

# **Pédagogie innovante : La musique comme outil à l'enseignement**

---

**Le décroïsonnement au cycle 2**

---

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Fanny Metz**

Sous la direction de : **François Ingold**

La Chaux-de-Fonds avril 2021

## Remerciements

Je tiens à remercier François Ingold, mon directeur de mémoire, qui a su me faire part de ses connaissances, questionnements et ressources afin de me mettre sur la bonne voie et pouvoir ainsi finaliser cette recherche.

Je remercie également tous les enseignant·e·s qui ont offert leur précieux temps afin de répondre à mes questions lors des entretiens et qui ont mis à disposition leur classe pour pratiquer le décloisonnement. Leurs retours de la phase d'expérimentation m'ont apporté une aide précieuse pour l'élaboration de mon travail au sujet du décloisonnement par la musique.

Finalement, je remercie toutes les personnes qui de près ou de loin m'ont soutenu dans ce processus de longue durée et pour s'y être impliquées, notamment pour la relecture.

## Résumé

En lien avec les pédagogies innovantes, ce mémoire traite du décloisonnement des disciplines au cycle 2. Le décloisonnement, dans le cadre de ce travail, se fait grâce à la musique qui est utilisée comme outil à l'enseignement.

Les pédagogies innovantes peinent parfois à s'installer au sein de la pratique enseignante ; manque d'informations, peu d'offres au sein de la formation continue, sentiment d'incompétence et réarrangements du cadre des apprentissages peuvent être des facteurs influençant le choix d'une méthode pédagogique.

C'est en cherchant des fondements théoriques et scientifiques qui ancrent la pédagogie par le décloisonnement, qu'un pas vers la reconsidération de cette pratique peut commencer. De plus, c'est grâce à un temps d'expérience vécu par des enseignant·e·s du cycle 2, que nous pourrions constater l'impact d'une telle méthode sur les élèves, mais aussi l'organisation permettant d'offrir ce cadre d'enseignement. Une partie des réflexions menées visent également à mettre en perspective le plan d'études romand ; structure qui définit les objectifs d'apprentissage.

### Cinq mots clés :

- Le décloisonnement
- L'apport de la musique
- Plan d'études romand
- L'interdisciplinarité
- La musique et son histoire

## Liste des figures

Figure 1 : Fiche élaborée par les conseillères de la CAF de Cambrai

Figure 2 : Extrait du plan d'études romand montrant qu'il existe des éléments de décloisonnement dans le plan d'études romand

## Liste des tableaux

Tableau 1: Hiérarchie des disciplines scolaires selon enseignants Français en 2007

Tableau 2 : Outils musicaux utilisés par les enseignants pour le décloisonnement

## Liste des annexes

ANNEXE 1 - QUESTIONNAIRE ..... ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

ANNEXE 2 – CONTRAT DE RECHERCHE ..... ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

ANNEXE 3 – GUIDE D'ENTRETIEN ..... ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

ANNEXE 4 – TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS..... ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

ANNEXE 5 – SCHEMAS HEURISTIQUE ..... ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

# Sommaire

<b>INTRODUCTION</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE</b>	<b>3</b>
1.1	DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE ..... 3
1.1.1	<i>Raison d'être de l'étude</i> ..... 3
1.1.2	<i>Présentation du problème</i> ..... 4
1.1.3	<i>Intérêt de l'objet de recherche</i> ..... 6
1.2	ÉTAT DE LA QUESTION ..... 7
1.2.1	<i>Histoire et enjeux</i> ..... 7
1.2.2	<i>Le chant a-t-il une conséquence sur la mémoire ?</i> ..... 10
1.2.3	<i>De quelle musique parle-t-on pour un décloisonnement ?</i> ..... 11
1.3	QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS (OU HYPOTHESES) DE RECHERCHE ..... 12
1.3.1	<i>Identification de la question de recherche</i> ..... 12
1.3.2	<i>Objectifs (ou hypothèses) de recherche</i> ..... 12
<b>CHAPITRE 2. METHODOLOGIE</b>	<b>14</b>
2.1	FONDEMENTS METHODOLOGIQUES..... 14
2.1.1	<i>Recherche qualitative</i> ..... 14
2.1.2	<i>Méthode hypothético-déductive</i> ..... 14
2.1.3	<i>Démarche descriptive</i> ..... 15
2.1.4	<i>Enjeu ontogénétique</i> ..... 15
2.2	NATURE DU CORPUS ..... 16
2.2.1	<i>Récolte des données</i> ..... 17
2.2.2	<i>Procédure et protocole de recherche</i> ..... 17
2.2.3	<i>Échantillonnage</i> ..... 18
2.3	METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES..... 18
2.3.1	<i>Traitement des données</i> ..... 18
2.3.2	<i>Transcription</i> ..... 20
<b>CHAPITRE 3. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS</b>	<b>21</b>
3.1	LA HIERARCHISATION DES DISCIPLINES..... 21
3.2	LA STRUCTURE DE L'ENSEIGNEMENT ..... 24
3.3	LES OUTILS MUSICAUX ..... 26
3.4	LE PLAN D'ETUDES ROMAND ..... 29
<b>CONCLUSION</b>	<b>33</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	<b>36</b>

# Introduction

## Contexte du champ d'étude et motivations

Ayant comme passion la musique, je me suis toujours imaginée enseigner en privilégiant ce moyen. Cette conviction s'est affirmée en observant au travers de différents stages vécus, le plaisir que les élèves avaient à pratiquer cette discipline ; chants, rythmes, bruitages et instruments sont des éléments que les élèves apprécient.

Puis, au cours de ma formation, j'ai eu de nombreuses occasions de rencontrer divers modèles pédagogiques (classe flexible, enseignement en forêt, etc). J'ai pu constater que ces choix pédagogiques étaient mûrement réfléchis par le personnel enseignant, ce qui m'a poussé à vouloir approfondir d'avantage ce sujet. Étant une future diplômée, il me sera demandé de prendre des décisions pédagogiques et de pouvoir les assumer pleinement.

Cependant, j'ai trop souvent observé que la musique était enseignée de manière occasionnelle, qu'il s'agisse d'un moyen pour amuser les élèves, ou encore pour combler une fin de semaine agitée, la musique n'est pas appréciée à sa juste valeur ; peut-être est-elle perçue comme non essentielle au développement des élèves.

Au fond de moi brûle cette envie d'impliquer la musique au sein de toutes les branches comme un outil aux apprentissages, et non comme une discipline en elle-même. Cela me renvoie à ma propre expérience d'élève, où, ayant rencontré passablement de difficultés à mémoriser mon vocabulaire, l'échec scolaire pointait son nez. La musique était pour moi une aide pour apprendre les mots et ainsi mieux les retenir. J'ai utilisé la musique comme mon propre moyen à l'apprentissage.

Pour ces diverses raisons je me suis tournée vers le décroisement. L'enseignement décroisé n'est pas une pratique très répandue, ou en tout cas pas faite de manière intentionnelle. Dans un premier temps je suis partie sur le terrain à la recherche de réponses pour mettre, dans un deuxième temps, des enseignant·e·s au défi et tirer le bilan de cette expérience.

## Précision du sujet

Le décroisement par la musique n'étant que très peu présent sur le terrain, je m'intéresse aux raisons pouvant entraver les enseignant·e·s quant au choix d'une telle pratique. Mes questions de départ sont les suivantes :

« Le modèle d'enseignement se choisi-t-il en fonction des compétences de l'enseignant·e ? »

« Comment la musique a-t-elle été utilisée historiquement ? »

« Dans quelles mesures les élèves arrivent-ils à s'approprier la musique comme outil ? »

« Comment le plan d'études romand rend-il possible le décloisonnement ? »

Pour répondre à ces diverses réflexions, des ressources sont premièrement recherchées au sein de la littérature scientifique puis dans un deuxième temps, une observation au sein de la réalité du terrain.

### **Plan de travail du mémoire**

Mon mémoire est divisé en trois parties principales distinctes :

Premièrement, la problématique, dans laquelle je cherche à définir les enjeux de ma recherche. C'est en me référant à des auteurs scientifiques que je définis les principaux concepts liés au décloisonnement ; sujet de mon étude. C'est grâce à cela que je constitue une base sur laquelle ancrer mon travail. C'est plus tard, lors de l'analyse de la récolte des données, que je pourrai mettre en perspective les concepts décrits lors de la problématique en résonance avec les informations recueillies sur le terrain, grâce à la phase d'expérimentation.

La deuxième partie décrit avec précision les caractéristiques de la méthode utilisée s'appliquant le mieux à mon sujet ; à savoir une recherche qualitative, avec une approche hypothético-déductive et la démarche descriptive. L'outil qui me permettra de récolter des données est une phase pratique qui sera suivie d'un entretien. Les données seront analysées dans le but de répondre à ma question de recherche. J'y expose également la manière dont seront analysées les données, le choix de l'échantillonnage et les règles de transcription des entretiens permettant une analyse de ceux-ci.

Dans la troisième partie, je reprends les hypothèses formulées dans le but d'y répondre grâce à ma collecte de données qui m'a permis de soulever des points significatifs. J'y présente tout d'abord les différents résultats obtenus, puis je les commente de manière à les confronter à la théorie établie lors de la problématique.

Pour terminer mon travail, je rédige une synthèse composée des principaux résultats en les mettant bien évidemment en lien avec ma question de recherche et les hypothèses s'y rattachant. Une auto-évaluation de mon travail est émise avec d'éventuelles perspectives d'avenir pour le sujet de ma recherche ainsi que de potentielles nouvelles questions.

# Chapitre 1. Problématique

Dans le cadre de mon travail de recherche, je m'intéresse principalement au décloisonnement des disciplines scolaires. Le décloisonnement trouve son essor dans l'interdisciplinarité. En effet, il est intéressant de retourner dans l'histoire de l'enseignement afin de se rendre compte du cheminement des méthodes didactiques. Ce voyage dans le temps nous permettra de mieux cerner l'interdisciplinarité et notamment ce qu'elle implique dans la pédagogie, mais avant tout, de démontrer l'opinion que les enseignant·e·s ont de la musique. C'est élément est important dans la considération d'un enseignement décloisonné par la musique.

## ***1.1 Définition et importance de l'objet de recherche***

Afin de donner à cette étude sa raison d'être, je m'intéresse à l'utilisation de la musique dans le cadre scolaire actuel. Comment celle-ci est-elle mise en œuvre et exploitée au sein des classes ? Comment les enseignant·e·s considèrent-ils/elles la musique en milieu scolaire ?

### **1.1.1 Raison d'être de l'étude**

Dans les moyens d'enseignement actuellement proposés dans le canton de Neuchâtel et plus globalement en Suisse-romande, seuls l'allemand (communément appelé L2 dans l'enseignement) et l'anglais (respectivement L3) proposent un enseignement dont une partie est musicale. Les moyens d'enseignement se servent de la musique pour découvrir le vocabulaire relié à une thématique ou une unité. Les mots sont associés à des gestes ou à des pictogrammes, ce qui permet la compréhension de ceux-ci d'une façon autonome. Certaines chansons permettent d'entraîner une notion grammaticale ou demandent de repérer un élément de conjugaison. Ce sont des moments ludiques à vivre en classe que les élèves apprécient. Tout ceci me fait dire que les personnes ayant la charge de créer les moyens pédagogiques, destinés à l'apprentissage d'une langue nouvelle, admettent premièrement que la musique a sa place au sein de l'enseignement, et deuxièmement, qu'elle est utile dans le processus d'apprentissage. Je suis interpellée par le fait que, dans les classes enfantines, la musique soit utilisée pour mémoriser l'ordre des lettres de l'alphabet, les jours de la semaine et même les mois de l'année. En quittant ce demi-cycle, toute cette créativité disparaît au profit de l'apprentissage au moyen de listes qu'il faut apprendre par cœur. En effet, l'apprentissage par la chanson est attrayant du point de vue des apprenant·e·s mais pas seulement. Il permet d'associer une chanson, une mélodie, un rythme à un apprentissage visé. De ce fait, lorsque l'enfant doit faire référence à un savoir appris récemment ou ultérieurement, il peut faire le lien avec la chanson qui est restée dans sa mémoire. Je relie ceci à des moyens mnémotechniques.

