

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE GESTE EXPRESSIF DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE AU  
PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

CORINA-MARIA ZOSIM

JUIN 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*À mes enfants,  
Ioana, Luca et David*

## REMERCIEMENTS

La rédaction de ce mémoire m'a amenée à relever tout un défi! Un défi qui m'a fait cheminer plus loin que ce que j'aurais pu imaginer au départ. À travers ce long travail, j'ai compris l'importance d'aller au fond des choses, d'avoir de la rigueur et cela me servira toute ma vie. Cependant, les longues heures de lecture, de recherche et d'analyse approfondie n'auraient pu être suffisantes sans le précieux soutien et l'accompagnement de plusieurs personnes que je tiens à remercier.

Tout d'abord, je tiens à remercier mes directeurs de mémoire qui m'ont accompagnée de manière douce et professionnelle. Merci à madame Carole Raby, professeure à l'Université du Québec à Montréal, pour sa présence soutenue, son écoute, son encouragement et son dévouement. Merci aussi à monsieur Claude Dauphin, professeur à l'Université du Québec à Montréal, pour sa présence pleine de sagesse et de confiance en moi.

Ensuite, je tiens aussi à remercier mes évaluateurs, madame Denyse Blondin, professeure à l'Université du Québec à Montréal et monsieur Jonathan Bolduc, professeur à l'Université Laval qui ont accepté d'évaluer mon mémoire et qui par leurs commentaires ont contribué à son amélioration. De même, j'adresse un très grand merci à Hélène Meunier pour toute sa disponibilité, son aide et ses conseils qui m'ont aidée à mener à terme cet engagement.

Je veux aussi remercier sincèrement tous les élèves qui ont participé à cette étude, ainsi que leurs parents et la direction d'école qui ont cru en moi et en mon projet. Sans eux, cette recherche n'aurait pu voir le jour. De la même manière, mes remerciements vont aux six enseignants et musiciens qui ont participé bénévolement à ma recherche comme membres du comité d'experts. Vos commentaires constructifs,

vos conseils précieux et votre disponibilité ont été déterminants dans la réalisation de cette recherche.

Avec une reconnaissance sans limites, je désire aussi remercier ma famille qui a si bien pris soin de moi. Merci à mon mari, Ioan Mihai pour sa patience infinie, son amour inconditionnel, ses nombreuses heures passées avec nos petits pour que je puisse étudier. Merci à mes chers enfants, Ioana, Luca et David pour leur patience et leur affection malgré les longues heures. Un énorme merci à mes généreux parents, Simina et Ioan qui ont traversé l'océan Atlantique à trois reprises afin de venir m'aider dans les tâches quotidiennes et me permettre ainsi de travailler.

Enfin, je veux dire un merci tout particulier à mes chères amies qui, de proche ou de loin, ont toujours été prêtes à m'écouter et à m'encourager. Merci à Françoise Grenier pour sa présence, son attention, son encouragement et ton aide inestimable. Et, du fond du cœur, merci à madame Elena Criveanu pour cet amour de la musique, de la direction chorale et de l'enseignement qu'elle a si bien su me transmettre.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	iii
LISTE DES FIGURES .....	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xii
RÉSUMÉ.....	xiii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I.....	2
PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1 L'expérience professionnelle de l'enseignante-chercheuse .....	2
1.2 La prescription du programme actuel de formation musicale au primaire .....	3
1.3 La musique et le développement de l'enfant .....	7
1.3.1 Le développement musical de l'enfant de 0 à 5 ans .....	7
1.3.2 Le développement musical de l'enfant de 6 à 8 ans.....	10
1.4 L'interprétation musicale des chansons chez les enfants et les recherches en éducation .....	13
1.5 La question et l'objectif général de recherche .....	15
CHAPITRE II .....	16
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	16
2.1 La définition des concepts .....	16

2.1.1 Le concept d'expression musicale.....	16
2.1.1.1. La justesse.....	17
2.1.1.2 Le phrasé dans l'interprétation .....	19
2.1.1.3 La précision rythmique dans l'interprétation.....	20
2.1.1.4 Les nuances.....	21
2.1.2 Le concept de <i>geste expressif</i> .....	22
2.1.2.1 Le geste expressif comme mode de communication d'un message ...	22
2.1.2.2 Le geste expressif dans la rythmique de Jaques-Dalcroze et dans la méthode de Kodály.....	24
2.2 Les méthodes d'enseignement d'une chanson .....	27
2.3 Les étapes d'enseignement d'une chanson .....	29
2.3.1 Les étapes préliminaires .....	29
2.3.2 La technique d'enseignement <i>phrase par phrase</i> .....	32
2.3.3 Le geste comme soutien à l'interprétation d'une chanson .....	34
2.4 Les objectifs spécifiques .....	38
CHAPITRE III.....	39
MÉTHODOLOGIE.....	39
3.1 Le type de recherche .....	39
3.2 La description du milieu et de l'échantillon étudié.....	43
3.3 La description des expérimentations.....	44
3.4 Les modes et les instruments de collecte des données.....	45
3.5 Les méthodes d'analyse des données.....	48
3.6 Les considérations éthiques .....	50
CHAPITRE IV.....	51

RÉSULTATS .....	51
4.1 La présentation du modèle initial.....	51
4.2 La mise à l'essai du modèle initial.....	54
4.2.1 La première expérimentation.....	54
4.2.1.1 Les commentaires sur la première expérimentation .....	55
4.2.1.2 Les modifications apportées à l'expérimentation .....	56
4.2.1.3 Les commentaires sur le modèle initial .....	58
4.2.1.4 Les modifications apportées au modèle initial .....	60
4.2.2 La seconde expérimentation .....	61
4.2.2.1 Les commentaires sur la seconde expérimentation .....	62
4.2.2.2 Les modifications à apporter lors de futures expérimentations .....	63
4.2.2.3 Les commentaires sur le modèle révisé .....	64
4.2.2.4 Les modifications apportées au modèle révisé .....	66
4.3 La description de l'impact du modèle sur l'interprétation d'une chanson par les élèves du premier cycle du primaire .....	67
4.3.1 La description de l'impact du modèle initial.....	67
4.3.1.1 L'impact du modèle initial sur la justesse .....	68
4.3.1.2 L'impact du modèle initial sur le phrasé .....	69
4.3.1.3 L'impact du modèle initial sur la précision rythmique.....	70
4.3.1.4 L'impact du modèle initial sur les nuances .....	73
4.3.2 La description de l'impact du modèle révisé sur l'interprétation.....	75
4.3.2.1 L'impact du modèle révisé sur la justesse .....	76
4.3.2.2 L'impact du modèle révisé sur le phrasé .....	78
4.3.2.3 L'impact du modèle révisé sur la précision rythmique .....	79
4.3.2.4 L'impact du modèle révisé sur les nuances .....	81
4.4 Le modèle final .....	83



4.4.1 La présentation du modèle final .....	83
4.4.2 L'explication du modèle final .....	88
4.4.2.1 Les gestes pour soutenir la justesse .....	88
4.4.2.2 Les gestes pour soutenir le phrasé .....	89
4.4.2.3 Les gestes pour soutenir la précision rythmique.....	90
4.4.2.4 Les gestes pour soutenir les nuances .....	91
CHAPITRE V .....	93
DISCUSSION .....	93
5.1 L'impact du modèle sur l'interprétation de la chanson .....	93
5.1.1 L'impact sur la justesse .....	93
5.1.2 L'impact sur le phrasé .....	95
5.1.3 L'impact sur le rythme .....	95
5.1.4 L'impact sur les nuances .....	96
5.2 La conscience de l'utilisation des gestes par les élèves .....	97
5.3 Des recommandations pour l'utilisation du modèle au premier cycle du primaire .....	98
5.4 La synthèse de la discussion .....	100
CONCLUSION.....	102
RÉFÉRENCES .....	108
APPENDICE A	
GRILLES D'ANALYSE POUR LE COMITÉ D'EXPERTS.....	113
APPENDICE B	
Liste de codes .....	122

APPENDICE C	
DEMANDE D'APPROBATION D'ÉTHIQUE.....	125
APPENDICE D	
FORMULAIRES DE CONSENTEMENT.....	129

## LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Spirale du développement musical de l'enfant selon Swanwick et Tillmann (1986, p. 331).....	11
Figure 2.1 Extrait de chanson folklorique canadienne : Savez-vous planter des choux? (Montgomery, 2002, p. 31).....	30
Figure 2.2 Placement des élèves et de l'enseignant.....	31
Figure 2.3 Extrait d'une demi-phrase mélodico-rythmique de la chanson folklorique canadienne : Savez-vous planter des choux? (Montgomery, 2002, p. 31).....	32
Figure 2.4 Division par phases et demie-phrases d'une chanson. Extrait de chanson : À la claire fontaine.....	33
Figure 2.5 Exemple des gestes réalisés par les enfants (Liao et Davidson, 2007, p. 89).....	35
Figure 2.6 Exemple des gestes réalisés par les enfants (Liao, 2008, p. 201).....	36
Figure 3.1 Développement d'objet pédagogique (Van der Maren, 2003, p. 109).....	40
Figure 4.1 Modèle initial utilisant le geste expressif pour l'enseignement d'une chanson (inspiré du modèle de Liao et Davidson, 2007 et Liao, 2008).....	53
Figure 4.2 Modèle final utilisant le geste expressif pour l'enseignement d'une chanson (inspiré du modèle de Liao et Davidson, 2007 et Liao, 2008).....	84

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4.1 Impact du modèle initial sur la justesse .....	68
Tableau 4.2 Impact du modèle initial sur le phrasé .....	69
Tableau 4.3 Impact du modèle initial sur la précision rythmique .....	71
Tableau 4.4 Impact du modèle initial sur les nuances .....	74
Tableau 4.5 Impact du modèle révisé sur la justesse .....	77
Tableau 4.6 Impact du modèle révisé sur le phrasé .....	78
Tableau 4.7 Impact du modèle révisé sur la précision rythmique .....	80
Tableau 4.8 Impact du modèle révisé sur les nuances .....	82

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise

## RÉSUMÉ

La formation musicale contribue à l'acquisition de connaissances musicales et à l'approfondissement de comportements musicaux de l'enfant tout au long de sa scolarisation. Plus particulièrement, l'interprétation des chansons amène l'élève plus loin que la simple prestation vocale de la chanson proposée, en l'initiant au répertoire vocal, à l'interprétation musicale en groupe, à l'utilisation d'éléments du langage musical, d'éléments de techniques, de moyens sonores, etc.

