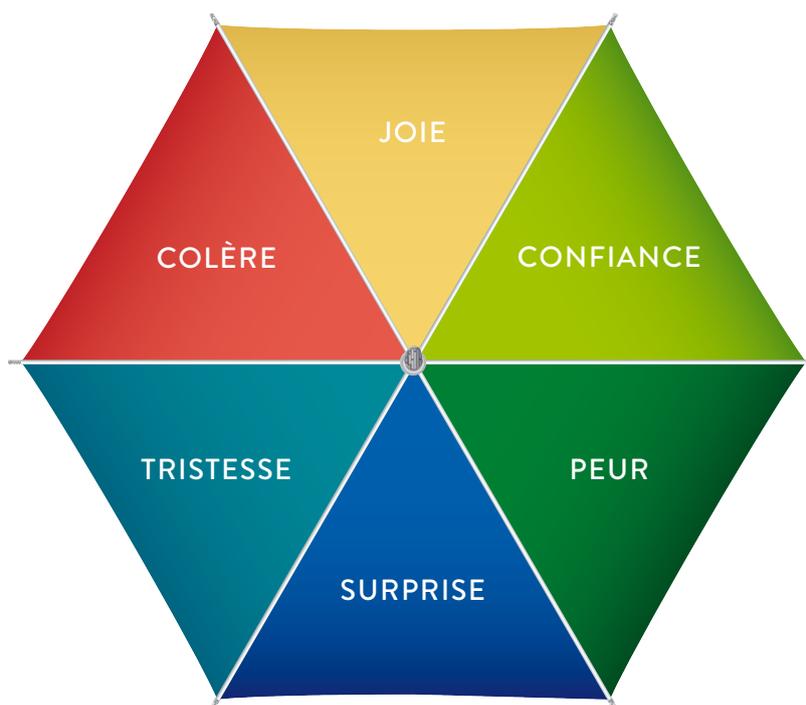
Suggestions d'extraits musicaux en lien avec les sentiments

(à voir sur le site <http://www.art-en-ciel.ch/fr/education/danse-avec-le-violon>):

- pour la **joie** : *Danse de Zorba* de Théodorakis
- pour la **confiance** : *Sicilienne* de Vivaldi-Bach
- pour la **peur** : *Danse macabre* de Saint-Saëns
- pour la **surprise** : *Danse suisse* de Stravinski
- pour la **tristesse** : *Danse slave* de Dvorak
- pour la **colère** : *Danse hongroise* de Brahms

☛ le ressenti de chaque élève est unique et peut donc être différent des propositions ci-dessus.

☛ pour aller plus loin, les élèves suggèrent des musiques décrivant les sentiments ci-dessus.



VARIANTES

- À l'écoute des divers extraits musicaux, l'enseignant demande aux élèves volontaires de mimer les sentiments liés à la musique en développant une gestuelle adaptée. L'enseignant peut inspirer/guider les élèves en cherchant des expressions associées aux émotions dans la liste ci-dessous.

EXEMPLES

EXPRESSIONS

Joie	Avoir de la joie au cœur • Baigner dans l'allégresse Sauter de joie • Déborder de joie • Croquer la vie à pleines dents
Confiance	Sourire de contentement • Être à l'aise • Être bien à son aise Se tenir droit • Regarder les gens dans les yeux
Peur	La peur a de grands yeux • Trembler comme une feuille Frissonner de peur • Avoir la peur au ventre • Mourir de peur
Surprise	Lever les sourcils • En rester bouche bée • Ne pas en revenir Faire les gros yeux • Ne pas en croire ses yeux et ses oreilles Tomber des nues • Rester sans voix
Tristesse	Pleurer comme une madeleine • Avoir la gorge serrée Avoir le cafard • Triste comme un bonnet de nuit Avoir un regard douloureux
Colère	Bouillir de colère • Entrer dans une colère noire Rougir de colère

- l'enseignant peut apprendre les chansons suggérées de la liste suivante en lien avec les sentiments décrits (P.M. = Planète musique ; FAC = Foire aux chansons ; CV1 = Chanson vole 1 rouge ; CV2 = Chanson vole 2, vert) FDC = Festival des chansons

Pour la joie

- *Quand l'amitié nous rassemble* CV1 p. 90
- *La Cucaracha* CV2 p. 56 *Ja-Da* CV2 p. 112
- *Le tango du chat* FDC p. 80
- *La java des squelettes* FDC p. 74
- *Chère Elise* FDC p. 62
- *Don't worry, be happy* P.M. p. 194
- *L'orchestre Ratata* FAC p. 60
- *Le rock'n roll des galinacées* FAC p. 196
- *Le chat botté* FAC p. 190