J'ai remarqué lors de stages vécus lors de ma formation en enseignement primaire, que la musique est utilisée comme un moyen d'apprentissage en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> puis par la suite dans l'apprentissage des langues L2 et L3. Je me suis posé la question suivante : « Pourquoi ne pas décloisonner la musique et l'utiliser comme un moyen à l'enseignement dans toutes les branches ? »

Il est vrai que je n'ai pas vu d'instituteur·trice·s qui, consciemment, ont décidé d'enseigner au moyen de la musique. Il y a, et ce même dans les cycles les plus avancés, des notions se prêtant à l'utilisation de la musique. J'imagine par exemple l'enseignement des livrets au moyen d'un rap ou encore l'apprentissage des lieux géographiques en inventant une body percussion.

Je remarque qu'entre mes envies personnelles, la réalité de l'enseignement d'aujourd'hui et également le potentiel que peut apporter la musique, un réel besoin existe. Je vais tenter d'y répondre par le moyen de cette recherche.

### **1.1.2 Présentation du problème**

L'enseignement à l'école enfantine depuis les années 1985 s'inspire, dans le canton de Neuchâtel, de la méthode Fröbel. Voici les grandes lignes de cette pédagogie. Ce programme éducatif est construit autour de la notion de plaisir, de liberté de l'enfant et de bienveillance envers lui. Chaque enfant avance à son propre rythme et ce, avec des intérêts différents. Friedrich Fröbel exprime que l'enfant construit son savoir par la manipulation, l'utilisation de matériel et par son vécu. En effet, le plaisir déclencherait l'envie d'apprendre. Quatre types d'activités sont alors proposées : Les dons (jeu avec des cubes divisés en briques), les occupations (le pliage, le découpage), les jeux de mouvements puis les chansons et jeux de doigts. Il met l'accent sur la musique comme étant un vecteur important d'apprentissage auprès de l'enfant. En 1914, déjà, le chef du D.I.P neuchâtelois, Édouard Quartier-la-Tente, relevait des éléments importants entre le jardin d'enfants et l'école primaire. Il y est dit :

A l'école enfantine, l'enfant découvre et crée ; il voit par les sens, il se développe plus qu'il ne s'instruit ; il s'instruit en s'amusant, tout est enchaîné, tout se tient : l'enseignement est un tout. A l'école primaire, l'enfant ne découvre rien, il ne crée rien, on lui pose les pieds l'un devant l'autre, il est presque aveugle que l'on conduit avec tous les soins que nécessite son état. (p.18)

Ceci démontre bien que le développement de l'enfant et ses besoins sont pris en compte en début de scolarité. Malheureusement, par la suite, tous les élèves sont amenés à apprendre de la même manière.

Il est vrai que les enseignant·e·s disposent de grandes libertés au sein de leur classe tant qu'ils/elles peuvent en justifier les raisons. Bien qu'un horaire avec un certain nombre d'heures par semaine, attribué par discipline soit donné, ils/elles choisissent la méthode d'enseignement qui leur corresponde. Pour certain·e·s, la méthode magistrale est la plus adaptée et pour d'autres, le travail en atelier est favorisé selon les apprentissages. Effectivement, les instituteur·trice·s enseignent avec le filtre de leurs compétences, leur sensibilité et leur vision. Il n'existe point de méthode plus efficace qu'une autre, ce qui est important, c'est que l'enseignant·e soit convaincu·e de ces choix et de la manière d'atteindre ses buts. Si l'idée d'utiliser la musique comme moyen d'apprentissage bouscule tous les codes, c'est parce qu'il s'agit d'une pédagogie innovante ainsi appelée « le décloisonnement ». Le décloisonnement se définit par la mise en œuvre de plusieurs disciplines dans une même activité demandée à l'apprenant·e (Pernin, 2003). Il existe des facteurs qui empêchent le décloisonnement des disciplines. Le système, autrement dit l'attribution des heures par branches est un premier facteur. En effet, en voyant le nombre d'heures hebdomadaires attribuées aux disciplines, il est facile de remarquer un clivage. Les branches dites primaires sont composées du français, des mathématiques et plus tard dans la scolarité, de l'allemand. Ces disciplines phares disposent d'un nombre d'heures conséquent sur l'horaire. Peut-être sont-elles perçues comme plus intellectuelles aux yeux des enseignant·e·s. Puis se trouvent les branches dites secondaires telles que l'histoire, la géographie, les sciences, les arts visuels et la musique. Combien de fois ai-je entendu en stage des propos comme : « Je ferai le dessin en fin de semaine si nous avons le temps, si nous avons réussi à terminer le programme de la semaine », ou encore « cet après-midi nous ferons de la musique car les élèves sont fatigués ». Ces propos qui tendent à dire que ces disciplines secondaires dite « d'éveil », ne sont pas une priorité. Cette constatation transparait dans une étude menée en France sur la perception des branches. Suite à cette étude, une hiérarchie des disciplines a été établie au sein de l'enseignement primaire.

Tableau 1 : Hiérarchie des disciplines scolaires selon les enseignants Français en 2007

Hiérarchie des disciplines scolaires				
	<i>n</i>	Rang	<i>M</i>	<i>ET</i>
Lecture	38	1 (7)	1,30	0,77
Résolution de problèmes	38	2 (8)	3,24	1,63
Expression écrite	38	3 (9)	4,00	1,90
Orthographe	38	4 (10)	4,76	2,44
Opérations	38	5 (3)	5,66	2,12
Sciences	38	6 (5)	5,89	2,33
Géométrie	38	7 (4)	6,42	2,33
Sport	38	8 (1)	7,39	2,21
Arts plastiques	38	9 (2)	7,89	1,90
Musique	37	10 (6)	8,08	2,05

*Note.* Les chiffres entre parenthèses correspondent au classement de préférence établi par les élèves (voir étude 1).

Il est donc facile de constater que la musique n'est pas une priorité pour les enseignant·e·s. C'est peut-être une explication que le décloisonnement des disciplines par la musique n'est pas une idée première dans l'esprit des enseignant·e·s. Les élèves quant à eux, ne voient pas la musique comme une branche inintéressante. Ceci me fait dire qu'ils ne seraient pas contre une activité mathématique proposée par le biais de la musique. En ayant lu cette étude, il me semble évident qu'il faut travailler la perception qu'ont les enseignant·e·s de la musique. Suite de quoi ils/elles seront peut-être plus ouvert·e·s à entrer en matière.

### 1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Nous le verrons par la suite, le décloisonnement apporte une réelle plus-value au sein de l'enseignement. Les instituteur·trice·s eux-mêmes doivent en être convaincu·e·s afin qu'ils/elles puissent réfléchir et apporter du changement dans le but d'améliorer leur pratique. Si la vision que portent les enseignant·e·s sur la musique changeait, l'enseignement pourrait à son tour être changé. Plusieurs peurs et interrogations peuvent leur venir en tête lorsqu'il s'agit de décloisonner l'enseignement par la musique. C'est alors en leur donnant des outils qu'ils/elles pourront comprendre l'importance et la portée d'une telle pratique. Par le biais de cette recherche je veux démontrer qu'en utilisant un support adapté, n'importe quel·le enseignant·e, qu'il/elle soit musicien·ne ou non, peut arriver à enseigner les disciplines scolaires en intégrant des activités musicale.

## **1.2 État de la question**

Le but de ce chapitre n'est pas de produire une liste exhaustive de l'interdisciplinarité mais bien de comprendre les moments-clefs et les concepts méritant d'être développés afin d'aborder les fondements de la pensée interdisciplinaire et par conséquent, du décloisonnement. Il est aussi important de réaliser que la musique est utilisée comme outil de mémorisation et de transmission dans certaines cultures.

### **1.2.1 Histoire et enjeux**

Bien que l'interdisciplinarité soit un terme qui peut être complexe à définir, elle est affiliée, en premier lieu au domaine des sciences. L'ambition de l'interdisciplinarité est de décloisonner les savoirs historiquement séparés en branches bien distinctes par les autorités des études supérieures. A ce propos, en 1990, Morin nous dit :

L'organisation disciplinaire s'est instituée au XIXème siècle, notamment avec la formation des universités modernes, puis s'est développée au XXème siècle avec l'essor de la recherche scientifique; c'est à dire que les disciplines ont une histoire: naissance, institutionnalisation, évolution, dépérissement, etc.; cette histoire s'inscrit dans celle de l'université, qui, elle-même, s'inscrit dans l'histoire de la société; de ce fait les disciplines relèvent de la sociologie des sciences et de la sociologie de la connaissance et d'une réflexion interne sur elle-même, mais aussi d'une connaissance externe. Il ne suffit donc pas d'être à l'intérieur d'une discipline pour connaître tous les problèmes afférents à celle-ci. (p.21)

Cette séparation dont le mécanisme est intimement lié à l'histoire de l'enseignement a grandement impacté le fonctionnement actuel des écoles. De manière très concrète, l'enseignement actuel se fait par discipline. Or, raisonnablement, le savoir ne peut pas être si aisément cloisonné : la compréhension et l'appréhension d'un savoir nécessite un mouvement entre une pensée ciblée et une pensée globale. Ceci étant nourri par des insertions d'informations, qui elles sont puisées dans des domaines divers. En 1973, Jean Piaget exprimait déjà l'intérêt et la nécessité de la dynamique interdisciplinaire comme ouverture de la pensée :

Rien ne nous contraint plus à morceler le réel en compartiments étanches ou en étages simplement superposés correspondant aux frontières apparentes de nos disciplines scientifiques et tout nous oblige au contraire à nous engager dans la recherche des interactions et des mécanismes communs. (p.5)

L'interdisciplinarité n'est en conséquence pas une idée nouvelle. Cependant, elle peine à véritablement s'imposer comme une pratique pédagogique à part entière. Néanmoins, dès

1970, la recherche scientifique ainsi que la pédagogie ont vu leur intérêt pour l'interdisciplinarité grandir. Les penseurs de ce domaine du XXème siècle sont entre autres Freinet et Decroly. Ils sont alors revisités et plébiscités. L'interdisciplinarité continue de soulever de nombreuses questions relatives à son utilisation pratique. En effet, l'application de cette pratique reste un choix pédagogique parmi tant d'autres. La difficulté à définir l'interdisciplinarité est liée à l'étendue de son utilisation mais également à la complexité de ses formes. Ces différentes formes sont expliquées par Arnaud Diemer (2016) dans son mémoire de synthèse :

Selon Basarab Nicolescu (1996, p. 64), **la pluridisciplinarité** « concerne l'étude d'un objet d'une seule et même discipline par plusieurs disciplines ». L'objet d'étude sortira ainsi grandi du croisement des disciplines. [...] Ainsi, la pluridisciplinarité n'engendre qu'une juxtaposition des données produites dans chaque discipline : « La recherche pluridisciplinaire apporte un plus à la discipline en question... mais ce plus est au service exclusif de cette même discipline. Autrement dit, la démarche pluridisciplinaire déborde les disciplines mais sa finalité reste inscrite dans le cadre de la recherche disciplinaire » (Nicolescu, 1996, p. 65). (p.6).

L'**interdisciplinarité**, va un peu plus loin sur la voie de la reconnexion des sciences, en se présentant comme un processus dans lequel on tente de développer une capacité d'analyse et de synthèse à partir des perspectives de plusieurs disciplines. L'interdisciplinarité insiste sur le fait que la connaissance ne se construit pas selon une logique cumulative - par simple empilement de disciplines - mais selon une logique intégrative<sup>5</sup> - par un apprentissage durable et transférable (Rege-Colet, 2002, 2003 ; Gélinau, 2002). (p.7)

La **transdisciplinarité** consiste à rassembler les savoirs au-delà des disciplines (Cazenave, et al, 1994). Il ne s'agit ni d'étudier un objet d'une seule et même discipline par plusieurs disciplines à la fois, ni de transférer des méthodes d'une discipline à l'autre, mais bien « d'être à la fois entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au-delà de toute discipline » (Nicolescu, 1996, p. 66). (p.8)

En effet, je conçois qu'il n'est pas naturel de penser à la musique lorsqu'il s'agit de décroiser les disciplines. Ceci est aisément explicable : « L'école révèle ainsi la hiérarchisation qui existe entre « branches principales », réputées « intellectuelles », et branches « secondaires », considérées comme accessoires au regard de programmes jugés en permanences surchargés. » (Zottos & Renevey Fry, p.15). Cette citation démontre bien les

inégalités de statut entre les disciplines. Cette vision des branches dites primaires et d'autres dites secondaires est une raison pour laquelle la musique en outre, n'est pas décloisonnée.