Plusieurs recherches se sont penchées sur l'amélioration de l'interprétation musicale des enfants, mais peu parmi elles se sont intéressées spécifiquement aux méthodes que les enseignants de musique emploient lors de l'enseignement des chansons, et ce, dans le but d'en améliorer l'interprétation. Dans ce contexte, la présente recherche s'intéresse à l'influence des gestes de l'enseignant de musique pour fournir un soutien aux jeunes élèves du primaire dans le développement de leur compétence à interpréter une chanson. Plus spécifiquement, l'objectif général de la recherche est d'étudier l'impact des gestes expressifs sur l'interprétation d'une chanson par des élèves du premier cycle du primaire.

Dans le cadre de cette recherche, un modèle utilisant le geste expressif pour l'enseignement de la chanson a d'abord été développé à partir de l'expérience pratique et de la recension des écrits scientifiques. L'expérimentation, en deux temps, de l'application de ce modèle des gestes expressifs employés par l'enseignant, a ensuite été réalisée dans des classes du premier cycle du primaire. La collecte de données s'est effectuée tout au long de l'expérimentation à l'aide de différents outils de collecte de données (observation instrumentée, entrevue de confrontation avec un comité d'experts et journal de bord de l'enseignante). Les grilles d'analyse des membres du comité d'experts pour la première et la deuxième phase de l'expérimentation et les séquences vidéo de l'entretien de confrontation avec le comité d'experts ont été soumises à une analyse rigoureuse selon la procédure d'analyse de contenu proposée par Van der Maren (2003). Les informations recueillies lors de la collecte de données ont permis à l'enseignante-chercheuse d'apporter des modifications au modèle des gestes.

Les résultats de cette étude relèvent qu'à l'application du modèle des gestes, une amélioration concrète des composantes de l'interprétation musicale (*justesse, phrasé, rythme* et *nuances*) a été observée, ce qui rendait l'interprétation globale plus belle et plus musicale. Au-delà de son apport au plan scientifique et pratique, la recherche propose finalement des pistes de recherches futures et quelques recommandations pratiques pour l'intégration du modèle en enseignement de la musique au 1er cycle du primaire.

Mots-clés : geste expressif, modèle des gestes, apprentissage d'une chanson, interprétation d'une chanson.

## INTRODUCTION

Depuis l'instauration du Programme de formation de l'école québécoise en 2001, l'interprétation de pièces musicales, tant au primaire qu'au secondaire, constitue une des trois compétences du programme de musique à développer par les élèves.

Plusieurs recherches se sont penchées sur l'amélioration de l'interprétation musicale des enfants, mais peu parmi elles se sont intéressées spécifiquement aux méthodes que les enseignants de musique emploient lors de l'enseignement des chansons, et ce, dans le but d'en améliorer l'interprétation. Or, la recension des écrits mène à s'intéresser plus spécifiquement à l'influence des gestes de l'enseignant de musique pour fournir un soutien aux jeunes élèves du primaire dans le développement de leur compétence à interpréter une chanson.

Afin de mieux situer la présente recherche, un premier chapitre présente le contexte de l'étude, la problématique, ainsi que la question et l'objectif général de recherche. Dans un deuxième chapitre, le cadre de référence, les concepts clés sont définis tout en faisant état des recherches dans le domaine et en établissant des liens avec le Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2001). Les choix méthodologiques, les modalités et les conditions de la mise à l'essai du modèle d'enseignement d'une chanson à l'aide de gestes expressifs sont explicités dans le troisième chapitre. Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus suite à la collecte et à l'analyse des données, tandis que le cinquième propose une discussion des résultats et aborde l'ensemble de la présente recherche dans une perspective critique. Ce mémoire se termine par une conclusion.



# CHAPITRE I

## PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente d'abord l'expérience professionnelle de l'enseignante-chercheuse qui a mené à entreprendre la recherche. Il est ensuite question de l'enseignement de la musique dans le contexte de l'enseignement primaire et du Programme de formation de l'école québécoise. Ce chapitre met également en lumière le fait que, malgré la multitude de recherches effectuées dans le domaine de l'éducation musicale, certaines questions demeurent encore sans réponse, notamment en ce qui concerne l'amélioration des méthodes d'enseignement des chansons chez les jeunes élèves. C'est dans ce contexte qu'une question et un objectif général de recherche sont formulés en fin de chapitre.

### **1.1 L'expérience professionnelle de l'enseignante-chercheuse**

L'objet de cette étude découle directement de l'expérience d'enseignement de la musique de l'enseignante-chercheuse. Au cours de sept années d'exercice au primaire, elle a pu expérimenter le principe du geste expressif, en travaillant avec des élèves et, parallèlement, en dirigeant une chorale d'adultes amateurs. De même, elle a pu longuement observer l'influence immédiate de ses gestes – ceux des mains, du corps tout entier –, alliés aux expressions du faciès et de sa voix, sur l'interprétation de la pièce musicale travaillée avec les élèves du primaire et les choristes adultes. Or, aucun des deux groupes n'a semblé démontrer de signes de conscience de la valeur cognitive de l'information qui leur parvenait par l'intermédiaire de ses gestes expressifs, à ce stade de l'interprétation.

De plus, elle a été étonnée par le fait que les élèves et les adultes amateurs réagissaient de la même manière à ses gestes. L'enseignante-chercheuse s'est donc arrêtée sur certains gestes pour tenter d'objectiver leur influence précise sur l'interprétation d'une pièce musicale. D'ailleurs, elle les a utilisés chaque fois qu'elle enseignait une nouvelle chanson<sup>1</sup>. Cette observation étendue lui a permis de codifier quelques-uns de ces gestes et d'étudier leur effet mélioratif sur l'interprétation des élèves.

L'observation rationnelle de la portée interprétative de ses gestes a amené l'enseignante-chercheuse à entreprendre une recension des écrits pour étudier ce qui avait été fait dans le domaine et pour évaluer la pertinence d'entreprendre une telle recherche. C'est dans ces circonstances que la présente recherche portant sur le développement et la mise à l'essai d'un modèle d'enseignement des chansons à l'aide de gestes expressifs, destiné à une intervention auprès des élèves du premier cycle du primaire, a été élaborée.

Dans le but de mieux comprendre le contexte dans lequel cette étude a été menée, il est important de comprendre comment le Programme de formation de l'école québécoise encadre l'enseignement de la musique et ensuite de situer la place que cette matière occupe dans le système d'enseignement.

## **1.2 La prescription du programme actuel de formation musicale au primaire**

Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), lancé officiellement à l'automne 2001, regroupe cinq domaines d'apprentissage : 1) des langues, 2) de la mathématique, de la science et de la technologie, 3) de l'univers social, 4) du développement personnel et, 5) des arts. Ce dernier englobe le programme de l'enseignement de la musique qui a comme objectif général d'« apprendre à créer, à

---

<sup>1</sup> Une nouvelle chanson étant considérée, dans ce projet, comme une chanson inconnue des élèves.

interpréter et à apprécier des productions artistiques de façon à intégrer la dimension artistique dans sa vie quotidienne » (MEQ, 2001, p. 190). La formation en musique vise à développer chez les élèves trois compétences disciplinaires : **inventer** des pièces vocales ou instrumentales, **interpréter** des pièces musicales et **apprécier** des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades.

La présente étude se concentrera sur l'une des trois compétences prévues dans le Programme de formation de l'école québécoise, soit la compétence à interpréter des pièces musicales. Cette compétence se subdivise en cinq composantes (MEQ, 2001, p. 243) :

[1]) s'approprier le contenu musical de la pièce; [2]) appliquer des éléments de techniques; [3]) appliquer les règles relatives à la musique d'ensemble; [4]) exploiter les éléments expressifs inhérents à la pièce musicale; [5]) partager son expérience d'interprétation.

Selon le programme de formation musicale (MEQ, 2001, p. 242), interpréter une pièce musicale au premier cycle du primaire implique, par exemple, l'utilisation du corps, de la voix, d'objets sonores ou d'un instrument de percussion, tout en chantant « à l'unisson de courtes pièces enfantines variées, d'une étendue ne dépassant pas une octave ». De plus, plusieurs savoirs essentiels sont à considérer dans le développement de cette compétence : le langage musical, la représentation graphique, les aspects affectifs, les moyens sonores, les techniques instrumentales et les structures. L'interprétation des pièces musicales comprend autant des pièces chantées que des pièces jouées par les élèves. Cette recherche se concentrera sur l'interprétation de pièces chantées, autrement dit sur l'interprétation de chansons.