Pour la confiance

- *La tendresse* P.M. p. 66
- *À quoi ressemble ta maison* FDC p. 106
- *Mboa* FDC. p. 12
- *Schläft ein Lied* FDC p. 136
- *Mains sur le cœur* FAC p. 84

Pour la peur

- *Chant des marais* CV2 p. 27
- *Wade in the water* FDC p. 168
- *Dans les bois de Toulouse* FAC p. 212

Pour la surprise

- *Il y avait une fois un taxi* CV2 p. 110
- *L'agent double* FDC p. 64
- *Plein d'histoires* CV1 p. 136
- *J'ai rencontré le loup* FAC p. 180

Pour la tristesse

- *Greenleaves* P.M. p. 284
- *Ne me quitte pas* P.M. p. 102
- *Chanter pour ceux* P.M. p. 16
- *Qui peut faire...* CV2 p. 65
- *Il est quelqu'un sur terre* CV2 p. 92
- *Un air de banjo* FDC p. 108
- *Si mort a mors* FDC p. 42
- *La mort du soldat porte-enseigne* FDC p. 36
- *À la claire fontaine* FAC p. 200
- *L'oiselet* FAC p. 216
- *Ne pleure pas Jeannette* FAC p. 202

Pour la colère

- *L'Aigle noir* P.M. p. 50
- *Le déserteur* P.M. p. 72
- *La Carmagnole* CV2 p. 26
- *Les proverbes d'aujourd'hui* FDC p. 72
- *Gens de la ville* CV1 p. 87

☛ *Remarque: il est difficile de trouver des chansons exprimant la peur ou la colère... Par contre, on peut exprimer la peur ou la colère dans la manière d'interpréter une chanson.*

POUR L'ENSEIGNANT AFIN D'ÉVALUER LES OBJECTIFS

Les exercices du Jeu du parapluie ciblent des apprentissages en lien avec les capacités transversales du PER. Merci de nous aider à évaluer leur pertinence sur une échelle de 1 à 4.

PER

PERTINENCE

1=tout à fait d'accord 2=plutôt d'accord 3=plutôt pas d'accord 4=pas d'accord

CAPACITÉS TRANSVERSALES	COLLABORATION	participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix	.....
		accueillir l'autre avec ses caractéristiques	.....
		reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre	.....
	PENSÉE CRÉATRICE	harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires	.....
		tirer parti de ses inspirations, de ses idées	.....
		s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter	.....
		exprimer ses idées sous de nouvelles formes	.....
		expérimenter des associations inhabituelles	.....
		faire une place au rêve et à l'imaginaire	.....

3

LE CHEF D'ORCHESTRE

Cet exercice donne aux élèves l'occasion d'expérimenter tour à tour les positions à responsabilité, la modération des échanges, les fonctions de confiance et être digne de leurs responsabilités.

L'enseignant invite les élèves à choisir un instrument de musique personnel ou mis à disposition par l'école, précisant qu'il s'agit de produire des sons mais pas de lire une partition. Les élèves sont d'abord invités à faire retentir leur instrument tour à tour afin de le présenter à l'entier de la classe. Ensuite, les élèves qui souhaitent jouer au chef d'orchestre prennent place au centre du cercle pour diriger l'orchestre.

L'enseignant peut donner quelques indications à l'apprenti chef d'orchestre telles que :

- exiger le silence
- s'assurer que tous les élèves soient prêts
- établir un contact visuel avec chacun
- donner un départ clair
- indiquer qui doit jouer (et avec qui)
- définir des petits groupes de musiciens à diriger en alternance ou au contraire simultanément
- donner des indications de nuances (forte, piano, ...)
- diriger dans un tempo clair
- varier les tempi et les nuances

L'enseignant laissera l'apprenti chef d'orchestre expérimenter diverses gestuelles et leurs résultats auprès de son « orchestre ». Il est important de ne pas influencer l'élève même si le résultat est cacophonique (ce qui sera de toute façon!).

Lorsque l'expérience est terminée, l'enseignant interroge l'apprenti chef d'orchestre. *L'orchestre a-t-il réagi correctement à ses indications? Comment s'est-il senti à diriger l'ensemble des musiciens? Cela lui plaît-il ou non? Que se passe-t-il si le chef n'est pas clair, ou n'arrive pas à imposer le silence?*

L'élève respecte-t-il les tempi?

- **lento** (lent)
- **allegro** (rapide)
- **moderato** (tempo de marche modéré);
- **presto** (rapide).