Le décloisonnement résulte comme étant une mise en œuvre de plusieurs disciplines au sein d'une même activité demandée à l'élève ou dans plusieurs de ces activités ; celles-ci participant au scénario pédagogique (Pernin, 2003). Le décloisonnement disciplinaire s'appuie sur deux changements : en premier la structure puis ensuite les contenus proposés (Legendre, 2001 ; Rey, 96). En effet, comme le relève Pélissier Chrysta (2019) dans son ouvrage :

La réussite d'activités décloisonnées se tient au fait que l'enseignant-e doit se sentir concerné-e par la discipline qu'il/elle enseigne. Il/elle ne doit pas oublier le développement des compétences transversales permettant aux apprenant-e-s de relier entre eux différents savoirs. Historiquement, le décloisonnement est bien présent dans les programmes dédiés à l'enseignement du français (Daunay, 2005) par exemple. Elle a pour but de donner du sens aux différentes activités menées par l'apprenant-e en contexte d'apprentissage de la langue, en lui offrant les moyens de se construire une représentation de l'utilité de la discipline et de son usage en contexte social, professionnel et/ou personnel. (p.4)

Cependant, une entrave à l'utilisation systématique du décloisonnement est dû au fait qu'il ne soit pas ancré culturellement dans les démarches pédagogiques. En effet, les formations en enseignement restent encore passablement centrées sur leur discipline. De plus, le décloisonnement demande certaines compétences permettant à l'enseignant-e de comprendre les objectifs qui sont associés à d'autres disciplines. Dans le cas de cette recherche, il s'agit des instituteur-trice-s non musicien-ne-s. Pour terminer, le manque d'outils rendant accessible l'application du décloisonnement semble être un frein à sa mise en place. Tout bien considéré, le décloisonnement conduit les enseignant-e-s à une véritable recontextualisation des savoirs disciplinaires autour d'une problématique donnée (Fortin, 2004). Le décloisonnement ne s'improvise pas et nécessite une réflexion en amont (Lenoir et al. 2001). Effectivement, le décloisonnement nécessite de dépasser les frontières de la discipline ce qui demande à l'enseignant-e une nouvelle représentation. Mon travail s'effectue sur ce changement de représentation.

Dans tout enseignement, l'enseignant-e a le choix de sa méthode. Il/elle doit acquérir un nombre de compétences afin de s'engager dans une méthode de travail et de transmission. Le travail en amont de la part de l'enseignant-e, est de mener une réflexion importante et pertinente sur sa position de transmission face à une tâche. Afin d'opter pour un choix adapté, l'enseignant-e doit se poser un certain nombre de questions. Voici un extrait du livre « Profession enseignant, Interdisciplinarité et situations d'apprentissage » rédigé par Valzan, A. (2003)

## QUESTIONS À SE POSER POUR ÉLABORER UN PROJET

FICHE 1

<p><b>Pourquoi?</b> Finalités éducatives : Justificatif, problème :</p> <p><b>Qui me demande?</b> Un tiers : Partenaire : Soi-même :</p> <p><b>Pour qui?</b> Population visée ou concernée :</p> <p><b>Pour faire quoi?</b> Objectif :</p> <p><b>Quand?</b> Les échéances :</p>	<p><b>Où?</b> Localisation :</p> <p><b>Au nom de qui?</b> Décideur :</p> <p><b>Avec qui?</b> Les partenaires :</p> <p><b>Avec quoi?</b> Les moyens :</p> <p><b>Comment le réaliser concrètement?</b> Déroulement opérationnel :</p> <p><b>Comment va-t-on mesurer les effets?</b> Évaluation des actions, des objectifs :</p>
---	---

Figure 1 : Fiche élaborée par les conseillères de la CAF de Cambrai

Cependant, plusieurs éléments interviennent lorsqu'il s'agit de définir une stratégie d'enseignement. Il peut s'agir du niveau d'interactivité souhaité avec les élèves, la familiarité de l'enseignant·e avec telle ou telle stratégie, le temps à disposition, le type de salle dans laquelle va se dérouler le cours (voir le site : <https://www.profinnovant.com/choisir-strategies-denseignement/>).

Tout ceci montre qu'une réflexion doit être menée par l'enseignant·e afin qu'il/elle soit convaincu·e que le décroisement, utilisant la musique comme outil à l'apprentissage, est bel et bien bénéfique pour ses élèves.

### 1.2.2 Le chant a-t-il une conséquence sur la mémoire ?

L'idée que la musique puisse être utilisée comme un outil de transmission est présent depuis longtemps déjà.

En effet, les ménestrels, au temps du Moyen-Âge, utilisaient la musique pour transmettre l'historique culturel (Calvert & Tart, 1993 ; Rubin, 1995). Au-delà de la transmission, cette méthode contribuait à l'identité du groupe social (Bonini-Baraldi, 2008). De nos jours, il existe des écoles et des programmes scolaires où l'alphabet est chanté ; plusieurs auteurs proposent des procédures d'apprentissage musicales. Qu'il s'agisse du karaoké pour apprendre les règles de la physique (Dickson & Grant, 2003) ou encore du chant pour l'acquisition d'une seconde langue (Medina, 1993).

Il semble cependant que la musique associée à l'élément à mémoriser soit déterminante. En particulier, si la mélodie est trop complexe, ou mal associée aux paroles, sa présence peut alourdir l'apprentissage (Calvert & Tart, 1993 ; Rainey & Larsen, 2002). Cet élément est à prendre en compte car le but recherché par le décloisonnement de la musique est bien d'offrir une facilité à l'apprentissage. De plus, le lien étroit entre la musique, les émotions et la mémoire se fait par plusieurs auteurs et neurologues (Nairne, Thompson, & Pandeirada, 2007 ; Sitoh & Tien, 1997). La musique est un moyen privilégié pour véhiculer des émotions ; écouter de la musique douce pour se calmer ou au contraire, privilégier de la musique mouvementée pour s'activer. Les émotions auraient un rôle crucial pour la mémorisation (Kensinger & Corkin, 2003). En d'autres termes, utiliser les émotions musicales pourraient donc maximiser les performances de mémorisation (Jäncke, 2008).

### **1.2.3 De quelle musique parle-t-on pour un décloisonnement ?**

En effet il existe plusieurs concepts à mettre en œuvre au sein de l'enseignement. Mais avant d'entrer plus en détail sur les pratiques à utiliser, il est important de comprendre que l'objectif n'est pas que les élèves améliorent leurs aptitudes musicales (justesse du chant par exemple) mais bien d'utiliser la musique comme un outil à l'enseignement. En d'autres termes, comment mettre la musique au service de l'apprentissage d'une matière scolaire. Voici à présent les concepts qui sont entendus au travers du terme « musique » dans cette recherche :

Une première possibilité est le chant. Une étude menée à Édimbourg en 2015 (voir le site <https://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/chanter-pour-mieux-apprendre-une-langue-etrangere-2500/>) a démontré que l'apprentissage d'une langue étrangère par le chant permettait de retenir jusqu'à deux fois plus de mots. Au-delà du fait que les étudiant·e·s aient mémorisé plus de mots, il s'est avéré que le vocabulaire appris en chantant s'installait dans la mémoire à long terme. Les enfants en bas âge sont aussi impactés par la musique lors de l'apprentissage de nouveaux mots. En effet, Jonathan Bolduc (2001), chercheur à l'Université de Montréal, démontre que le chant a un effet sur la conscience phonologique. De ce fait, apprendre en musique dans la langue natale développe des habilités à percevoir, à segmenter et à manipuler les rimes, les syllabes et les phonèmes.

Deuxièmement l'utilisation de rythmes peut servir de soutien à la parole. Plusieurs études démontrent que l'être humain aime battre la mesure dès qu'un rythme lui plait. Ceci est dû à l'actionnement du cortex (cortex frontal, pariétal gauche ainsi que le cervelet). Si un rythme enchante, alors l'individu peut le mémoriser. Il s'agira dans cette étude d'associer un rythme à une donnée (un mot par exemple) afin que l'apprenant·e puisse au travers de la mémoire auditive et kinesthésique, retrouver le rythme et ainsi y associer plus facilement une donnée.

### **1.3 Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche**

Suite aux lectures effectuées, je suis en mesure de comprendre les bienfaits du décloisonnement des disciplines, notamment grâce à l'utilisation de la musique pour les élèves. C'est pour cela que ma réflexion se porte à présent au niveau de l'enseignant·e. En effet, il faut que celui-ci/celle-ci comprenne l'importance de l'apport de la musique dans l'enseignement afin que les mentalités et la pratique puissent changer. Par conséquent mes objectifs de recherche se situent à l'égard de l'enseignant·e.

#### **1.3.1 Identification de la question de recherche**

C'est après avoir pris en considération les informations trouvées dans la littérature, ajouté à ce que j'ai remarqué lors de stages vécus lors de ma formation en enseignement primaire, que me vient la question suivante : Pourquoi ne pas décloisonner la musique et l'utiliser comme un moyen à l'enseignement dans toutes les disciplines ?

#### **1.3.2 Objectifs (ou hypothèses) de recherche**

C'est en réfléchissant au thème de ma recherche, et en imaginant les raisons pour lesquelles le décloisonnement n'est pas d'avantage pratiqué, que je fais les hypothèses suivantes.

Premièrement, j'é mets l'hypothèse que l'enseignement du français, des mathématiques et de l'allemand est considéré comme une priorité, notamment à cause du nombre d'heures attribué à l'horaire, surtout en fin du cycle 2. De ce fait, les enseignant·e·s ne désirent pas impliquer le décloisonnement par la musique de peur de perdre du temps, ce qui peut avoir une conséquence sur l'acquisition des objectifs planifiés. Comme les élèves vont passer à un cycle supérieur (scolarité secondaire), les enseignant·e·s n'ont donc pas envie de laisser les élèves avec des compétences et connaissances non-acquises, ce qui pourrait compromettre la suite de leur scolarité.

Deuxièmement, je suppose également que l'angle d'approche de l'enseignement est un facteur favorisant ou non le décloisonnement. Un travail proposé par module, faisant lui-même référence à un domaine disciplinaire, est peut-être plus structurant qu'un enseignement par

thématique. Je perçois le travail par thématique comme une proposition plus évidente à mettre en lien plusieurs disciplines, ce qui peut favoriser le décloisonnement. J'appuie cette hypothèse au moyen de l'apport d'une expérience personnelle. En effet, j'ai eu l'occasion de mener un projet en classe. Le questionnement venait des élèves et les pistes d'explicitation venaient uniquement du fruit de leurs recherches. La pédagogie de projet s'apparente relativement bien à ce qui est imaginé au travers de l'enseignement par thématique.

Finalement, je trouve intéressant de remettre en perspective le plan d'études romand. Il s'agit en effet de la structure qui encadre les enseignant·e·s dans les savoirs à enseigner. Je fais l'hypothèse que sa configuration en domaine disciplinaire n'encourage pas le décloisonnement, bien que celui-ci s'inscrive dans le cadre de la formation générale. Je vais discuter avec les enseignant·e·s sélectionné·e·s dans le but d'évaluer et proposer des modifications à apporter au plan d'études romand.

## **Chapitre 2. Méthodologie**

### **2.1 Fondements méthodologiques**

Les réflexions et les choix effectués par rapport aux méthodes de récolte des données ainsi que l'analyse de celles-ci seront présentés dans ce chapitre. En effet, le but est de justifier les méthodes choisies. Le mot « méthode » est d'origine grecque et signifie « chemin : celui, tracé à l'avance, qui conduit à un résultat » (Dictionnaire, Encyclopédie Universalis en ligne). Les méthodes choisies se doivent d'être adaptées aux objectifs de recherche pour être cohérentes et ainsi conduire à un résultat.