Il est à noter que l'interprétation d'une chanson amène l'élève plus loin que la simple prestation vocale de la chanson proposée. Donc, interpréter une chanson, par exemple, au cours du premier cycle du primaire, signifie l'initiation de l'élève « à un répertoire vocal (...) à l'interprétation musicale en groupe. Il s'initie également à

l'utilisation d'éléments du langage musical, d'éléments de techniques, de moyens sonores et de structures déjà organisés » (MEQ, 2001, p. 242).

Les attentes prévues à la fin du premier cycle du primaire (MEQ, 2001) concernant l'interprétation de pièces vocales supposent une précision interprétative relative de l'élève par rapport au texte musical de la courte pièce choisie, en regard de la structure et de l'utilisation des éléments de techniques appropriés. Selon Zenatti (1994, p. 58), le devoir du spécialiste de musique consiste à orienter l'écoute de l'élève pour privilégier « soit la matière sonore (dynamique, spatialisation), soit l'expression musicale (justesse, phrasé, précision rythmique) », et ce, dans le but d'améliorer l'interprétation des pièces musicales. Le caractère expressif de l'interprétation d'une chanson étant souvent teinté des intérêts d'ordre affectif, l'élève est capable de relater des faits qui sont signifiants pour lui concernant son expérience d'interprétation. Ainsi, la musique devient :

l'expression personnelle d'un état intérieur et la traduction sonore d'une réalité socioculturelle (...). Privée de son contenu affectif et de ses éléments expressifs, la musique cesserait d'être un art; elle se réduirait alors à un assemblage de sons sans signification (MEQ, 2001, p. 238).

Parmi les éléments expressifs qui accompagnent l'interprétation des chansons, certains sont particulièrement visés et inconsciemment incorporés par les élèves lors du processus d'apprentissage des chansons. Les éléments expressifs associés à l'interprétation musicale des chansons présents dans le PFEQ sont l'ouverture de la bouche, la respiration, la justesse, la posture, la diction, le phrasé, de même que les différences d'intensité, de tempo et de nuances. Par contre, les enseignants peuvent se servir de ses éléments constitutifs du PFEQ à leur manière, et faire vivre des expériences uniques à leurs élèves pour assurer leur apprentissage de ces éléments et pour contribuer à leur développement global.

Selon le PFEQ (2001, p. 6), les enseignants sont appelés à adopter une vision renouvelée de l'enseignement, basée sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie; c'est-à-dire, qu'ils sont invités à :

créer un environnement éducatif qui incite l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation, [à] l'amener à prendre conscience de ses propres ressources, [à] l'encourager à les exploiter et, enfin, [à] le motiver à effectuer le transfert de ses acquis d'un domaine disciplinaire à l'autre, de l'école à la vie courante.

Ainsi, par la création de situations d'apprentissage complexes, l'enseignant devra permettre aux élèves d'entrer en contact avec leur culture immédiate et avec des œuvres provenant d'autres cultures; et ce, dans le but qu'ils fassent des liens avec des repères culturels d'autres disciplines et qu'ils se forment pour la société de demain. D'après le PFEQ (2001, p. 238), « cette perception du monde, renouvelée et enrichie, participe à la formation de son identité culturelle et le prépare à l'exercice de son rôle de citoyen ». Il est important de préciser que le PFEQ demeure un outil obligatoire pour chaque enseignant, mais il n'est pas prescriptif quant à la manière de mettre en œuvre ses finalités.

De cette manière, la formation musicale contribue, dans une perspective continue, à l'acquisition de connaissances musicales et à l'approfondissement de comportements musicaux de l'enfant tout au long de l'école primaire. Entre autres, l'enseignement de la musique au Québec cherche « à développer le sens auditif de l'élève, son potentiel créateur au regard du monde sonore et ses habiletés à s'exprimer et à communiquer par la musique » (MEQ, 2001, p. 238) tout en tenant compte de son développement global. Dans ce contexte, il est intéressant de connaître le développement musical de l'enfant avant son entrée à l'école (0 à 5 ans) et plus particulièrement pendant le premier cycle du primaire (6 à 8 ans) auquel s'intéresse plus particulièrement la présente recherche.

### 1.3 La musique et le développement de l'enfant

#### 1.3.1 Le développement musical de l'enfant de 0 à 5 ans

Depuis toujours, la musique est transmise d'une génération à une autre de différentes manières : par l'audition, par l'imitation des aînés, par la notation, etc. La notation musicale permet, par exemple, autant la compréhension de la musique que sa transmission aux nouvelles générations.

Selon Sadie et Tyrrell (2001)<sup>2</sup>, la notation musicale, dans sa conception occidentale, peut être vue comme un système conventionnel de signes entre les musiciens. Ce système conventionnel comprend des symboles essentiels<sup>3</sup> de l'écriture musicale qui indiquent différentes caractéristiques du son musical : par leur position sur la portée, la hauteur des sons et, par leurs formes, la durée de ces sons. Donc, en connaissant ce code de notation, le musicien parvient à déchiffrer une partition musicale. Mais, qu'arrive-t-il avec ceux qui, comme les jeunes enfants, ne connaissent pas la notation musicale?

L'enfant qui ne connaît pas encore l'écriture musicale interprète quand même des chansons. Amann (1983, p. 91), dans son ouvrage décrivant la méthode d'enseignement de la musique de Kodály utilisée auprès de jeunes enfants, précise que le chant est un « langage universel, vivant et humain par excellence »; lequel détient une place « privilégiée » dans cette méthode. Le répertoire enfantin s'est transmis et continue d'être transmis sans qu'on se demande trop comment se développe ce processus de transmission.

---

<sup>2</sup> Dans *The new Grove dictionary of music and musicians*.

<sup>3</sup> En terme de théorie musicale, les symboles essentiels de l'écriture musicale s'appellent des notes de musique. Selon *The new Grove dictionary of music and musicians* (Sadie et Tyrrell, 2001, p. 73), une note de musique est « a symbol denoting a musical sound; also in English usage the sound itself ». Le son a deux caractéristiques principales: la durée (noire, blanche, ronde, etc.) et la hauteur (la place qu'il occupe sur la portée : do, ré, mi, fa, sol, etc.).

L'apprentissage d'une chanson enfantine peut sembler un acte simple, inconscient, allant de soi, car, selon l'avis général, une chanson se fredonne dans la spontanéité. En effet, les recherches en neurophysiologie démontrent que seule la première étape de l'apprentissage d'une chanson est consciente et qu'ensuite la pratique journalière transforme le processus d'apprentissage en automatisme. À ce sujet, le réflexologue russe Kochevitsky (1967) croit que la conscience n'intervient qu'au tout début d'un nouvel apprentissage; ce qui expliquerait pourquoi il est possible de fredonner, après coup, une chanson sans y réfléchir nécessairement. Selon Martinovic-Trejgut (2010, p. 1), « Singing, just like movement, is a natural part of children's growth and development. It is part of their everyday activity ». Donc, le chant est une manifestation du développement naturel de chaque enfant faisant ainsi partie de sa vie quotidienne.

Avant son entrée scolaire, l'enfant passe par différentes phases de développement qui influencent considérablement son développement musical. À ce propos, Martenot (1970, p. 13), remarque que le bébé, dès la naissance, développe son sens rythmique « par la sensation corporelle globale du balancement associé au son ». Par contre, il suggère la répétition du même chant, car l'enfant trouve « dans la répétition du même air, jour après jour, un début de structuration d'une forme musicale » (Martenot, p. 13). Martenot semble suggérer que si la mère changeait de répertoire à tout venant, l'apprentissage deviendrait instable ce qui entraînerait à long terme un sentiment d'inconstance chez l'enfant. Toujours selon cet auteur, il semble que le bébé se sente en sécurité parce que le son musical est directement lié à l'enveloppement maternel qui représente le soutien du sentiment d'amour témoigné par ses parents.

Selon Moog (1976), qui a observé quelque 500 enfants d'âge préscolaire, apprendre à marcher et à parler a une influence considérable sur le développement musical de l'enfant. Juste avant d'atteindre sa première année, l'enfant exprime une sensibilité

extraordinaire à la musique. Dès qu'il est capable d'avoir des représentations en l'absence des objets de stimulation, son expérience musicale s'enrichit énormément.

Montgomery (2002), dans son ouvrage professionnel, *Teaching towards musical understanding – A handbook for the elementary grades*, spécifie que les tout-petits passent du babillage aux vocalises, à l'exploration de leur capacité vocale. Entre un et deux ans, l'enfant commence à improviser de courtes mélodies, en répétant différents mots ou différentes syllabes, souvent n'ayant pas de sens précis. En outre, Moog (1976) spécifie dans ses recherches que, vers l'âge de 18 mois, l'association de mouvements corporels avec le rythme de la musique est le signe que l'étape la plus importante dans le développement cognitif de l'enfant est franchie.

Dans cette optique, Dalcroze (1965, p. 49) est convaincu que « l'influence du milieu joue un grand rôle » dans le développement musical de l'enfant. Il fournit le simple exemple d'une gardienne à la voix fausse qui peut avoir une très mauvaise influence sur le développement musical de l'oreille de l'enfant qui lui est confié. Dalcroze s'inscrit dans la même lignée que Rousseau et considère que « l'éducation de l'homme commence à sa naissance » (Dalcroze, p. 49). Selon Dewey (1968), l'environnement exerce une influence directe sur le développement global de l'enfant. En ce sens, Dalcroze suggère qu'on doit porter attention chaque jour à l'exploration musicale de l'enfant tout en suivant ses premiers instincts. D'ailleurs, Moog (1976) rappelle qu'à l'âge de trois à quatre ans les modèles comportementaux ayant des origines dans la période de deux ans du développement de l'enfant réapparaissent; ce qui veut dire qu'il faut veiller à l'éducation musicale des enfants dès leur jeune âge et s'assurer, par exemple, qu'aucune difformité ne se produise dans l'appareil de l'ouïe (Dalcroze, 1965).