VARIANTES

L'enseignant fait écouter divers extraits musicaux du spectacle (voir vidéos sur <http://www.art-enciel.ch/site/fr/education/danse-avec-le-violon>) et demande à l'apprenti chef d'orchestre de diriger ses camarades comme s'ils étaient les musiciens. Ceux-ci miment les instruments qu'ils entendent. Observer la gestuelle de l'apprenti chef d'orchestre et revenir sur les points travaillés lors de l'exercice 1 du Téléphone rythmique et mélodique (avec les divers jeux de cartes)

L'élève donne-t-il des instructions sur le tempo à respecter ?

- *lento* (lent)
- *allegro* (rapide)
- *moderato* (tempo de marche modéré)

L'élève donne-t-il des instructions sur les nuances ?

- jouer *forte*
- jouer *piano*

L'élève est-il sensible aux variations de caractère de la musique ?

- *energico*
- *dolce*

L'élève est-il sensible aux articulations de la musique ?

- *legato*
- *sautillé*
- *martelé*

SYNTHÈSE DES ŒUVRES PROPOSÉES DANS LE SPECTACLE (VOIR JEU DU PARAPLUIE)

Titres	Compositeurs	Les Tempi!	Les Nuances!	Les Caractères!	Les Sentiments!
Danse de Zorba	Theodorakis	Tempo de marche (Hasapiko) puis <i>accelerando</i>	<i>piano</i> puis <i>crescendo</i> jusqu'au <i>forte</i>	con <i>allegrezza</i> , <i>giocoso</i>	joie
Sicilienne	Bach-Vivaldi	<i>Largo</i>	<i>mp</i> (<i>mezzo piano</i>)	amabile, <i>tranquillo</i>	confiance
Danse macabre	Saint-Saëns	<i>Moderato</i> (mouvement modéré de valse)	<i>pianissimo</i> - <i>forte</i>	<i>sarcastico</i> , <i>doloroso</i> , <i>disperato</i>	peur
Danse suisse	Stravinski	<i>Tempo giusto</i>	<i>forte</i> - <i>piano</i>	<i>scherzando</i>	surprise
Danse slave	Dvorak	<i>Andante</i>	<i>piano</i>	con <i>dolore</i> , con <i>espressione</i>	tristesse
Danse hongroise	Brahms	<i>Allegro</i>	<i>forte</i>	<i>furioso</i>	colère

POUR L'ENSEIGNANT AFIN D'ÉVALUER LES OBJECTIFS

Les exercices du Chef d'orchestre ciblent les apprentissages en lien avec les capacités transversales du PER ci-dessous.

PER

PERTINENCE

1=tout à fait d'accord 2=plutôt d'accord 3=plutôt pas d'accord 4=pas d'accord

CAPACITÉS TRANSVERSALES	COLLABORATION	participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix	.....
		accueillir l'autre avec ses caractéristiques	.....
		reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre	.....
	PENSÉE CRÉATRICE	harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires	.....
		tirer parti de ses inspirations, de ses idées	.....
		s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter	.....
		exprimer ses idées sous de nouvelles formes	.....
		expérimenter des associations inhabituelles	.....
		faire une place au rêve et à l'imaginaire	.....

Avec mes remerciements à Roland Demiéville pour son regard de praticien expérimenté.

B I B L I O G R A P H I E E T S O U R C E S

Plan d'études romand (Capacités transversales, A11 Mu, A12 Mu, CM 12, SHS 11)

Marie-Christine Bordeaux & François Deschamps:
Éducation artistique, l'éternel retour? 2013, Éditions de l'Attribut

Michel Claeys Bouuaert:
L'éducation émotionnelle de la maternelle au lycée, 2014, Éditions Le Souffle d'Or

Robert Dantzer:
Les Émotions, 2002, Que sais-je? Presses universitaires de France

Christiane Gohier:
*La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture:
l'enseignant comme passeur, médiateur, lieu*,
2002, Revue des sciences de l'éducation, Volume 28, numéro 1, 2002, p. 215-236

Jean-Marc Lauret:
L'art fait-il grandir l'enfant? 2014, Éditions de l'Attribut, Toulouse

Robert Plutchik:
The Emotions, 1991, Lanham, Maryland, Press of America

La Médiation culturelle: le sens des mots et l'essence des pratiques,
sous la direction de Jean-Marie Lafortune, 2012, Presses de l'Université du Québec





Capriccioso

=

Capricieux



Comodo

=

Commode,
aisé



Con allegrezza

=

Avec
allégresse



Con anima

=

Avec âme



Con bravura

=

Avec bravoure



Con brio

=

Avec brio,
vivacité



Con delicatezza

=

Avec
délicatesse



Con dolore

=

Avec douleur



Con espressione

=

Avec
expression

 Les Caractères!