#### **2.1.1 Recherche qualitative**

Ce travail est basé sur une recherche qualitative, plutôt que quantitative. Effectivement, selon Aubin-Auger « et al. » (2008), l'étude qualitative ne se préoccupe pas de quantifier ou de mesurer les informations collectées, mais elle consiste à récolter des réponses verbales tout en répondant aux questions du « pourquoi » et « comment ». Cette méthode de recherche permet aux enseignant·e·s de s'exprimer, et non pour ma part, d'analyser des chiffres. Selon Kakaï (2008), la recherche qualitative est celle qui

[...] produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observable des personnes. Elle renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. Elle traite des données difficilement quantifiables. Elle ne rejette pas les chiffres ni les statistiques, mais ne leur accorde tout simplement pas la première place. (p.22)

En effet, cherchant à rendre explicites les observations des enseignant·e·s après avoir mis en pratique le décloisonnement par la musique, il est plus intéressant de s'adresser directement à la personne. En priorisant la relation humaine au moyen de l'entretien, le contenu est en conséquence plus aisément accessible. Cependant, Aubin-Auger « et al. » (2008), expriment que dans ce type d'étude, il est primordial que l'enquêteur·trice ne se limite pas à récolter les données lors des entrevues. Il faut explorer le ressenti, le comportement et l'expérience personnelle des individus interviewés. Ceci permet une meilleure compréhension du sujet et de sa position face à la thématique. Cette méthode convient le mieux au type de recherche envisagée dans le but de répondre à la question de recherche posée.

#### **2.1.2 Méthode hypothético-déductive**

Selon l'ouvrage « *la recherche appliquée en pédagogie* » de Van der Maren (2003), la méthode hypothético-déductive porte sur des collections de faits obtenus à partir d'échantillon d'une population. Une première phase appelée inductive (ou exploratoire), permet de générer

des hypothèses à la suite de l'observation et de l'analyse de plusieurs séries d'évènements. C'est ce à quoi a servi ma problématique ; émettre des hypothèses à la lumière de ce qu'apporte la littérature et ce qui est observable (ou a été observé dans la pratique enseignante). Dans ce premier temps, un questionnaire est soumis aux enseignant·e·s afin de récolter leurs impressions et a priori sur leur enseignement. Puis une deuxième phase intervient dans ce processus. Il s'agit de la phase déductive (ou vérificative). En effet, il implique ici de mettre à l'épreuve les hypothèses dans une expérience comparative. C'est pourquoi, les enseignant·e·s intégreront le décloisonnement par la musique dans leur quotidien de classe. De cette période d'essai en suivra un entretien qui permettra d'entrer plus en profondeur dans les questions abordées grâce au guide d'entretien et ainsi pouvoir tirer les conclusions de cette expérience.

### **2.1.3 Démarche descriptive**

La démarche descriptive, comme le mentionne Van Der Maren (2003), dans son ouvrage

[...] tente de rendre compte d'un objet ou d'un phénomène en identifiant ses conditions d'apparition (d'existence ou de changement), ses dimensions (les éléments qui le constituent) et en dégagant les lois, les principes et les structures dominantes de son fonctionnement, de son évolution et de son interaction avec l'environnement. (p.31)

Comme expliqué précédemment, je récolte l'avis et la pratique des enseignant·e·s sur le décloisonnement par la musique, dans un premier temps par un questionnaire, puis par des entretiens plus approfondis.

Au travers de mes entretiens, mon désir est de pouvoir mesurer leur satisfaction face à cette pédagogie innovante et déterminer s'ils continueront à mettre en pratiques ce moyen d'enseignement. Pour permettre au contenu des entretiens de rester authentique, il demande de rester neutre pour ne pas biaiser les données. Cependant dans le cas d'une incompréhension, des reformulations peuvent être demandées.

### **2.1.4 Enjeu ontogénétique**

L'enjeu de ma recherche est de type ontogénétique, qui, comme Van der Maren (2004) le décrit :

Dans un domaine comme l'éducation où l'instrument principal d'intervention est le praticien à travers ses actions, ses gestes et ses discours, un enjeu de plus en plus fréquent de la recherche réside dans le perfectionnement du praticien : le développement de ses connaissances et de ses habiletés. [...] l'objectif est de se développer, de s'épanouir professionnellement, de se ré-assurer comme acteur efficace, grâce à une recherche reliée directement à la pratique. (p.66).

Ce passage montre combien il est important en tant qu'enseignant·e de se remettre en question sur ses pratiques pédagogiques afin de les modifier voire même pour améliorer ses compétences professionnelles. Dans l'enseignement il est facile de reproduire ce qui a été vécu en tant qu'élève ou répéter ce qui a été mis en place, juste par habitude, c'est pourquoi il est important de s'interroger et explorer de nouvelles pratiques.

## **2.2 Nature du corpus**

Le procédé choisi pour récolter les données comporte deux moyens différents. Il s'agit dans un premier temps d'un questionnaire. Celui-ci vise à récolter des données sur la pratique d'enseignement des personnes sélectionnées. Le questionnaire est élaboré de façon à ce que les enseignant·e·s ne soient pas influencés dans leurs réponses mais bien que leur pratique puisse transparaître. Le questionnaire permet également de procéder à la sélection des enseignant·e·s.

La prochaine étape est la mise en pratique. Pour ce faire, j'ai rencontré chacun·e des enseignant·e·s dans le but de discuter des possibilités de décroisonner la musique. J'ai ensuite énuméré avec eux les notions qui seront enseignées afin que nous puissions mettre en perspective le décroisonnement. Pour cela, nous avons fait un schéma heuristique dans le but de donner une base. Mon rôle n'était pas de donner une séquence « clé en main » mais bien de dégrossir la tâche à accomplir et la rendre plus accessible. Il est évident qu'un travail immense a été réalisé par les expérimentateur·trice·s pour offrir un enseignement décroisonné. Les plans faits grâce aux schémas heuristiques ne sont pas fixes. Les expérimentateur·trice·s avaient la possibilité d'apporter des modifications au fil de l'expérience.

L'entretien qui suit la phase pratique est considéré comme « semi-directif ». Celui-ci selon Poisson et Jovic (2011) « permet notamment de garder un contrôle relatif de la situation tout en laissant une grande part à l'expression libre de la personne. » (p.74) Par conséquent, l'enseignant·e interviewé·e peut alors parler de plus librement. Lors de digressions, les questions de relances serviront à rediriger la discussion afin de ne pas s'éloigner du sujet de recherche. Aktouf (1987) explique que « [...] le chercheur doit avoir au préalable soigneusement délimité le thème de l'entrevue avec les principales questions déjà formulées et rédigées, selon le degré de liberté et de profondeur visé. » (p. 90-91). Le guide d'entretien est préparé préalablement ; à ce propos Guibert et Jumel (1997) conseillent de débiter par des questions plus familières pour arriver aux questionnements plus confidentiels et plus précis.

### **2.2.1 Récolte des données**

Le questionnaire doit être rempli avant de participer à la discussion faisant référence au schéma heuristique. De ce fait, ils/elles n'ont encore aucune connaissance supplémentaire sur le sujet, seul leur avis est pris en compte. Ils/elles répondent en toute objectivité et ne sont ainsi pas influencé·e·s. Le questionnaire à lui seul n'est de toute évidence pas suffisant. C'est pourquoi il est complété d'un entretien après la phase pratique. Il donne la possibilité de s'adresser directement aux personnes concernées. Comme le mentionne Van der Maren (2003),

S'inscrivant dans le présent, l'entrevue tente de préserver l'expression des contradictions, des tensions, des conflits, des cahots, des ruptures et circularités qui font partie de l'expérience humaine. Cela impose au chercheur une attitude d'écoute plus que la maîtrise des techniques, une manifestation de réceptivité afin de stimuler l'engagement et l'expression. (p.155)

C'est pourquoi, lors des entretiens, je dois adopter une posture d'écoute et également être attentive au discours de la personne interviewée pour permettre de récolter le plus de détails possibles qui seront nécessaires à l'analyse.

### **2.2.2 Procédure et protocole de recherche**

Afin de sélectionner les enseignant·e·s faisant parti·e· de l'expérience, un questionnaire est envoyé par mail aux enseignant·e·s du collège où j'effectue mon remplacement ; ceci me permet d'être sur place et ainsi avoir des contacts avec eux, voire même répondre à d'éventuelles questions. A partir de là, quatre instituteur·trice·s seront sélectionné·e·s ; deux étant musicien·ne·s et deux ne l'étant pas. Ce choix est en lien avec le fait que le décroisement, dans le cas de cette recherche, se pratique au moyen de la musique. Il répond également à un questionnement apparaissant dans ma problématique à savoir : Y'a-t-il une conséquence sur le décroisement lorsque l'enseignant·e est musicien·ne. Sur ce fichier figure une brève présentation de l'enquêteur, le thème de recherche, l'objectif de ce travail et également l'invitation à l'entretien qui clôturera la recherche.

Le questionnaire a été rédigé tout en veillant à ce que les résultats ne soient pas erronés, l'enseignant·e doit pouvoir dire s'il ne pratique pas de décroisement des branches, par exemple. Au terme de ce questionnaire plusieurs profils d'enseignant·e·s se dégagent ; les enseignant·e·s musicien·ne·s, ceux qui ne le sont pas, ceux qui pratiquent le décroisement mais également ceux pour qui cette thématique est encore peu exploitée. Il est évident que le questionnaire est validé par le directeur de mémoire avant sa distribution.

Par la suite, je réunis l'échantillon d'enseignant·e·s afin de les préparer à la pratique. La discussion sur la mise en place du décloisonnement est faite en présentiel, avec le port du masque, comme les mesures sanitaires le demandent. Le but ici est de leur donner des clés et des outils afin de mettre en pratique le décloisonnement en mettant la musique au service de l'enseignement<sup>1</sup>.

Après une phase pratique où les enseignant·e·s testent et appliquent le décloisonnement par la musique, les entretiens interviennent. Je m'entretiens ainsi avec chacun d'eux pour mettre des mots sur l'évolution de leur(s) pensée(s) mais surtout sur leur pratique. En d'autres termes, dans quelle mesure cette expérience va influencer leur future pratique enseignante. Il est évident que les aspects de confidentialité ont été respectés. C'est pour cela qu'un contrat de recherche est préalablement signé entre les enseignant·e·s et moi-même. Pour être libérée de la prise de note, et être par conséquent pleinement attentive ainsi qu'à l'écoute des interviewé·e·s, les entretiens sont enregistrés. Ceci a été appuyé par Dufour (2002) en disant « le premier intérêt de l'utilisation du magnétophone est la disponibilité de l'esprit et d'attitude qu'elle permet à l'enquêteur » (p.4)

### **2.2.3 Échantillonnage**

Pour ma recherche un échantillonnage précis a été sélectionné. Lamoureux (2000), le définit comme étant un sous-ensemble de la population concernée ; dans le cadre de cette recherche la population enseignante, déterminée par l'enquêteur et depuis laquelle sera effectuée la collecte de données. La population sélectionnée pour cette recherche est, des enseignant·e·s primaires, du cycle 2, du canton de Neuchâtel. La proximité du canton permet un gain de temps lors des entretiens. De plus, au vu de ce qui a été exprimé lors de la problématique, la pratique musicale ou plus explicitement l'apprentissage par la musique, est uniquement présente lors des leçons d'allemand et d'anglais au cycle 2. C'est pour cela que ce cycle est ainsi déterminé.

## **2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données**

### **2.3.1 Traitement des données**

Le traitement des données se déroulera en plusieurs étapes dans un ordre bien précis.

1. Lecture et sélection des questionnaires

---

<sup>1</sup> Tous les documents énuméré dans ce chapitre se trouve dans les annexes.

Cette première étape consiste, après l'envoi des mails, à lire les questionnaires reçus en retour afin de sélectionner quatre enseignant·e·s dont obligatoirement deux sont musicien·ne·s et les deux autres ne le sont pas.

## 2. Analyse des questionnaires, mise en perspective du décloisonnement et élaboration du guide d'entretien

Suite à la sélection faite à partir des questionnaires rendus, les quatre enseignant·e·s s'outillent afin d'entamer la phase pratique. En effet, le contenu des leçons étant différents d'un degré à l'autre, il convient à l'enseignant·e d'adapter les possibilités du décloisonnement par la musique à sa propre classe, selon sa planification. Pendant cette période de mise en pratique, l'enseignant·e reçoit le contrat de recherche qu'il/elle signe. Simultanément, le guide d'entretien est réalisé de manière à faire un retour sur l'expérience. Comme mentionné précédemment, le guide propose des questions dans un premier temps générales afin de mettre à l'aise l'interviewé·e. Par la suite, au travers de la discussion et des éléments soulevés par l'enseignant·e, l'entrevue se déroule de manière à développer le sujet du décloisonnement en classe.