Dans le même ordre d'idées, Moog (1976) précise qu'un tiers des enfants âgés d'un à deux ans commencent à chanter des chansons qui ressemblent à ce qui a été chanté pour eux. La plupart des enfants commencent par l'imitation des mots. Les premiers



mots que les enfants choisissent pour tenter d'imiter la grande variété de stimuli sonores qui leur ont été présentés sont les mots avec un motif auditif distinctif; par exemple, certains sons vocaux (certaines syllabes ou consonnes). Ils remarquent tout d'abord ces motifs auditifs au lieu de la hauteur tonale et du rythme. Ce n'est pas surprenant, puisqu'à leur sens, les sons vocaux font une beaucoup plus grande impression que le rythme et l'intonation. D'après Montgomery (2002), vers l'âge de trois ans, l'enfant chante à sa manière certaines chansons, en changeant les mots ou même la mélodie. De plus, Hargreaves (1995, p. 189) mentionne que l'enfant de trois ans « prend appui sur les paroles : la chanson présente des hauteurs distinctes, mais elle est exempte de stabilité dans les intervalles ou de cohérence tonale ». Rendu à l'âge de quatre à cinq ans, l'enfant est capable de reproduire du début à la fin une chanson apprise par cœur. C'est beaucoup plus tard qu'il atteindra le stade d'imiter la justesse de l'intonation (Moog, 1976).

Étant donné que la musique n'est pas séparée des autres activités enfantines, juste avant la rentrée scolaire, l'enfant âgé de cinq à six ans accompagne ses jeux de danses et de chansons. C'est alors qu'il commence à s'intéresser au sens des mots qu'il chante, vivant le stade des jeux de règles (« serious play », Moog, 1976, p. 43), dans un état de magie mélangée avec la réalité. Selon Martenot (1970), lors de cette période de développement, l'enfant rajoute au développement de sa mémoire musicale pure, de sa mémoire vocale et verbale, le développement de la mémoire des gestes par l'apprentissage des chansons et des rondes.

### **1.3.2 Le développement musical de l'enfant de 6 à 8 ans**

Selon Swanwick et Tillmann (1986), la transformation musicale de l'enfant suppose quatre étapes fondamentales depuis sa naissance jusqu'à l'âge de 15 ans. L'étude de ces auteurs porte sur 745 compositions de 48 jeunes élèves britanniques de 3 à 9 ans.

La figure 1.1 montre les séquences de la spirale du développement musical de l'enfant.

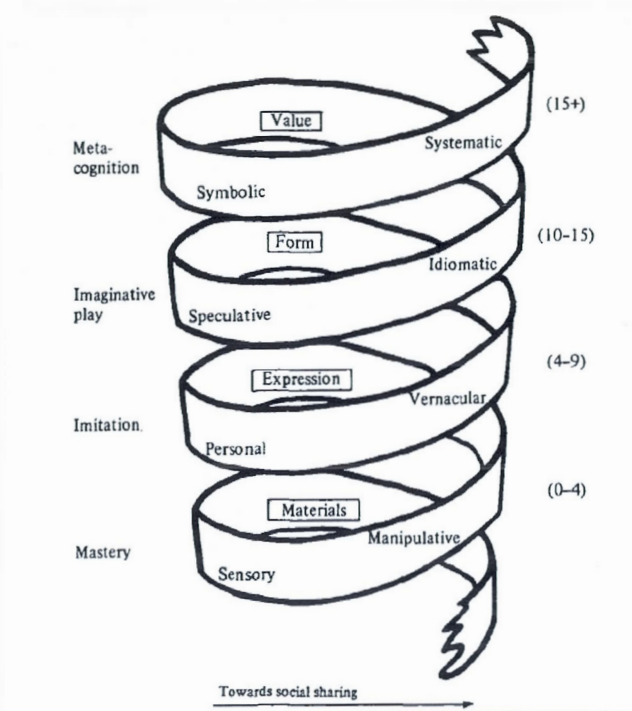


Figure 1.1 La spirale du développement musical de l'enfant selon Swanwick et Tillmann (1986, p. 331)

Comme présenté dans la figure 1.1, Swanwick et Tillmann (1986) indiquent qu'il y a quatre grands changements dans le développement musical de l'enfant de sa naissance jusqu'à l'âge de 15 : maîtrise des matériaux; imitation des expressions; forme de jeu imaginaire et valeur métacognitive. Chaque stade a ses propres caractéristiques classifiées en huit périodes de développement : sensoriel, manipulateur, expressif, vernaculaire, spéculatif, symbolique et systématique. Étant donné que la présente étude s'intéresse plus particulièrement aux enfants de 6 à 8 ans, il est important de connaître davantage les deux périodes, expressive-personnelle et vernaculaire, caractéristiques de ce groupe d'âge.

Selon les auteurs, l'enfant âgé de 4 à 9 ans se retrouve dans une période d'imitation spontanée, pas toujours cohérente avec l'adulte ou le monde extérieur. Cependant, cette imitation sert à nourrir son *expression personnelle* directe; ce qui apparaît nettement dans la chanson. À cette période, les variations incontrôlées de tempi et de nuances s'observent autant dans les pièces instrumentales que dans l'interprétation vocale des chansons. Les enfants semblent ainsi démontrer peu de contrôle et répondent sans beaucoup de réflexion aux tentatives de coordination et de mise en forme.

Cependant, à la période *vernaculaire*, ils changent d'attitude. Par exemple, les fragments mélodico-rythmiques s'assimilent mieux au modèle de l'enseignant. En outre, peu après l'âge de 6 ans, les élèves commencent à comprendre la structure des phrases musicales et saisissent la première étape de la création musicale classique, tout en chantant, en jouant et en écoutant les autres. D'ailleurs, les écrits d'Imberty (1995) rappellent, entre autres, que les enfants entre 6 et 8 ans, démontrent une organisation cognitive des structures mélodico-rythmiques, des productions et des reproductions de modèles, ainsi qu'une compréhension des structures harmoniques tonales.

De plus, dans son ouvrage professionnel, Montgomery (2002) rejoint les recherches de Swanwick et Tillmann (1986), en considérant que pour la majorité des élèves de cet âge, les chansons à deux parties, une première instrumentale et une deuxième vocale (de quatre à huit mesures) facilitent le développement de l'interprétation vocale.

Finalement, selon Swanwick et Tillmann (1986), la période vernaculaire est clairement établie à l'âge de 7 ou 8 ans, alors que la phrase mélodique, par exemple, est représentée avec sa forme et son contour, de même que par l'utilisation correcte des conventions artistiques qui s'établit tranquillement.

Or, à ce contexte musical complexe, s'ajoute la multiplicité d'expériences musicales propres aux différents milieux familiaux d'où proviennent les élèves. Ainsi, la tâche de l'enseignant de musique devient elle aussi complexe. Aujourd'hui, l'enseignant se retrouve à organiser le bagage musical de l'élève qui n'est pas à négliger, tout en lui apportant des nouveautés, contribuant ainsi à son développement harmonieux.

Toutefois, l'éducation musicale évolue chaque jour, ce qui nécessite une formation continue des enseignants et une évolution permanente en matière de recherche musicale. Martinovic-Trejgut (2010, p. iii) rappelle que « successful music education practices depend on continued research on early childhood musical development ». Or, les recherches des dix dernières années (Juntunen et Hyvonen, 2004; Liao, 2008; Liao et Davidson, 2007; Martinovic-Trejgut, 2010; Mizener, 2008; Nafisi, 2010) menées sur l'étude de l'interprétation musicale chez les jeunes enfants, ne sont que rarement en lien avec un programme d'étude de la musique, mais surtout en lien avec l'amélioration des méthodes appliquées dans l'enseignement de la musique<sup>4</sup>. Pourtant, le contenu du programme de musique inclus dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) est prescriptif et l'enseignant de musique québécois doit en tenir compte lors de la préparation de ses cours.

#### **1.4 L'interprétation musicale des chansons chez les enfants et les recherches en éducation**

À la fois le programme de formation, mais aussi différents chercheurs dans le domaine musical, ont proposé des réflexions pouvant orienter l'enseignement de l'interprétation musicale.

---

<sup>4</sup> En général, les chercheurs ont traité des sujets liés aux méthodes utilisées dans l'enseignement de la voix lors des cours individuels (Liao, 2008; Nafisi, 2010) ou des groupes (Liao et Davidson, 2007; Mizener, 2008), ou de l'enseignement de la musique dans les écoles où des méthodes actives sont appliquées, par exemple, les méthodes de Kodaly et de Jaques-Dalcroze, etc. (Juntunen et Hyvonen, 2004 ; Martinovic-Trejgut, 2010).