Con fuoco

=

Avec flamme

 Les Caractères!

Con grazia

=

Avec grâce

 Les Caractères!

Con gusto

=

Avec goût

 Les Caractères!

Con moto

=

Avec
mouvement

 Les Caractères!

Con tenerezza

=

Avec tendresse

 Les Caractères!

Delicato

=

Délicat

 Les Caractères!

Disperato

=

Désespéré

 Les Caractères!

Dolce

=

Doux

 Les Caractères!

Doloroso

=

Douloureux

 Les Caractères!

Drammatico

=

Dramatique

 Les Caractères!

Energico

=

Énergique

 Les Caractères!

Espressivo

=

Expressif

 Les Caractères!

furioso

=

furieux

 Les Caractères!

Giocoso

=

Joyeux

 Les Caractères!

Grazioso

=

Gracieux

 Les Caractères!

Lagrimoso

=

Éploré

 Les Caractères!

Leggero

=

Léger

 Les Caractères!

Maestoso

=

Majestueux

 Les Caractères!

Malinconico

=

Mélancolique

 Les Caractères!

Mesto

=

Triste

 Les Caractères!

Nobile

=

Noble

 Les Caractères!

Patetico

=

Pathétique

 Les Caractères!

Pomposo

=

Pompeux

 Les Caractères!

Religioso

=

Religieux

 Les Caractères!

Ridicolo

=

Ridicule

 Les Caractères!

Risoluto

=

Résolu

 Les Caractères!

Rustico

=

Rustique

 Les Caractères!

Scherzando

=

En badinant

 Les Caractères!

Semplice

=

Simple

 Les Caractères!

Teneramente

=

Tendrement

 Les Caractères!

Tranquillo

=

Tranquille

 Les Caractères!

Tristamente

=

Tristement



Les Nuances!

ppp

Pianississimo

Les Nuances!

pp

Pianissimo

Les Nuances!

p

Piano

Les Nuances!

mp

Mezzo piano

Les Nuances!

Sotto voce
=
Murmuré

Les Nuances!

Mezza voce
=
À mi-voix

Les Nuances!

Poco forte
=
Un peu fort

Les Nuances!

mf

Mezzo forte

Les Nuances!

f

forte

This card features a large pink circle at the top left containing a musical note icon and the text 'Les Nuances!'. Below it is a large, bold, black cursive letter 'f'. At the bottom right, the word 'forte' is written in a simple black font. The background has a white base with several light pink circles of varying sizes.

Les Nuances!

ff

fortissimo

This card features a large pink circle at the top left containing a musical note icon and the text 'Les Nuances!'. Below it is a large, bold, black cursive letter 'ff'. At the bottom right, the word 'fortissimo' is written in a simple black font. The background has a white base with several light pink circles of varying sizes.

Les Nuances!

fff

fortississimo

This card features a large pink circle at the top left containing a musical note icon and the text 'Les Nuances!'. Below it is a large, bold, black cursive letter 'fff'. At the bottom right, the word 'fortississimo' is written in a simple black font. The background has a white base with several light pink circles of varying sizes.

Les Nuances!

Crescendo

This card features a large pink circle at the top left containing a musical note icon and the text 'Les Nuances!'. Below it is a horizontal line that starts thin on the left and gradually thickens towards the right, representing a crescendo. At the bottom right, the word 'Crescendo' is written in a simple black font. The background has a white base with several light pink circles of varying sizes.

Les Nuances!

Decrescendo
diminuendo

This card features a large pink circle at the top left containing a musical note icon and the text 'Les Nuances!'. Below it is a horizontal line that starts thick on the left and gradually thins towards the right, representing a decrescendo or diminuendo. At the bottom right, the words 'Decrescendo' and 'diminuendo' are written in a simple black font. The background has a white base with several light pink circles of varying sizes.



Joie

Colère

Tristesse

Surprise

Peur

Confiance



 Les Tempi!

Largo
=
Large (lent)

 Les Tempi!

Lento
=
Lent

 Les Tempi!

Adagio
=
À l'aise

 Les Tempi!

Andante
=
Allant

 Les Tempi!

Moderato
=
Modéré

 Les Tempi!

Allegretto
=
Assez allègre

 Les Tempi!

Allegro
=
Allègre, gai

 Les Tempi!

Vivace
=
Vif



Presto

=

Rapide



Prestissimo

=

Très rapide

LE PARAPLUIE DES SENTIMENTS