## 3. Transcription

- **Questionnaire** : Les questionnaires seront photocopiés. Ainsi les originaux seront intacts et les copies peuvent être annotées.
- **Entretiens** : Les entretiens sont enregistrés dans le but de garder les détails. Ils sont ensuite retranscrits de manière fidèle par un texte, précisément des verbatim.

## 4. Relecture des transcriptions

La relecture des questions ainsi que des entretiens permet de s'immerger à nouveau dans tout ce qui a été mentionné afin de procéder à l'analyse des données.

## 5. Analyse des données

La dernière étape de la méthodologie consiste à l'analyse des données. Premièrement, les résultats sont présentés, puis, dans un deuxième temps, analysés. J'opte pour une méthode qui regroupe les données recueillies en différents thèmes pour ainsi permettre de comparer les différents propos des enseignant·e·s. Cette « marche à suivre » est très bien présentée par Van der Maren (2003) qui explique que « Le but du codage est de repérer, de classer, d'ordonner l'information pour, ensuite, la condenser, la comparer, compter et effectuer des calculs quantitatifs, si le matériel le permet, ou interpréter et raisonner (effectuer des calculs qualitatifs) » (p.167). L'analyse porte donc sur le contenu comme Barbillion et Leroy (2012), à savoir, « dégager le sens d'un discours en classant et en étudiant l'ensemble des informations produites. » (p.49).

### **2.3.2 Transcription**

Pour donner suite à la récolte des données apportée par les entretiens semi-directifs, il convient dans un premier temps d'écouter les enregistrements. Il s'agit pour le chercheur de retranscrire toutes les informations recueillies, de manière la plus authentique et précise que possible. En effet, cette transcription a des conséquences comme le précise Barbillon et Le Roy (2012) : « La qualité de l'analyse sera [...] fortement dépendante de la qualité de la retranscription » (p.47).

Dans cette transcription, les erreurs de français et les tics langagiers sont corrigés. Ceci dans le but que le texte soit plus lisible et compréhensible pour le lectorat. L'anonymat est privilégié, par conséquent des abréviations sont utilisées : « E » pour enseignant·e et « C » pour chercheur. Les hésitations, les pauses et les interjections ainsi que les demandes de clarifications en lien avec les questions ne sont pas retranscrites. Les émotions utiles de l'interviewé·e telles que les rires ou les énervements par exemple, sont signalées au sein de la transcription. Les questions figurent en gras afin d'apporter de la clarté et les lignes sont numérotées afin de faciliter le repérage dans le texte.

## Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

Les entretiens effectués, je peux à présent confronter les différents propos à la théorie établie lors de la problématique. Cet état des lieux me permet de répondre en fin de chapitre à ma question de recherche.

### 3.1 La hiérarchisation des disciplines

Un premier élément abordé avec les interviewé·e·s est leur investissement face aux disciplines. Le cadre de cette recherche se faisant au cycle 2 de la scolarité obligatoire, les professionnel·le·s sont par conséquent des enseignant·e·s généralistes. Ils/elles ont une maîtrise de classe, ce qui implique qu'ils/elles enseignent toutes les disciplines. Sachant que l'entièreté des disciplines sont réparties sur une semaine, les interviewé·e·s s'investissent-ils/elles toutes et tous de manière équitable face à celles-ci ? Ce questionnement sert à déterminer l'importance des disciplines. En effet, si les enseignant·e·s n'estiment pas certaines disciplines importantes, pourquoi alors s'investir pour quelque chose dont ils/elles ne portent que peu d'intérêt. Si beaucoup d'entre eux/elles perçoivent la musique comme peu importante, la perception du décloisonnement par cette discipline pourrait se dégrader ; dans ce sens, pourquoi décloisonner l'enseignement avec une discipline dont l'enseignant·e n'accorde pas de valeur. Voici ce qui émane des entretiens.

Enseignant·e 1, lignes 23-29 :

« Au début de ma pratique clairement je n'avais pas le temps de m'investir partout. Du coup je me suis concentré·e sur les branches principales comme le français, les maths et l'allemand. Au fil des années comme je connaissais mon programme j'ai pu investir du temps dans d'autres branches comme les ACVM, la géographie ou les sciences de la nature. »

Enseignant·e 2, lignes 24-29 :

« De manière générale, le focus de cette classe est le français et les mathématiques. Mais je suis en début de carrière, c'est vrai que pour certaines branches, je ne me sens pas encore tout à fait à l'aise. [...] Pour résumer je dirais que non je ne m'investis pas de manière égale face aux branches [...]. »

Enseignant·e 3, lignes 26-31 :

« Mon investissement dépend des élèves tout simplement. Si je vois qu'ils ne portent que très peu d'intérêt pour les sciences alors je vais me concentrer sur l'histoire par exemple. Mais bien sûr je suis prêt·e à m'investir pour toutes les branches. [...] le programme de 7ème est dense, ce qui m'oblige à mettre un point particulier en français et en maths mais toutes les branches sont importantes à mes yeux. »

Enseignant·e 4, lignes 23-29 :

« Les branches principales sont ce qu'elles sont. Le programme est dense, je n'ai pas de temps à perdre. Après j'ai un attrait tout particulier pour la musique à choisir je ferais plus volontiers une activité musicale que

*scientifique. Il est vrai que lors de certaines périodes bien chargées dans l'année, certaines branches sont moins préparées. »*

Trois interviewé·e·s explicitent la densité du programme dans la discipline du français et des mathématiques. Ce qui par conséquent les placent prioritaires dans le classement des disciplines. La densité du programme à effectuer, explique le nombre d'heures attribuées à l'horaire au cycle 2 de manière hebdomadaire, à savoir en moyenne huit périodes de français et cinq périodes de mathématiques. Ce sont approximativement 45% des 28 périodes par semaine consacrées à l'enseignement du français et des mathématiques. La pression d'avancer dans le programme pour ces deux disciplines est à priori une raison de ne pas décroquer afin de s'assurer que les objectifs soient atteints. Ce phénomène décrit en fin de cycle, c'est-à-dire les années sept et huit de la scolarité obligatoire, s'explique par le changement de cycle que les élèves s'approprient à vivre. Un « tri » des élèves doit se faire en fonction des résultats obtenus au sein des disciplines principales. À cela s'ajoute le changement lié aux notations des évaluations, s'opérant entre la 7<sup>e</sup> et la 8<sup>e</sup>.

Le constat fait par Zottos & Renevey Fry (2006) est toujours d'actualité ; il y a donc bien un clivage entre les disciplines principales, pour lesquelles les enseignant·e·s ne remettent pas en question leur investissement, contrairement aux disciplines secondaires qui sont considérées comme accessoires dans l'agencement des programmes. Un point encourageant dans les propos relevés ci-dessus est que même si certaines disciplines peuvent être considérées comme accessoires, elles n'en sont pas jugées inintéressantes.

De plus, les enseignant·e·s en début de carrière ne se sentent pas encore tout à fait compétent·e·s dans toutes les disciplines, ce qui leur demande plus de préparation et qui peut potentiellement être une cause qui renforce ce clivage. Cette variante a une conséquence sur le choix des sujets considérés importants à traiter en classe. Selon les propos des enseignant·e·s « 1 » et « 2 », la familiarisation avec le programme de toutes les disciplines s'affine avec les années d'expérience. Cette meilleure vision d'ensemble est alors un facteur favorisant le sentiment de compétence pour envisager le décrochage. Ce sentiment de compétence améliore aussi la capacité à justifier ses choix pédagogiques lors de réunion de parents ou simplement auprès de la direction de son cercle scolaire. Ce qui, les premières années, peut représenter un défi. Ce challenge est d'autant plus augmenté avec le jeune âge des enseignant·e·s débutants leur carrière ; phase où l'on peut se sentir encore insuffisamment légitime.

La hiérarchie observée des disciplines scolaires est corroborée par le tableau 1 (hiérarchie des disciplines scolaires selon enseignants Français), présenté en page 5 de ce document. Bien que les questionné·e·s soient apparemment prêt·e·s à s'investir dans toutes les

disciplines, leur importance au vu des programmes n'est pas égale et ce phénomène est également constaté dans l'attribution des périodes. Le changement de mentalité peut s'opérer en modifiant les intitulés des périodes au sein de l'horaire. Parce que le décloisonnement est considéré comme une approche pédagogique et non une discipline, celui-ci ne peut paraître sur la grille des horaires. Cependant, le décloisonnement s'inscrit dans la formation générale au sein du plan d'études romand. Il pourrait donc être réintroduit à la grille horaire et ainsi inciter le corps enseignant à pratiquer cette méthode. Réintroduit, car il était déjà présent sous la forme de la discipline « formation générale ». Actuellement, l'enseignement de la formation générale doit se mélanger dans les autres disciplines, ce qui, au regard de mes stages vécus, n'est à mon avis pas appliqué. Si le cadre institutionnel ne bouge pas pour encourager le décloisonnement au sein des classes, il ne faut alors que compter sur la familiarité des enseignants avec cette pratique. Cette tendance peut être changée selon les enseignant·e·s « 2 » et « 3 », en adaptant les moyens d'enseignement actuels.

Enseignant·e 2, lignes 103-105 :

« [...] les moyens d'enseignement pourraient être eux aussi construits de manière à favoriser le décloisonnement [...]. »

Enseignant·e 3, lignes 100-105 :

« [...] Ce qui n'est pas forcément le cas des moyens d'enseignement. Je trouve que ceux-ci n'encouragent pas le décloisonnement et le fait de faire des liens entre les disciplines [...]. »

Les moyens d'enseignement romands en vigueur en 2021 sont relatifs aux disciplines. De ce fait, chaque branche possède son ou ses moyens d'enseignement et ne font pas de lien avec les autres disciplines, ce qui participe à la séparation de celles-ci. Comme le relève les extraits d'entretiens ci-dessus, deux des questionné·e·s voient plus de sens à des moyens d'enseignement relatifs aux domaines disciplinaires. Pour exemplifier ces propos, le domaine « mathématiques et sciences de la nature » communément appelé « MSN » pourrait proposer un moyen d'enseignement commun afin de travailler des thèmes de manière simultanée. J'en conclus que si les liens se font directement au sein du moyen d'enseignement, le décloisonnement est présent, et ce, indépendamment des compétences des instituteur·trice·s.

Une solution envisageable pour décloisonner l'enseignement sans apporter de modifications aux moyens d'enseignement est le travail par problématique. Les élèves exposent un questionnement au travers d'une question ouverte généralement liée aux domaines des sciences humaines ou expérimentales. Les élèves font leurs propres recherches pour tenter de répondre à la problématique exposée. Il est évident qu'il leur sera nécessaire de convoquer plusieurs disciplines pour comprendre le problème sous différents angles ; ce qui

naturellement permet une compréhension plus globale du sujet traité ; c'est ce que propose la transdisciplinarité (ceci a été abordé lors de la problématique).

### **3.2 La structure de l'enseignement**

Lors de mes entretiens, j'ai demandé aux enseignant·e·s comment ils/elles construisent leur planification annuelle afin de vérifier si une forme de découplage est présente ou non dans leur pratique avant l'expérience.