Selon Liao (2008), plusieurs chercheurs se sont penchés sur les multiples modalités d'enseignement du chant chez les enfants, tout en considérant certains éléments expressifs énumérés précédemment. Par exemple, Apfelstadt (1984) estime que l'apprentissage du chant basé seulement sur le modèle auditif est insuffisant pour développer la justesse vocale parce que les élèves oublient vite ce qu'ils apprennent. Mieux encore, certains auteurs (Fauth, 1990; Flaherty, 1992; Reiff, 1992, tous cités dans Liao, 2008) recommandent l'emploi de différents modèles d'apprentissage, c'est-à-dire, l'apprentissage multisensoriel basé sur le style visuel, kinesthésique, phonétique, ou une combinaison de deux ou trois styles. Dans le même ordre d'idées, dans leurs ouvrages professionnels, Campbell et Scott-Kassner (2006), de même que Flohr (2005), considèrent que la modalité kinesthésique est particulièrement appropriée pour enseigner le chant chez les jeunes enfants.

De plus, Liao (2008) spécifie pour sa part que les recherches menées dans les domaines de l'éducation et de l'éducation musicale (Apfelstadt, 1984, 1985; Liao et Davidson, 2007; Persellin, 1992) ainsi que les écrits professionnels (Caldwell, 1995; Campbell et Scott-Kassner, 2006; Flohr 2005; Phillips, 1996) fournissent des preuves convaincantes d'efficacité en ce qui concerne l'enseignement du chant chez les enfants. Par exemple, selon certains de ces écrits, de nombreux professeurs de musique considèrent que les meilleures stratégies applicables afin de renforcer la justesse de l'intonation musicale sont celles qui montrent la hauteur des sons par des signes faits par la main à des niveaux différents (chironomie ou phonomimie), fournissant ainsi des images visuelles liées au contour mélodique. En effet, les recherches citées par Liao (2008) démontrent que les gestes ou les signes faits par la main fournissent un renforcement visuel, auditif et kinesthésique qui facilite l'apprentissage musical des enfants. Toutefois, Liao et Davidson (2007, p. 93) suggèrent que d'autres recherches devraient être menées afin de développer un vocabulaire gestuel approfondi et adapté aux enfants et surtout qui améliore les

techniques de chant chez les jeunes enfants « to develop a thorough and child-friendly gestural vocabulary to aid young children's singing techniques ».

En ce sens, Martinovic-Trejgut (2010) a étudié, dans sa thèse, l'effet de l'enseignement par l'usage du mouvement sur la mémorisation et la rétention d'une nouvelle chanson chez les élèves de la première année du primaire. Elle signale que de plus amples recherches sur les effets spécifiques de l'enseignement à l'aide du mouvement, sur l'apprentissage et la littératie en musique, de même que sur l'apprentissage et l'alphabétisation en général, sont nécessaires.

### **1.5 La question et l'objectif général de recherche**

En considérant les éléments de cette problématique, il semble pertinent de s'intéresser à la question de recherche suivante : comment le geste expressif utilisé par le spécialiste en musique dans son enseignement d'une chanson influence-t-il l'interprétation des jeunes élèves? L'objectif général de cette étude est donc de comprendre l'impact des gestes expressifs sur l'interprétation d'une chanson par des élèves du premier cycle du primaire.

## CHAPITRE II

### CADRE DE RÉFÉRENCE

Le présent chapitre vise à exposer le cadre de référence sur lequel s'appuie cette étude. Ainsi, cette section définit les concepts d'*expression musicale* et de *geste expressif*. Elle permet également de faire état des écrits scientifiques recensés en lien avec les méthodes utilisées dans l'enseignement d'une nouvelle chanson et l'emploi du geste expressif dans l'enseignement de la musique. Finalement, les objectifs spécifiques de la recherche sont énoncés.

#### 2.1 La définition des concepts

Afin de mieux cerner la question de recherche de cette étude, la clarification des concepts d'*expression musicale* et de *geste expressif* dans le contexte de l'enseignement de la musique s'avère nécessaire.

##### 2.1.1 Le concept d'expression musicale

Selon Castellengo (1994), une des habitudes développées par les élèves lors de leurs cours de musique demeure l'orientation de l'écoute, c'est-à-dire la centration de la perception humaine sur des aspects expressifs du signal sonore<sup>5</sup>. Davidson et Sloboda (1995, p. 218) croient que l'expressivité musicale « ne nécessite pas de connaissance analytique formelle de la structure musicale. Elle exige un répertoire de gestes dont l'existence dépend de l'expressivité extramusical et de la sensibilité de la réponse à

---

<sup>5</sup> On comprend par *signal sonore* tout fragment mélodique ou rythmique émis par l'enseignant par l'emploi d'instruments ou de bandes sonores et perçu par l'enfant.

ces gestes<sup>6</sup> ». D'après Castellengo (1994), lors d'une performance, l'expression musicale suppose la présence de trois éléments : la justesse, le phrasé et la précision rythmique. Ces mêmes éléments expressifs sont mentionnés dans le PFEQ (MEQ, 2001). Par exemple, dans le développement de la compétence « interpréter des pièces musicales » par la maîtrise des savoirs essentiels (le langage musical, la représentation graphique, les moyens sonores, les techniques instrumentales, les structures des pièces, etc.), l'élève parvient à l'interprétation plus juste ou plus précise du rythme d'une pièce musicale. De plus, le PFEQ inclut, parmi les savoirs essentiels, le concept des nuances (son fort, son doux) comme étant un moyen d'expression fondamentale dans l'interprétation des chansons au premier cycle du primaire (MEQ, 2001).

Dans le but de mieux comprendre le concept d'expression musicale, il est important de définir ses composantes : la justesse, le phrasé, les nuances et la précision rythmique dans l'interprétation des pièces musicales.

#### 2.1.1.1. La justesse

Des recherches en neuropsychologie et en psychologie cognitive de la perception musicale ont été menées afin de tenter de définir la justesse musicale interprétative. En ce sens, les auteurs Lechevalier, Platel et Eustache (2006, p. 305) définissent le chant faux comme étant :

la difficulté à réaliser l'unisson, c'est-à-dire produire un son unique à plusieurs voix; la difficulté à reproduire une hauteur tonale donnée; la difficulté à reproduire les intervalles d'une suite de notes (en répétition ou de mémoire); ou encore une instabilité qui empêche de garder une hauteur tonale constante même sur un temps assez court (permanence de la hauteur).

---

<sup>6</sup> Davidson et Sloboda (1995, p. 218) entendent par geste « une perturbation du flux sonore qui naît d'un mouvement vocal communiquant l'émotion ».



En effet, Lanthier (1986, p. 230), en résumant la deuxième partie de l'ouvrage de Cordier (1982) intitulé *Piano bien tempéré et justesse orchestrale*, rappelle « que la justesse musicale reste toute relative ». Francès (1972, p. 23) dit même que « le son musical est une *note* (...) ayant une variabilité dont on est loin d'avoir évalué toute l'étendue et les formes ». Cependant, il rappelle que l'oreille humaine détient un important pouvoir de discrimination d'intervalles<sup>7</sup> minimales.

Grâce aux procédés de phonographie et d'analyse de fréquences, certains physiciens ont tenté de comprendre et d'expliquer cette variabilité du son musical. Selon certains auteurs, dont Francès (1972), la modulation de la fréquence autour d'une ligne imaginaire (axe sinusoïdal) qui, généralement, ne dépasse pas l'étendue d'un demi-ton, s'appelle un vibrato de hauteur. Pour certaines catégories d'instruments, le vibrato a une marge de tolérance plus ou moins grande. D'après Honegger (1976, p. 533), « seuls les sons correspondant à la division de l'octave en 12 parties égales sont considérés comme étant justes ». Donc, seulement les instruments à sons fixes ou tempérés (orgue, piano, etc.) s'inscrivent dans cette catégorie. Par contre, pour les instruments à sons variables ou non tempérés (les cordes, les bois, les cuivres et la voix), la marge de tolérance est beaucoup plus grande parce que la variabilité de la hauteur du son est due à l'habileté et aux intentions de l'exécutant.

En effet, les chanteurs sont ceux qui peuvent le plus jouer sur cette marge de tolérance de la justesse. Un mauvais chanteur chantera de fausses notes sans qu'il s'en rende vraiment compte; mais un bon chanteur peut se permettre de jouer volontairement avec la justesse optimale<sup>8</sup> pour provoquer un effet expressif dans son

---

<sup>7</sup> En musique, le terme *intervalle* exprime la « distance qui sépare deux sons émis soit simultanément (i.e. harmonique), soit l'un après l'autre (i.e. mélodique) » (Gut, cité dans Honegger, 1976, p. 503); par exemple : la seconde, la tierce, l'octave, etc. Les intervalles minimales portent un nom spécifique, car ils sont plus petits qu'une seconde mineure, c'est-à-dire, plus petits qu'un demi-ton : le *comma* (approximatif, la neuvième partie du ton majeur).

<sup>8</sup> Dans ce contexte, la justesse nommée *optimale* est celle dont le vibrato de la hauteur ne dépasse pas

interprétation. Trehub (2006) mentionne que les enfants sont capables de détecter les variations mélodiques de moins d'un demi-ton. Toutefois pour eux, « the most salient feature of melody is its pitch contour (i.e., successive directional changes in pitch direction) » (Trehub, p. 35).