Enseignant·e 1, lignes 9-14 :

« Je travaille par branche. Ensuite je travaille par module. En français par exemple, je prends les axes du PER, donc par exemple « fonctionnement de la langue » et là je travaille un module, par exemple « le groupe prépositionnel ». [...] Mon programme annuel m'aide à m'assurer que toute la matière est couverte. Après, dans les détails, je fonctionne de vacances en vacances. Cette manière m'offre justement une flexibilité mais je pense qu'il est important de savoir où l'on va donc les planifications sont importantes [...]. »

Enseignant·e 2, lignes 10-17 :

« Je travaille par branche et ensuite par module. [...] On travaille une à deux fois par année sur des projets. C'est un défi à chaque fois mais une fois le projet terminé, les élèves disent avoir apprécié et appris quelque chose. [...] Mes planifications annuelles sont faites et après je m'adapte sur le moment, je fonctionne en général de vacances en vacances. »

Enseignant·e 3, lignes 10-18 :

« Pour les branches principales, j'ai une structure très claire, qui honnêtement ne change pas beaucoup au fil des années. Comme je travaille par projet, j'arrive toujours à relier des notions de français et bien sûr beaucoup de branches dites secondaires. Certains projets peuvent se définir bien à l'avance et pour d'autres c'est une organisation plus flexible. [...] Si je devais définir un peu mon style d'enseignement, je dirais que je travaille par thématique plutôt que par module. Ça prend un peu de temps aux élèves de s'habituer mais après les premiers mois, ils ont compris et perdent moins de temps sur certains aspects techniques. En fait pour résumer je sais que le programme scolaire est rempli mais peut-être pas dans le même ordre que mes collègues. Fonctionner ainsi me permet d'être plus en adéquation avec la classe, pour les garder motivés tout au long de l'année. »

Enseignant·e 4, lignes 9-14 :

« [...] Mon programme annuel est assez standard, je prends les objectifs les uns après les autres. Par exemple en mathématique je ne traite pas plus de deux thèmes de manière simultanée car avec plus, des difficultés supplémentaires arrivent. Je travaille par module. [...] Je dirais que les changements doivent se préparer avec un mois d'avance. Sans ce délai, je préfère ne rien changer à mon programme. »

Les interviewé·e·s travaillant par discipline puis en module au sein de celle-ci ont apparemment une structure plus rigide que l'enseignant·e « 3 » qui travaille par thématique. Le travail par thématique permet de proposer un enseignement par projet et traiter ainsi plusieurs notions dans les différents domaines disciplinaires, le découplage est alors plus facile à appliquer. Cet·te enseignant·e démontre qu'il/elle recontextualise les savoirs

disciplinaires, ce qui selon Fortin (2004), est induit par le décloisonnement. Le décloisonnement ne s'improvisant pas, les enseignant·e·s désirant pratiquer le décloisonnement doivent passer par un processus de réflexion (Lenoir et al. 2001). Cette réflexion doit également se faire lors de la planification annuelle, ce qui par la suite, facilite la mise en œuvre des activités pédagogiques. L'application du décloisonnement ne vient pas uniquement des questionnements pratico-pratiques car la relation entre les disciplines se planifie avant la mise en action. Un travail de réorganisation des notions à enseigner doit s'opérer pour le bon fonctionnement du décloisonnement. Cette réflexion a pu être plus longuement menée par les questionné·e·s grâce à l'expérimentation du décloisonnement par la musique.

Un élément important à relever est qu'ils/elles souhaitent toutes et tous continuer cette pratique pédagogique notamment grâce à l'influence que celle-ci a eu sur leurs élèves. Ce qui est encourageant par ces propos est le fait que les enseignant·e·s ne se basent pas seulement sur leurs compétences ou intérêts pour choisir la méthode d'enseignement, mais qu'ils/elles sont enclins à s'adapter aux besoins de leurs élèves dans le but de proposer un cadre pédagogique stimulant. Voici ce qui ressort des entretiens à ce propos.

Enseignant·e 1, lignes 81-89 :

*« [...] Mais principalement je dirais que les élèves ont trouvé plus de sens au travail qu'on fait en classe car ils remarquent que les savoirs ne sont pas isolés mais justement qu'ils sont liés. J'ai remarqué que cette pratique pédagogique, le décloisonnement, favorise le questionnement. Les élèves ont beaucoup plus amené des choses par eux-mêmes [...]. »*

Enseignant·e 2, lignes 85-91 :

*« [...] Cependant je dirais que les élèves ont perçu de manière plus explicite que des liens pouvaient se faire entre les branches au sein de thématiques, ce qui donne par conséquent plus de sens aux apprentissages [...]. »*

Enseignant·e 3, lignes 83-88 :

*« Premièrement je dirais que leur intérêt face à des tâches peu attrayantes a considérablement augmenté. Deuxièmement, je trouve que de manière générale les élèves sont plus créatifs, ce qui les pousse à être autonomes et à développer des stratégies d'apprentissage. Mais ce qui me frappe le plus c'est le cadre de travail qui est plus serein avec des élèves prêts à collaborer. Les différentes activités vécues leur ont permis de tisser des liens sociaux comme lorsque nous faisons un camp par exemple. »*

Enseignant·e 4, lignes 77-84 :

*« Ce que je vais dire peut paraître étonnant mais c'est comme si les élèves étaient déconnectés de la branche car ils étaient tellement concentrés sur la tâche qu'ils oubliaient qu'ils travaillaient. C'est fréquemment que j'ai entendu : « Ah on passe moins de temps à travailler depuis que nous faisons ces exercices de musique ». Ce qui est étonnant car le travail demandé à la base est chronophage et peu motivant. Le principal avantage de cette expérience c'est que les élèves travaillent de manière assidue sur des tâches qu'ils auraient péniblement*

faites avant. Et comme leur perception du travail est « erronée », leur motivation s'est accrue. J'y vois des bénéfiques, oui. »

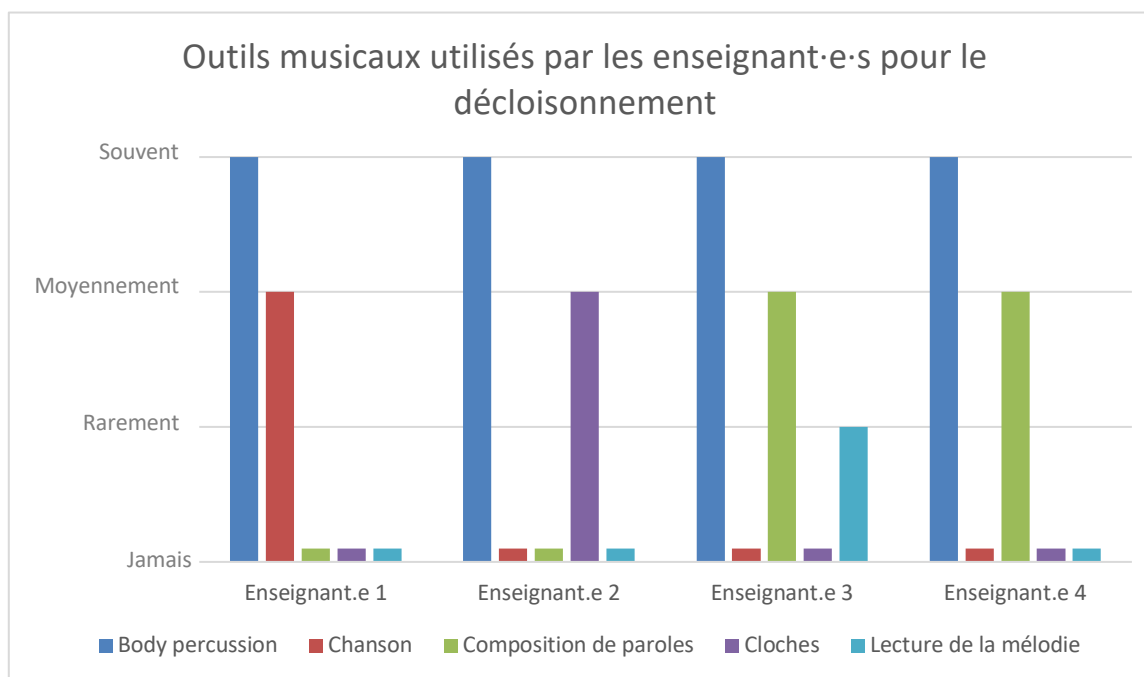
Je mets en lien les feedbacks positifs sur le climat de travail et la perception des élèves face au travail à effectuer au plaisir d'apprendre. J'y vois ainsi une raison pour laquelle l'apprentissage par le chant est présent dès les premiers degrés scolaires et qu'il a sa place dans l'éducation même au cycle 2. Ceci rejoint également les propos de Édouard Quarter-la-Tente, chef du D.I.P neuchâtelois en 1914 sur le fait que l'enfant découvre, et créer en utilisant ses sens. Le cadre lui permet alors de se développer et de s'instruire. Les élèves ne sont plus dans un état aveugle où les enseignant·e·s leur posent les pieds l'un devant l'autre. L'être humain est capable de créer, inventer et imaginer ; ce qui explique que lorsqu'il possède un espace de liberté et qu'il prend plaisir dans les tâches qui lui sont proposées, il est mieux disposé pour apprendre. Ce cadre favorable à l'apprentissage peut donc être appliqué de manière plus récurrente.

La dynamique interdisciplinaire est définie par Piaget (1973) comme une ouverture de la pensée. Le décloisonnement engage la recherche des interactions et des mécanismes communs entre les disciplines. C'est exactement ce qui transparaît dans les transcriptions des entretiens. Cet élément est entre autres ce qui devrait encourager les enseignant·e·s à pratiquer une telle pédagogie. Les élèves disent trouver plus de sens au travail demandé, parce qu'ils peuvent relier divers savoirs entre eux. Cette mise en relation des connaissances provoque un questionnement que les écolier·ère·s formulent lors des leçons. Ceci permet d'alimenter les contenus de cours et établir ainsi de nouveaux liens.

### **3.3 Les outils musicaux**

Les quatre enseignant·e·s choisi·e·s pour ce travail de mémoire ont procédé à une phase d'expérimentation du décloisonnement par la musique. Bien qu'au travers du schéma heuristique représentant un plan d'action présenté au chapitre de la méthodologie, ils/elles étaient libres dans leur choix de disciplines avec lesquelles ils/elles désiraient décloisonner, et également libres de la manière dont ils/elles voulaient impliquer la musique. Voici un schéma montrant les outils musicaux utilisés par les enseignant·e·s ainsi que leur fréquence d'application.

Tableau 2 : Outils musicaux utilisés par les enseignant·e·s pour le décloisonnement



Nous remarquons à la lecture de ce graphique que la body percussion a été utilisée par tous les enseignant·e·s. Ce médium a « *plu pour la très grande majorité d'entre eux (des élèves)* » (enseignant.e 4, ligne 74). Au-delà de l'attrait pour la body percussion, deux enseignant·e·s ajoutent que c'est ce « *à quoi les élèves étaient le plus à l'aise* » (enseignant.e 2, ligne 78-79) car « *c'est une pratique abordable* » (enseignant.e 3, ligne 75). Il apparaît que la body percussion est un outil que les élèves arrivent à s'approprier et que leur aptitude musicale n'est pas un frein à l'utilisation de celle-ci.

La composition de paroles sur une mélodie connue a également été pratiquée par deux enseignant·e·s. Cet outil a été mis en place car « *[...] permettant l'apprentissage de termes comme des définitions* » (enseignant.e 3, ligne 77-78). En effet, « *les élèves ont apprécié ce qui était répétitif* » (enseignant.e 4, ligne 70), comme « *dire des choses en boucles, que ce soit le vocabulaire d'allemand, les changements d'état de l'eau, associer un fleuve à une partie géographique.* » (enseignant.e 4, ligne 71).

Au-delà des outils choisis par lesquels le décloisonnement des disciplines a été mis en place, il est intéressant de s'interroger sur le contexte dans lequel ils ont été appliqués, car il y a un lien précieux à effectuer. En effet, les enseignant·e·s ayant vécu cette expérience ont dit avoir eu recours au décloisonnement par la musique dans les temps d'apprentissages ou d'entraînements communément appelés « drill ». Ils/elles ont conclu, au vu des performances de leurs élèves, que la mémorisation a été impactée à l'apport de la musique. La mémorisation de nouveaux mots, de nouvelles notions prend un certain temps avant que ceux-ci ne s'installent dans la mémoire à long terme. L'ancrage dans la mémoire à long terme est facilité

par l'attrait des élèves pour les activités répétitives. Si le drill apparaît relativement tôt dans le processus d'apprentissage, l'utilisation de la musique au sein de l'enseignement n'en est pas réduite qu'à cet instant. La musique s'utilisant comme un outil, les élèves ont ensuite la liberté d'y avoir recours lorsqu'ils en ressentent le besoin. En intégrant cette pratique dès le début de l'année scolaire, le corps enseignant inscrit cette démarche dans le domaine « apprendre à apprendre ». C'est là tout l'intérêt d'une telle pratique. Non seulement les leçons sont dynamiques et permettent de mettre en relation plusieurs savoirs, mais aussi les élèves ont à leur disposition un outil concret agissant comme aide à l'apprentissage. Les élèves sont confrontés à un certain nombre de difficultés lors de leur parcours scolaire. Ces fragilités peuvent être soutenues par différentes aides mises en place par l'enseignant·e. Mais avant toutes les différenciations possibles pour aider l'élève, le défi est qu'il identifie les ressources dont il dispose et les moyens à appliquer pour apprendre. La musique peut alors également être source d'un outil d'apprentissage pour les élèves en difficulté. Un avantage considérable à cet outil, est sa capacité à être flexible. En effet, il ne nécessite pas de matériel particulier et il peut s'appliquer pour tous les domaines disciplinaires tant que l'élève maîtrise l'outil musical.

Les instituteur·trice·s s'accordent pour dire que les compétences des élèves n'ont pas d'influence sur l'utilisation de l'outil. Cependant, il est facile de se trouver en surcharge cognitive lorsque deux activités simultanées sont demandées et que celles-ci demandent un grand travail cognitif. C'est ce que l'on appelle la double-tâche. Si les élèves ont aimé ce qui était répétitif, c'est parce qu'ils ont besoin d'un temps d'appropriation du motif (pattern) rythmique, pour la body percussion par exemple, afin qu'ils puissent l'effectuer de manière inconsciente, sans aucune réflexion. Une fois le rythme assimilé et ancré, les élèves sont capables de se concentrer sur la tâche de mémorisation demandée, l'apprentissage d'une nouvelle liste comme le vocabulaire par exemple. La mémorisation devient alors plus facile car le corps est en mouvement. Le mot est à présent relié à un mouvement ou à un son bien précis, ce qui facilite sa restitution. Les élèves possèdent à présent deux moyens de restituer le vocabulaire : soit parce que le mot fait à présent partie du langage courant, soit parce que les élèves l'associent au geste. Ce mouvement permet par la suite de retrouver le mot assemblé à celui-ci. Dans le cas de la body percussion, la musique devient alors un instrument mnémotechnique, ce qui soutient que la musique peut être employée comme instrument à l'apprentissage.

Cette constatation corrobore les propos de Nairne, Thompson, & Pandeirada (2007), Sitoh & Tien (1997) qui rendent compte du lien qu'ont la musique et les émotions sur la mémoire. Nous avons tous des aptitudes musicales très différentes, c'est pour cela que l'objectif poursuivi par le décloisonnement par la musique ne visent pas l'amélioration des compétences musicales et rythmiques mais que ceux-ci sont mis au service de l'apprentissage. C'est en créant une

émotion musicale que les élèves peuvent maximiser leur performance de mémorisation. C'est ce que Jäncke, 2008 explicite dans son ouvrage anglais sur le cerveau et la cognition ; utiliser les émotions musicales pourraient donc maximiser les performances de mémorisation »

L'amélioration de la capacité de mémorisation des élèves grâce à la musique n'at pas été impacté par le niveau de compétence de l'enseignant·e. En effet, l'enseignant·e « 1 » et « 2 » sont considéré·e·s comme « non musicien·ne·s » ; ils/elles ont appris la musique à la Haute École Pédagogique. L'enseignant·e « 3 » et « 4 » font, quant à eux, de la musique en dehors du contexte scolaire. C'est un fait que je trouve personnellement intéressant, car cette caractéristique peut éveiller quelques craintes, notamment le sentiment d'incompétence, pour les enseignant·e·s non musicien·ne·s. Voici ce qui ressort des entretiens.

Enseignant·e 1, lignes 56-59 :

« J'aime les défis donc ce n'est pas quelque chose qui m'a fait peur mais c'est vrai que cela m'a demandé relativement beaucoup de préparation [...] c'était franchement des heures de recherche. Ce n'est pas quelque chose que je pourrais pratiquer comme ça sans préparation. »

Enseignant·e 2, lignes 57-60 :

« Je dirais que j'ai pris confiance en moi au fur et à mesure de la phase pratique [...] heureusement que je ne me suis pas mis·e la pression. J'ai osé faire des choses très simples [...]. »

Pour ces deux personnes non musicien·ne·s, l'expérimentation du décloisonnement par la musique a représenté un défi mais celui-ci n'a pas été insurmontable. Ils/elles ont su rester dans des pratiques musicales simples afin de rester dans leur niveau de compétences. L'enseignant·e « 1 » relève le temps de préparation qui est élevé. Il/elle ne pratiquerait pas le décloisonnement par la musique sans préparation. Les propos de l'enseignant·e « 4 » ressemblent au discours des enseignant·e·s non musicien·ne·s ; selon lui/elle, « [...] la clé est de rester dans ce qui est simple. Il ne faut pas vouloir réinventer la roue tout le temps » (lignes 49-50). La simplicité n'a pas été un frein pour les élèves car ils n'ont pas démontré de lassitude face à cette méthode d'enseignement. L'enseignant·e « 3 », qui est plus expérimenté·e dans ses compétences musicales, rapporte y être « [...] allé·e avec mes imperfections » (ligne 57). Ce qui explique la raison pour laquelle il/elle est la personne qui a le plus utilisé d'outils musicaux différents lors de ses leçons.

### **3.4 Le plan d'études romand**

Pour terminer ce chapitre d'analyses, le plan d'études romand est abordé car c'est la structure qui encadre les enseignant·e·s quant aux programmes et objectifs à atteindre en fonction du degré de scolarité. Il est ainsi normal de s'intéresser à celui-ci, car sa conception et présentation (dans les livres ou sur le site internet) peuvent influencer en favorisant ou non un

enseignement décloisonné. C'est pour cela que la question a été posée aux interviewé·e·s afin de déterminer si des changements pouvaient être effectués ou non.

Enseignant·e 1, lignes 100-104 :

« C'est vrai que le décloisonnement s'inscrit dans la formation générale, mais comme ça, il n'est pas vraiment visible. Après si le PER était représenté d'une manière déjà décloisonnée, je pense que ça enfermerait les enseignant·e·s. Là ce qui est bien c'est qu'on peut faire comme on veut. Il faudrait peut-être mettre plus en valeur les domaines disciplinaires, ça pourrait être un commencement. »

Enseignant·e 2, lignes 103-105 :

« D'une certaine manière oui le PER encourage le décloisonnement [...] cela fait aussi partie de la liberté pédagogique des enseignants. »

Enseignant·e 3, lignes 100-105 :

« Une première lecture du PER au sens stricte, je ne trouve pas qu'il encourage le décloisonnement. Personnellement j'utilise le PER comme le cadre d'une photo. Il pose la structure, les limites et les obligations. Mais ce que contient la photo, la manière dont elle est prise appartient à l'enseignant·e. Pour des enseignant·e·s créatif·ve·s le PER n'est en tout cas pas un frein. »

Enseignant·e 4, lignes 96-98 :

« Une lecture trop stricte et scolaire du PER n'encourage pas tellement le décloisonnement des branches. Cependant, avec une appropriation de celui-ci permet selon la créativité des enseignant·e·s un décloisonnement oui. »

Premièrement, ce que l'on peut relever de positif est le fait que les quatre enseignant·e·s trouvent le plan d'études romand assez ouvert pour permettre un décloisonnement et qu'ils/elles mettent en avant le besoin de créativité des enseignant·e·s. Cela montre une passion pour le métier qu'ils/elles pratiquent mais également le renouvellement qu'ils/elles laissent entrevoir pour les années futures. L'enseignant·e « 3 » qui décrit d'une manière élégante et captivante le plan d'études romand, comme montrant les limites et les obligations de son enseignement. Cette image renvoie à la liberté pédagogique qui est offerte au corps enseignant. Celle-ci est appréciée et acquise. Elle serait, selon certains propos courants dans les salles des maîtres, résolument revendiquée. Conformément aux quatre enseignant·e·s, pour voir un paradigme au sein des classes, le moyen d'encourager le décloisonnement doit venir d'une autre source que le plan d'études romand. La formation continue pourrait être une opportunité pour familiariser et équiper les enseignant·e·s au décloisonnement. En effet, une personne formée, convaincue et passionnée par cette thématique pourrait offrir un espace d'expérimentation et d'explicitation, tant pour l'aspect théorique que pratique. Dans le but d'outiller les enseignant·e·s au décloisonnement, une présentation des enjeux doit être faite, ce qui permet d'ancrer cette pratique avec des fondements scientifiques. Au-delà d'une idéologie transmise, il y a un réel intérêt à adresser des ressources pratiques. Le médium peut

être le partage de séquences d'ores et déjà testées, des activités clé en main, des instrumentaux et du matériel musical. Il faut en effet donner des moyens pratiques et théoriques pour permettre aux instrituteur·trice·s de reconsidérer leur pratique d'enseignement.

À la lecture des transcriptions, il est surprenant qu'aucun·e d'entre eux n'a mentionné le fait que des propositions quant à une mise en relation des connaissances entre les disciplines existe bel et bien au sein du plan d'études romand. Voici un exemple : si l'on cherche à travailler le genre textuel « le texte qui joue avec la langue » au travers du poème, il est inscrit dans la colonne la plus à droite, se nommant « indications pédagogiques », qu'un lien avec le domaine des arts, relatif à l'axe 21 en musique, peut se faire.

Le texte qui joue avec la langue – Le texte poétique		
<i>Liens</i> CT – Pensée créatrice – Reconnaissance de sa part sensible; CT – Démarche réflexive – Remise en question et décentration		
Genres conseillés: <ul style="list-style-type: none"> <li>• le poème</li> <li>• la chanson</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ lit un texte (poème, paroles de chanson) en utilisant des éléments propres à l'expression orale (intonation, rythme, gestuelle,...)</li> <li>▫ récite un texte (poème, paroles de chanson) en utilisant des éléments propres à l'expression orale (intonation, rythme, gestuelle,...)</li> </ul>	<i>Liens</i> A 21 Mu – Expression et représentation; A 24 Mu – Culture
Adaptation de sa production (lecture à voix haute, récitation et chant) en fonction de la situation de communication et en prenant en compte la visée ( <i>raconter, argumenter, décrire, faire rêver, émouvoir...</i> )		
Prise de conscience de l'importance de la posture, de la tenue, de l'attitude		
Mémorisation ou lecture préparée du texte choisi (poèmes, paroles de chanson)		
Restitution du texte lu et/ou mémorisé		
Adaptation de l'intensité, de la respiration, du débit, du rythme		
Utilisation d'une intonation expressive en fonction du texte choisi et de la gestuelle		

Figure 2: Extrait du plan d'études romand montrant qu'il existe des éléments de décloisonnement dans le plan d'études romand.

Ceci n'est qu'un exemple parmi tant d'autres. En effet, des propositions telles que celle-ci sont présentes partout dans le plan d'études romand. Si pas un·e seul·e des interviewé·e·s n'a mentionné cet aspect, c'est qu'il n'est peut-être pas assez mis en valeur. Il serait peut-être judicieux de rendre le décloisonnement plus visible ou qu'une plus grande importance soit donnée à cette colonne du plan d'études romand. Les propositions de liens entre les disciplines pourraient également être plus précises en débouchant sur des activités « clés en main » ou des « documents d'enseignant·e·s » qui ont expérimenté certaines activités.

En conclusion de ce chapitre, un retour sur ma question de recherche s'impose. Quels sont les facteurs qui encourage la pratique du décloisonnement par la musique. À ceci s'ajoute l'exploration des éléments qui entrave l'appropriation de celui-ci. Les réponses des interviewé·e·s montrent tout d'abord que le corps enseignant n'est pas fermé aux idées de nouvelles pédagogies, mais qu'il faut offrir des moyens pour qu'ils puissent les mettre en

pratique. Les enseignant·e·s ont pour priorité leurs élèves, ce qui peut influencer les pratiques de l'enseignant·e·s. Si la méthode pédagogique appliquée en classe répond à un besoin et permet aux élèves de progresser dans leurs apprentissages, alors les enseignant·e·s sont enclins à poursuivre une pratique au-delà de leur sentiment de compétences. Ce qui laisse présager un avenir épanoui pour les pédagogies nouvelles.

# Conclusion

## Présentation synthétique des principaux résultats

Les résultats présents ci-dessous sont le fruit de l'analyse des données qui ont été récoltés grâce aux entretiens semi-directifs vécus avec quatre enseignant·e·s.

Premièrement, je constate que le programme scolaire du cycle 2 est dense mais que l'apport de la musique a eu un effet déclencheur sur la capacité des élèves à mémoriser de nouveaux mots ce qui, au bout d'une durée importante de cette pratique, apporte une nouvelle dimension à l'enseignement. Deuxièmement, la motivation que les élèves ont su démontrer lors de l'expérimentation est également un élément que les enseignant·e·s relèvent et les encouragent à reconsidérer la pratique du décloisonnement avec comme outil : la musique. Ces éléments me permettent de réfuter ma première hypothèse qui justifiait un refus du décloisonnement de la part des enseignant·e·s, à cause de la perte de temps occasionnée sur le programme chargé des disciplines primaires. Les enseignant·e·s se sont rendu compte du bénéfice que peut apporter la musique lorsque les élèves se sont appropriés les outils proposés ; qu'il s'agisse de la body percussion ou de la composition de parole sur la base d'une musique connue.