#### 2.1.1.2 Le phrasé dans l'interprétation

Souvent, le phrasé est confondu avec le contour mélodique [*pitch contour*] dans l'interprétation d'une pièce. Par contre, ces deux éléments d'analyse musicale sont complètement différents. Selon Schmuckler (2010, p. 169), le contour mélodique est « the pattern of rises and falls in pitch, is a critical component of melodic structure, and has an important impact on listeners' perceptions of, and memory for, music ». Dans ses recherches, en traitant le sujet du contour mélodique, Schmuckler (2010) expose différentes caractéristiques que lui et d'autres chercheurs ont étudiées par rapport aux structures et aux relations que les notes créent entre elles. Autrement dit, le contour mélodique est le dessin de la ligne mélodique comprenant les relations entre les structures spécifiques des notes. Cependant, c'est l'intention interprétative propre à chaque exécutant qui va faire en sorte que ce dessin mélodique ait l'articulation voulue par l'interprète et que cette articulation corresponde au phrasé.

Enfin, le phrasé est considéré comme un des éléments les plus importants de l'interprétation des pièces musicales. Comme le précise Honegger (1976, p. 785), la notion de phrasé vient du mot grec *phrazeîn* qui veut dire « expliquer, rendre évident, dévoiler, vouloir dire ou comprendre (...), terme s'appliquant généralement à l'exécution de phrases musicales ». Le rôle du phrasé est de délimiter et d'articuler le discours musical en se basant sur la structure de la pièce à interpréter tout en tenant compte de ses particularités tels les motifs rythmiques et métriques, les éléments

---

l'étendue d'un demi-ton.

mélodiques et dynamiques, l'harmonie, etc. Burnsed (1998) précise, dans le même sens, que le phrasé est :

l'augmentation et la diminution dynamique de la montée et de la chute du contour mélodique. La durée varie d'une façon inverse (...) [c'est-à-dire, les] valeurs des notes diminuent avec la montée du contour et augmentent à mesure que le contour mélodique tombe. L'augmentation de la durée des notes délimite également les phrases<sup>9</sup> (traduction libre, p. 397).

Finalement, Honegger (1976) suggère que l'interprète, considérant tous ces facteurs structurels de l'œuvre et sa propre intuition artistique, devrait trouver un phrasé qui révèle d'une manière satisfaisante le sens de l'œuvre musicale.

#### 2.1.1.3 La précision rythmique dans l'interprétation

Contrairement à la définition du phrasé de Burnsed (1998) énoncée plus tôt, selon laquelle l'interprète « joue » avec les valeurs des notes, lors de l'enseignement d'une pièce musicale, l'enseignant doit être beaucoup plus fidèle à l'écriture rythmique. Donc, afin de comprendre l'importance de la précision rythmique dans le processus d'enseignement d'une chanson, la clarification du concept de rythme est nécessaire.

Tout d'abord, Honegger (1976), à l'aide d'une belle image visuelle, définit le rythme comme étant « la vie » : la musique coulant à la manière d'un fleuve, représente, par le dessin de ses vagues, des formes dans le temps. Selon Elliott, (1986), l'étymologie du mot rythme vient de mots grecs *rhuthmos* (rythme) et *rheo* (couler). En effet, au sens restreint du terme, on comprend par le rythme, l'ordre et la proportion des durées longues ou brèves<sup>10</sup>. Tandis qu'au sens large, « il est l'ensemble du mouvement musical » représenté par les relations qui s'établissent entre les valeurs de temps

---

<sup>9</sup> « dynamic increase and decrease with the rise and the fall of the melodic contour. Duration varies in an opposite manner; note values decrease as the contour rises and increase as the contour falls. Duration increase also delineate phrases » (Burnsed, 1998, p. 397).

<sup>10</sup> Dans le langage musical, on emploie l'expression « valeurs de temps » (ronde, blanche, noire, croche, double-croche, etc.).

« dans la succession et dans la simultanéité [d'où naissent ainsi,] la cadence, la mesure, la phrase, les formes, le tempo, etc. » (Honegger, 1976, p. 903). Dans le même ordre d'idées, Lerdahl et Jackendoff (1983) de même que Trehub et Hannon (2006), tous cités dans Hannon, Soley et Levine (2011), associent au terme de rythme une forme de structure temporelle périodique donnant lieu à un sentiment d'alternance de temps forts et faibles (suivant le rythme de la valse à trois temps : fort – faible – faible, fort – faible – faible).

En ce sens, au début du XXe siècle, l'étude approfondie du rythme dans l'enseignement musical, réalisée par Dalcroze, donne naissance à une nouvelle méthode d'éducation musicale<sup>11</sup> basée sur le mouvement dansant. Selon Dalcroze (1965, p. 44), « la musique est (...) mouvement dans l'espace ». Ainsi, « l'apprentissage de la musique suppose par conséquent la possibilité de ressentir et de représenter le mouvement qu'elle renferme » (Dalcroze, p. 28). Conséquemment, Porte (1976, cité dans Honegger, 1976, p. 908) considère que la rythmique de Jaques-Dalcroze « développe le sens et la connaissance de la musique par la participation corporelle [déplacements, gestes] au rythme musical ». De plus, cette expression corporelle comporte une « forme d'expression qui concerne l'ensemble des mimiques significatives et signifiantes de l'être humain » (Legendre, 2005, p. 661). Par exemple, un chef de chœur peut employer certains gestes expressifs spécifiques afin d'obtenir les nuances voulues lors de l'interprétation des chansons.

#### 2.1.1.4 Les nuances

D'après Honegger (1976, p. 676), « on entend par nuance toute modification de l'intensité des sons ou des phrases dans l'exécution musicale ». Ce changement peut résulter d'un simple contraste entre l'augmentation et la diminution du volume

---

<sup>11</sup> La méthode d'éducation est connue sous le nom de « *La rythmique Jaques-Dalcroze* » et s'inscrit parmi les méthodes actives de la pédagogie musicale.

sonore<sup>12</sup>. Cependant, aucune trace d'expression liée aux nuances ne figure sur les textes musicaux avant les années 1500. Dès la fin du XVI<sup>e</sup> siècle, les termes *forte* et *piano* sont notés sur les partitions. À l'époque romantique, elles se multiplient et se raffinent en allant du *ppp* (*pianississimo*) au *fff* (*fortississimo*). Le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) prévoit l'enseignement des nuances dès le premier cycle du primaire (fort/doux), pour continuer en troisième cycle avec les termes de *p* (*piano*) et *f* (*forte*) et poursuivre même au premier cycle du secondaire avec les autres termes (*ppp* ou *fff*, etc.).

Afin de mieux réaliser les nuances, la justesse, le phrasé musical et la précision rythmique dans une pièce musicale, l'enseignant de musique, autant au niveau primaire que secondaire, emploie certains gestes expressifs dans sa direction. Donc, la clarification du terme de geste expressif est nécessaire.

### **2.1.2 Le concept de *geste expressif***

Habituellement, le terme de geste expressif a une portée plus restreinte que celle du terme mimique. « Le geste fait référence au mouvement relié principalement aux bras et aux mains, tandis que la mimique englobe à la fois les gestes et les jeux de physionomie (...) [mais] elle exclut cependant la parole et l'écriture » (Legendre, 2005, p. 661). En ce sens, le geste expressif joue un rôle important dans la communication de tout message.

#### **2.1.2.1 Le geste expressif comme mode de communication d'un message**

D'après certains auteurs (Miton, 2005, p. 8), « toute communication [orale] comporte trois éléments : le verbal, le vocal et le visuel ». D'abord, il explique que l'ensemble des mots, avec les phrases, leur tournure, la syntaxe, etc., forme le message verbal.

---

<sup>12</sup>Dans le langage musical, l'augmentation du volume sonore porte le nom de *crescendo* et la diminution de *decrescendo*.

Ensuite, le ton sur lequel sont dits ces mots, les différentes intonations que prend la voix pour émettre son message, constitue le message vocal. Finalement, tout ce que les gens voient, c'est-à-dire l'aspect physique (sexe, âge, couleur de la peau, vêtements, etc.), ainsi que l'ensemble des gestes, des postures et des mimiques, forme le message visuel. Or, Brière (2008) et Milton (2005) affirment que le langage corporel (le gestuel ou le message visuel) véhicule 55 % du message, le ton de la voix (le message vocal), 38 %, et les mots (le message verbal), seulement 7 %. Donc, le gestuel détient plus que la moitié du message communicateur. Le dicton populaire « une image vaut mille mots » s'inspire sans doute de cette réalité aujourd'hui prouvée par l'analyse performancielle du discours et du langage corporel des locuteurs.

Selon Kleinke (1979, p. 63), le langage du corps peut communiquer un comportement positif ou négatif indépendamment des intentions du locuteur. Ainsi, il considère que les attitudes suivantes dégagent un message négatif : « f[r]oncer les sourcils, regarder le plafond, changer de place, bailler, ricaner, regarder froidement, curer les dents, remuer la tête de façon négative, regarder ailleurs, se nettoyer les ongles, etc. ». Tandis que les comportements positifs peuvent s'associer aux faits de :

s'approcher et même de toucher la personne, la regarder attentivement, lui sourire, acquiescer de la tête, s'exprimer avec les mains, ouvrir grands les yeux, hausser les sourcils, se tenir bien droit devant l'autre, etc.

Legendre (2005, p. 712), quant à lui, définit le *geste* comme étant un « mouvement ou comportement moteur, volontaire ou involontaire, qui dénote un sentiment ou qui traduit un message de manière non verbal ». De plus, il précise que la communication gestuelle implique deux types de mouvements : ceux qui se rapportent à l'expression, c'est-à-dire, les comportements de communication de tous les jours comme la posture

et le maintien, les gestes, l'expression du visage et ceux relatifs à l'interprétation, composés de mouvements esthétiques<sup>13</sup> et de création<sup>14</sup>.