Un facteur pouvant faciliter la pratique du décloisonnement réside dans la structure de l'enseignement. Je constate que les enseignant·e·s travaillant par thématique sont en mesure d'effectuer plus de liens entre les disciplines, ce qui ouvre la porte au décloisonnement grâce au fonctionnement moins clivé. Cet élément permet de confirmer mon hypothèse décrivant le travail modulaire au sein des domaines disciplinaires, comme un facteur n'encourageant pas le décloisonnement. De plus, la capacité des élèves à faire des liens entre les disciplines donnent plus de sens aux apprentissages, ce qui a, par conséquent, une influence sur le climat de travail en classe. Le climat de travail est changé, car les élèves apportent eux-mêmes des questionnements nouveaux en classe dans le but de découvrir de nouvelles connaissances ; ils/elles deviennent acteur·rice·s de leurs apprentissages.

Je souhaitais, par cette recherche, mettre en perspective le plan d'études romand pour déterminer en quoi sa configuration peut influencer le choix d'une forme de décloisonnement. Il s'est avéré que les enseignant·e·s tiennent fermement à leur liberté pédagogique notamment en ayant le choix de proposer une sorte de décloisonnement en classe ; celui-ci ayant sa place dans la formation générale. La structure présente est assez libre afin de permettre aux enseignant·e·s de s'approprier le plan d'études et de faire preuve de créativité pour offrir un espace d'enseignement décloisonné. Les enseignant·e·s critiquent cependant les moyens

d'enseignement en vigueur ; un enseignement d'avantage décloisonné, pourrait apparaître en tout cas au sein des domaines disciplinaires.

Je réfute par conséquent ma dernière hypothèse, car, le plan d'études, de par sa configuration en domaine disciplinaire, ne décourage pas l'application du décloisonnement en classe.

### **Autoévaluation critique du travail**

L'élaboration de ce travail a été un long processus. Il fut parsemé de remises en question et de doutes. Il a fallu trouver la force de se motiver pour effectuer de nouvelles recherches. Celles-ci ont été l'émergence de nouvelles découvertes et ont participé à un enrichissement personnel certain. Les lectures traitant du décloisonnement et de l'interdisciplinarité sont nombreuses. Au plus je lisais, plus le sujet m'intéressais. Au plus mon intérêt grandissait, plus j'en apprenais et plus ma conviction pour cette pratique pédagogique s'affirmait en moi. C'était un réel cercle vertueux. Je suis contente d'avoir choisi ce sujet car la musique me passionne. J'en suis d'autant plus ravie que des enseignant·e·s aient pu découvrir et expérimenter cette pratique avec les outils personnels qu'ils/elles possèdent. Ce travail a non seulement permis d'étayer mes questionnements mais également d'affirmer la future membre du corps enseignant que je suis.

Je pensais que le noyau de ma recherche résidait dans le terme « musique ». C'est en effet cela qui m'intéressais. Mais je réalise qu'il est rattaché et par conséquent dominé par le décloisonnement. Au début de cette recherche, le décloisonnement ne m'était pas familier ; ce n'était qu'un vague concept. Ce fut assurément un processus pour m'approprier ce terme et ses caractéristiques. Par-dessus tout, j'y ai trouvé une richesse, que le décloisonnement possède, notamment par sa diversité d'application. J'ai compris, dès la rédaction de la problématique, que l'enjeu pour pratiquer le décloisonnement par la musique ne demeurerait pas dans l'envie ou la compétence de travailler en musique, mais bien d'avoir une structure compatible avec le décloisonnement ; que celui-ci se fasse en musique ou grâce à un autre médium. Au final, je réalise que la musique est un prétexte, un outil au décloisonnement et non un impératif.

Ce travail m'a de toute évidence permis d'approfondir mes connaissances au sujet du décloisonnement. Je mesure les conditions de sa mise en pratique mais je réalise particulièrement la portée que peut amener la musique dans l'enseignement. J'ai commencé ce travail en me basant sur mes impressions et je le termine en ayant des connaissances.

Je possède grâce à ce travail de nombreuses pistes de réflexion dans le but de faire de moi une professionnelle réfléchie, responsable de ses choix pédagogiques et innovante. En prenant de la distance par rapport au décloisonnement, je saisis que ma démarche a demandé aux enseignant·e·s d'être ouvert·e·s d'esprit mais aussi d'adopter un regard réflexif sur leur

pratique. Je trouve que ce sont des qualités précieuses pour des professionnel·le·s et j'aimerais pouvoir faire pareil qu'eux au cours de ma carrière.

### **Perspectives d'avenir et de recherche future**

Dans la perspective d'obtenir une recherche plus étayée, il me paraît intéressant que l'expérimentation puisse durer sur un temps plus conséquent ; elle en serait ainsi plus significative. Cela permettrait tant aux professionnel·le·s qu'aux élèves d'être à l'aise avec les outils musicaux afin d'en tirer des bénéfices encore plus grands. De plus, je trouve important et nécessaire d'offrir des ressources aux enseignant·e·s. Pour cela, je suggérerais un accompagnement régulier par des personnes aguerries qui seraient en mesure de les former en apportant de nouvelles idées d'outils musicaux à mettre en place. À cela doit s'ajouter une considération et un intérêt nouveau pour le décloisonnement. En effet, instaurer une nouvelle pratique pédagogique sous la contrainte ne doit pas être bénéfique. Il faudrait poursuivre l'expérience avec des enseignant·e·s éprouvant une réelle attache avec la thématique. Cet aspect rejoint l'importance de la durée de l'expérience afin que l'on puisse également mesurer les fruits de celle-ci.

Je sais qu'en demandant à des instituteur·trice·s d'expérimenter une nouvelle forme d'enseignement, j'aurais pu me retrouver bloquée en essayant des refus, car la notion de changement peut faire peur. Ceci me renvoie à un élément de cours récemment vécu en « sciences de l'éducation » sur la notion de processus du changement.

L'évocation de cet élément me place dans une autre posture ; je ne cherche plus seulement à découvrir les avantages de la pratique du décloisonnement par la musique. Je réalise que mon questionnement va bien au-delà. En effet, pour être en mesure de voir des pratiques d'enseignements modifiées, les acteurs du terrain doivent être enclin au changement et à l'innovation. Ma nouvelle question est la suivante :

*« Dans quelle mesure l'accompagnement par des professionnel·le·s peut faciliter l'appropriation de pratiques innovantes dans le milieu scolaire ? »*

Je pense qu'il est important de se renouveler, tant pour vivre ses années actives de manière passionnée, que pour rester actuel·le car des nouveautés apparaissent constamment. Ceci m'interpelle car je veux devenir une enseignante qui cherche à innover et à développer mes compétences. C'est pour cela qu'il est intéressant de s'ouvrir à de nouvelles pratiques ; cependant pour les appliquer, je me rends compte qu'il faut être renseigné·e et s'approcher de personnes ressources.

## Références bibliographiques

Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les presses de l'université du Québec, 213pp.

Aubin-Auger, I. & Mercier, A. & Baumann, L. & Lehr-Drylewicz, A-M. & Imbert, P. & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *La revue française de médecine générale, volume 19(84)*, (142-145).

Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : De la problématique à l'analyse*. Paris : Enrick B. Éditions.

Bolduc, J. (2001). *Musique et habiletés cognitives au préscolaire*. Montréal : Recherche en éducation musicale.

Bonini-Baraldi F. (2008). L'expérience de la musique instrumentale dans les veillées funéraires des Tsiganes de Transylvanie. *Frontières, 20*, 67-70.

Calvert S. L., & Tart M. (1993). Song versus verbal forms for verylong-term, long-term, and short-term verbatim recall. *Journal of Applied Developmental Psychology, 14*, 245-260.

Daunay, B. (2005). Le décloisonnement : un enjeu de la discipline ? Recherches. *Revue de didactique et de pédagogie du français, ARDPF*, pp 139-150.

Dickson D., & Grant L. (2003). Physics karaoke: Why not? *Physics Education, 4*, 320-323.

Diemer, A. (2016). *De l'économie politique à la science économique : Le pari de la transdisciplinarité*. Université de Lyon. Repéré à : [https://ciret-transdisciplinarity.org/biblio/biblio\\_pdf/Arnaud\\_Diemer.pdf](https://ciret-transdisciplinarity.org/biblio/biblio_pdf/Arnaud_Diemer.pdf)

Dufour, A-H. (2002). L'ethnologue et l'enregistrement de terrain. *Sonorités (4)*, (13-24).

Fortin C. (2004). Travaux personnels encadrés ou l'effet causal de l'interdisciplinaire. *Aster Nouveaux dispositifs, nouvelles rencontres avec les connaissances, 39*. Repéré à : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA039-04.pdf>

Guibert, J. & Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris

Jäncke L. (2008). Music, memory and emotion. *Journal of Biology*, 7, 21.

Kakai, H. (2008). *Contribution à la recherche qualitative. Cadre méthodologie de rédaction de mémoire*. Université de Franche-Comté.

Kensinger E. A., & Corkin S. (2003). Memory enhancement for emotional words: Are emotional words more vividly remembered than neutral words? *Memory and Cognition*, 31, 1169-1180.

Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Québec : Beauchemin Chenelière éducation.

Legendre M-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'A EFLS*, 23(1), pp 12-30.

Lenoir, Y. et al. (2001). *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation l'enseignement*. Sherbrooke : CRP.

Medina S. L. (1993). The effect of music on second language vocabulary acquisition. *National Network for Early Language Learning*, 6, 1-8.

Meirieu, P., *Petit dictionnaire de pédagogie*. Repéré à : [www.meirieu.com](http://www.meirieu.com)

Morin, E. (1990). *Sur l'interdisciplinarité, Carrefour des sciences*. Actes du Colloque du Comité National de la Recherche Scientifique (Interdisciplinarité). Éditions du CNRS

Moussard, A., Rochette, F. & Bigand, E. (2012). La musique comme outil de stimulation cognitive. *L'Année psychologique*, vol. 112(3), 499-542.

Nairne J. S., Thompson S. R., & Pandeirada J. N. (2007). Adaptive memory: Survival processing enhances retention. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition*, 33, 263-273.

Pélissier, C. (2019). *Principes d'une pédagogie décrochée : retour sur trois expériences d'enseignement en langues étrangères*. Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02193887/document>

Piaget, J. (1973). L'épistémologie des relations interdisciplinaires. In *Bulletin Uni-information*. No 31. Genève. p.4-8

Pernin, J.P. (2003). Objets pédagogiques : unités d'apprentissage, activités ou ressources ? *Revue Sciences et Techniques Éducatives, Hors-série 2003 "Ressources numériques, XML et éducation"*, éditions Hermès, pp 179-210.

Poisson, M. & Jovic, L. (2011). *Initiation à la démarche de recherche : Mémoire de fin d'études*. Paris : Éditions Maloine.

Quartier-la-Tente, E. (1985). En marge d'une réforme scolaire : Trois mesures pour décloisonner l'enseignement. *Vous avez dit, pédagogie* 8, 18-22.

Rainey D. W., & Larsen J. D. (2002). The effect of familiar melodies on initial learning and long-term memory for unconnected text. *Music Perception*, 20, 173-186.

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris. dition ESF.

Rubin D. C. (1995). *Memory in oral traditions: The cognitive psychology of counting-out rhymes, ballads, and epics*. New York: Oxford University Press.

Sitoh Y. Y., & Tien R. D. (1997). The limbic system. An overview of the anatomy and its development. *Neuroimaging clinics of North America*, 7, 1-10.

Valzan, A. (2003). *Profession enseignant : Interdisciplinarité et situations d'apprentissage*. Éditions : Hachette éducation, p.13.

Van der Maren J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. 2<sup>ème</sup> édition. Méthodes en sciences humaines*. Montréal : De Boeck Université.

Zottos, E. & Renevey Fry, C. (2006). *De toutes les couleurs : un siècle de dessin à l'école*. Genève : Infolio Éditions