En ce sens, l'utilisation du mouvement comme technique d'enseignement musical a été le point d'intérêt de plusieurs chercheurs au cours des vingt-cinq dernières années (Apfelstadt, 1985; Caldwell, 1995; Hylton, 1987; Liao, 2008; Liao et Davidson, 2007; Wis, 1999). Selon Liao et Davidson (2007), cette démarche n'est utilisée que par certains chefs de chorales, et ce, principalement dans leur préparation vocale et rarement comme une méthode supplémentaire lors de leurs pratiques. Généralement, ils adoptent tous l'idée de l'emploi du mouvement dans le contexte du chant choral. Toutefois, cette méthode est aussi explorée par les enseignants de musique qui se sont laissés influencer par les grandes méthodes actives<sup>15</sup> du XXe siècle, entre autres, par la rythmique de Jaques-Dalcroze<sup>16</sup> et par la méthode de Kodály.

#### 2.1.2.2 Le geste expressif dans la rythmique de Jaques-Dalcroze et dans la méthode de Kodály

Plusieurs enseignants de musique transmettent leur savoir musical autant par l'intermédiaire de la méthode de Jaques-Dalcroze que par celle de Kodály. Or, il est intéressant de constater, dans ce contexte, comment le geste expressif influence l'apprentissage musical de l'enfant quand ce dernier emploie lui-même les gestes utilisés par son maître.

---

<sup>13</sup> Les mouvements esthétiques « sont des habiletés motrices qui donnent l'impression de beaux mouvements exécutés sans effort » (Legendre, 2005, p. 1358).

<sup>14</sup> Les mouvements de création « sont des mouvements exécutés pour communiquer un message ou seulement pour être observés comme un dessin dynamique découpé dans l'espace » (Legendre, 2005, p. 1358).

<sup>15</sup> « Les théories pédagogiques entendent, par l'expression *méthodes actives*, une technique d'apprentissage sous-tendue par l'expérience sensitive et motrice de l'apprenant » (Dauphin, 2011, p. 17). Il est important de rappeler les grands pédagogues qui ont influencé le développement de ces méthodes, tels que : Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890-1978), Zoltán Kodály (1882-1967), Carl Orff (1895-1982), Maurice Martenot (1898-1980) et Shin'ichi Suzuki (1898-1998).

<sup>16</sup> Voir la section 2.1.1.3.

Tout d'abord, Choksy, Abramson, Gillespie et Woods (1986) considèrent que la méthode rythmique développée par Jaques-Dalcroze se base sur la prémisse que le rythme peut être trouvé dans les mouvements rythmiques naturels du corps humain. Liao et Davidson (2007) exposent bien, dans leur recherche, les trois branches de cette méthode, soit la rythmique, le solfège et l'improvisation :

La rythmique explore la relation entre le temps – l'espace – et l'énergie des mouvements du corps, le solfège insiste sur la formation de la justesse et de l'harmonie, et l'improvisation se préoccupe de la manipulation des éléments musicaux, surtout au clavier <sup>17</sup> (traduction libre, p. 83).

Entre autres, ces auteurs mentionnent que l'utilisation de l'espace avec l'ensemble du corps aide les élèves à développer leur imagination et leur mémoire kinesthésique (musculaire), lesquelles sont considérées comme des capacités très importantes dans l'apprentissage de la musique.

Quant à la méthode d'enseignement musical de Kodály, la présence du mouvement kinesthésique s'applique autant au solfège qu'au chant choral. Choksy (1999) affirme que l'enfant qui solfie selon la démarche de Kodály<sup>18</sup> fournit une visualisation dans l'espace de la relation aigu - grave des notes qu'il doit chanter. D'ailleurs, Apfelstadt (1988) soutenait, et ce depuis plusieurs années déjà, que cette stratégie renforce le sentiment des intervalles et l'exactitude de leur hauteur dans le contexte du développement vocal. Autrement dit, en utilisant des gestes de la main, l'enfant visualise et ressent plus la direction des intervalles et leur distance (en hauteur) et il parvient mieux à les reproduire en chantant. D'ailleurs, Liao et Davidson (2007) considèrent l'emploi des signes de la main ou des gestes comme une technique très importante dans le développement de la voix et de la mémoire tonale. En ce sens, Dauphin (2011, p. 30) qualifie ce procédé de « fort efficace du point de vue de la

---

<sup>17</sup> « Rhythmics explores the time-space-energy relationship of body movements, solfège emphasizes pitch training and harmony, and improvisation is concerned with manipulating the musical elements, especially at the keyboard » (Liao et Davidson, 2007, p. 83).

<sup>18</sup> Selon cette démarche, l'enfant se sert des signes de la main pour chaque note solfiée.



culture de l'oreille mélodique » et précise que « les choristes initiés au décodage de la phonomimie par la pratique même de ces gestes (...) atteignent une justesse vocale remarquable (...) résultat attribuable au caractère psychologique que les gestes procurent [aux degrés de la gamme] ». D'ailleurs, Liao et Davidson (2007) ont mis les bases de l'application du mouvement en chant choral par l'énoncé de principes clairs et précis :

- 1) le geste transmet ce que les mots ne peuvent pas;
- 2) l'expérience kinesthésique facilite l'apprentissage;
- 3) le geste favorise la mémoire musicale;
- 4) le geste comme une aide métaphorique dans l'apprentissage de la musique<sup>19</sup> (traduction libre, p. 84).

Finalement, l'étude de Nafisi (2010) confirme les principes de Liao et Davidson (2007). De plus, elle démontre que les gestes expressifs faits par les enseignants de chant lors des cours guident l'élève afin de mieux placer sa voix et d'interpréter la pièce musicale.

Étant donné que la présente recherche s'intéresse à l'enseignement d'une chanson à l'aide des gestes expressifs réalisés par l'enseignant et afin de mieux comprendre le contexte d'enseignement d'une nouvelle chanson aux jeunes élèves, il est important de connaître les méthodes d'enseignement appliquées dans un contexte scolaire.

---

<sup>19</sup> « To summarize, the principles for the application of movement in choral singing are as follows: (1) gesture conveys what words cannot; (2) kinaesthetic experience facilitates learning; (3) gesture promotes musical memory; and (4) gesture as a metaphor aids music learning » (Liao et Davidson, 2007, p. 84).

## 2.2 Les méthodes d'enseignement<sup>20</sup> d'une chanson

Selon Montgomery (2002), plusieurs chercheurs (Davidson, 1985; Dowling 1984, 1988; Hargreaves, 1986; Veenker, 1999, tous cités dans Montgomery, 2002) ont indiqué que la succession de certaines étapes est primordiale dans l'apprentissage d'une nouvelle chanson. Généralement, les enfants retiennent :

- 1) les paroles;
- 2) le rythme;
- 3) la mélodie;
- 4) l'intonation de passages plus difficiles;
- 5) et finalement, la compréhension de la tonalité<sup>21</sup> (traduction libre, p. 26).

En effet, les mêmes étapes de l'apprentissage d'une nouvelle chanson sont rapportées par Campbell et Krassner (2006), et ce, dans le but d'améliorer leur justesse vocale. Dans le même sens, Martinovic-Trejgut (2010) spécifie dans sa thèse que ces étapes sont primordiales dans l'interprétation des nouvelles chansons. De plus, elle mentionne que la maturation et la formation musicale facilitent la précision rythmique et la justesse de la mélodie.

Montgomery (2002, p. 34) présente quant à elle deux méthodes différentes qui peuvent servir lors de l'enseignement d'une nouvelle chanson :

- « by rote : teaching orally without notation » (par cœur);
- « by note : teaching using some or all of the notation » (à l'aide d'une partition).

---

<sup>20</sup> La définition de *méthode* est énoncée afin de mieux cerner le sens que ce terme prend dans le cadre de cette recherche. Selon Legendre (2005, p. 873), le sens général du terme *méthode* fait référence à une « façon (...) de faire. Séquence d'étapes agencées pour atteindre un but ». En pédagogie, une *méthode d'enseignement*, c'est une « méthode inhérente à la relation d'enseignement dans le cadre de la situation pédagogique » (2005, p. 875).

<sup>21</sup> « Children tend to learn songs in several drafts; they absorb the words of the song first, followed by the rhythm, melodic contour, discrete pitches, and finally a sense of the tonality » (Montgomery, 2002, p. 26).

Il est important de rappeler que la présente recherche s'intéresse à l'enseignement d'une chanson à des élèves qui ne connaissent pas encore la notation musicale. Ainsi, la méthode « by note » ne sera pas prise en considération.

En outre, la méthode *par cœur* peut être employée de deux manières. L'enseignement de la nouvelle chanson se réalise selon la technique<sup>22</sup> globale [*whole song* ou *global approach*], c'est-à-dire, les élèves répètent l'ensemble de la chanson en écho (Montgomery, 2002, p. 35). L'enseignement s'effectue aussi selon la technique phrase par phrase [*phrase-by-phrase*] où les élèves apprennent la chanson une phrase à la fois.

Les méthodes d'enseignement d'une chanson à privilégier ne semblent toutefois pas faire consensus dans les écrits scientifiques. Les recherches en cognition (telles que citées dans Klinger, Campbell et Goolsby, 1998) soutiennent que l'acquisition musicale s'accomplit plus rapidement suite à l'enseignement par « morceaux » plutôt que globalement. À l'opposé, Chen-Hafteck (1999) soutient que lorsque l'objectif pédagogique vise l'apprentissage d'une chanson, la technique globale - l'intégration du texte et de la mélodie se faisant en même temps - semble être plus appropriée, car ces éléments sont intégrés dans un seul processus cognitif.

Par ailleurs, Klinger, Campbell et Goolsby (1998) ont observé que les méthodes employées par les enseignants de musique, lors de l'enseignement d'une chanson, dépendaient des objectifs que ces derniers s'étaient fixés.

Tout en tenant compte de toutes ces réflexions, la présente étude privilégiera la méthode *par cœur*, ainsi que la technique d'enseignement d'une chanson *phrase par phrase*, car l'enseignante-chercheuse s'est spécialisée dans l'enseignement musical selon l'approche d'Orff. Dans ce contexte, il est important de préciser toutes les

---

<sup>22</sup> En matière de pédagogie, une *technique* d'enseignement représente un « ensemble intégré de procédés pédagogiques utilisés par un enseignant dans le but de transmettre des informations et de susciter le développement d'habiletés » (Legendre, 2005, p. 1363).

étapes employées lors de l'enseignement d'une chanson selon cette méthode et avec cette technique.

### 2.3 Les étapes d'enseignement d'une chanson

Dans un premier temps, il est important de présenter les étapes préliminaires jugées essentielles dans tout processus d'enseignement d'une chanson; c'est-à-dire, l'étape de planification de l'enseignement et celle de la préparation du groupe en vue de l'enseignement d'une nouvelle chanson. Ensuite, le processus d'enseignement d'une nouvelle chanson qui inclut, dans certains contextes, l'emploi des gestes expressifs sera détaillé.

#### 2.3.1 Les étapes préliminaires

Évidemment, l'enseignant doit planifier son activité avant l'enseignement. Il est important de mentionner que la première étape et la plus importante dans l'enseignement d'une nouvelle chanson est le choix de la chanson. Montgomery (2002, p. 30) énumère les *critères essentiels de sélection* d'une chanson par catégorie selon l'âge des enfants. Par exemple, une chanson enseignée aux enfants de la garderie à la deuxième année du primaire peut avoir un ambitus<sup>23</sup> variable d'une à six notes dont le départ sera la note *fa*<sub>3</sub> au grave sans que la chanson ne dépasse la note *mi*<sub>4</sub> à l'aigu. Les mélodies doivent contenir des notes répétées, conjointes et disjointes, en évitant les sauts successifs plus grands que les quartes. D'ailleurs, Frazee et Kreuter (1987, p. 222) mentionnent que le répertoire enfantin contient des notes de l'échelle pentatonique : *do<sub>1</sub> la sol mi ré do*. De plus, la texture des chansons est monophonique (chant à une voix) pour les élèves de la première année et polyphonique (des canons très simples à deux voix) pour les élèves de deuxième

---

<sup>23</sup> L'ambitus [the range] représente la distance « between lowest and highest notes » d'une pièce musicale (Montgomery, 2002, p. 30).

année. Généralement, les chansons sont courtes de 4 à 16 mesures avec des cellules rythmiques simples formées de doubles-croches, de croches et de noires – éviter les blanches et les rondes. Dans ses ouvrages, Brăiloiu (1973) définit les cellules rythmiques enfantines comme étant une série de huit unités de temps qui concerne un nombre variable de syllabes : quatre, six ou huit. La chanson traditionnelle folklorique canadienne *Savez-vous planter des choux?* (voir la figure 2.1) est un excellent exemple d'une chanson ayant les caractéristiques mentionnées précédemment.

The image shows a musical score for the song "Savez-vous planter des choux?". It consists of two staves of music in 2/4 time, with a key signature of one sharp (F#). The melody is simple, using eighth and quarter notes. The lyrics are written below the notes.

1. Sa - vez vous plan - ter des choux, À la mo - de, à la  
 mo - de? Sa - vez vous plan - ter des choux, À la mo - de de chez nous?

Figure 2.1 Extrait de chanson folklorique canadienne : *Savez-vous planter des choux?* (Montgomery, 2002, p. 31)

Dès qu'il a effectué le choix de la chanson à enseigner et réalisé la planification nécessaire, l'enseignant prépare le groupe pour l'activité. Ainsi, l'étape de préparation proposée dans ce mémoire comporte deux moments clés : 1) le placement du groupe; et 2) la mise en train corporel et vocal du groupe en vue d'un apprentissage nouveau :

1. L'enseignant placera le groupe de sorte que tous les élèves le voient. La position suggérée dans le présent modèle est en forme de « U » en gardant une distance optimale <sup>24</sup> d'au moins 45 cm entre l'enseignant et ses élèves.

La figure 2.2 présente le modèle de placement des élèves et de l'enseignant lors de l'enseignement d'une chanson.

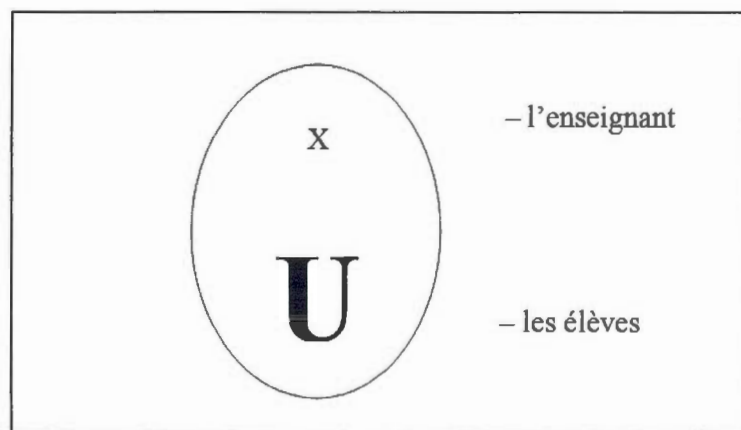


Figure 2.2 Placement des élèves et de l'enseignant

2. Lors de la mise en train corporelle et vocale du groupe, l'enseignant travaillera sur des éléments nouveaux, c'est-à-dire ceux rencontrés dans la chanson ou ceux qu'il juge être plus difficiles à réaliser; par exemple, la demi-phrase mélodico-rythmique : mesures 2 à 4 (*Savez-vous planter des choux*; voir la figure 2.3).

<sup>24</sup> Lors d'une conversation, la distance entre deux personnes influence beaucoup l'attitude et le comportement des acteurs impliqués. Milton (2005) définit cette distance par l'existence des territoires ou des zones. Par exemple, la *zone intime* s'étend sur une distance de moins de 45 cm; la *zone privée* est d'une distance entre 45 cm et 1,3 m; la *zone sociale* est éloignée d'une distance au moins 1,3 m. Selon le même auteur, l'emploi de la zone privée lors d'une conversation offre la sécurité, la sûreté et le confort pour ceux qui sont impliqués. Ainsi, l'emploi de la zone privée, nommée plus-haut la *distance optimale*, semble représenter la meilleure option dans un contexte d'enseignement.

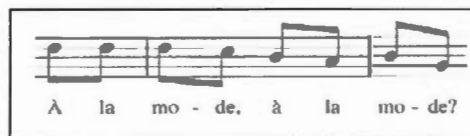


Figure 2.3 Extrait d'une demi-phrase mélodico-rythmique de la chanson folklorique canadienne : Savez-vous planter des choux? (Montgomery, 2002, p. 31)

Par ailleurs, il ne faut pas oublier l'aspect psychologique qu'un nouvel apprentissage implique autant pour l'enseignant que pour l'élève; c'est-à-dire, l'importance de la maîtrise d'une nouvelle chanson pour pouvoir l'enseigner. Selon Milton (2005), le conférencier qui maîtrise parfaitement le sujet élaboré dégage, par son attitude non verbale, une assurance, un confort qui se transmet inévitablement aux personnes présentes. De cette manière, si l'enseignant de musique maîtrise la chanson à enseigner, il dégagera, par son comportement non verbal, des attitudes favorables à l'apprentissage, dont l'assurance et le confort.

### 2.3.2 La technique d'enseignement *phrase par phrase*

L'enseignement *phrase par phrase* d'une nouvelle chanson est la technique qui sera privilégiée dans cette étude. Selon l'approche d'Orff<sup>25</sup> (Frazze et Kreuter, 1987), l'enseignant chante intégralement la chanson aux élèves et explique la signification des paroles. Après, il entame l'enseignement du texte en parler-rythmé :

- 1) Une demi-phrase à la fois (par exemple deux mesures à la fois);
- 2) Une phrase à la fois (quatre mesures), etc.;
- 3) Au complet.

<sup>25</sup> L'approche d'Orff, « fidèle aux principes d'intégration progressive des pédagogies actives, (...) privilégie la subdivision des éléments d'apprentissage (patterns rythmiques), leur répétition immédiate d'après le modèle du maître (écho) et leur entretien musculaire mécanique (ostinato) avant de les fondre en une féerie de chants, de danses, d'accompagnements instrumentaux aux sonorités festives » (Dauphin, 2011, p. 36).

Ensuite, il enseigne la mélodie sous forme de questions-réponses en gardant le même découpage utilisé lors du parler-rythmé. Finalement, l'enseignant chante la chanson au complet avec les élèves.

Afin de mieux comprendre la méthode d'enseignement *phrase par phrase*, la chanson *À la claire fontaine* est prise comme exemple. La figure 2.4 présente la partition de la chanson *À la claire fontaine* découpée par phrases et demi-phrases.

The image shows a musical score for the song "À la claire fontaine" in G major and 3/4 time. The score is divided into three main phrases, each with a bracket above it. The first phrase is labeled "PHRASE 1" and contains two semi-phrases: "DEMI-PHRASE 1" and "DEMI-PHRASE 2". The second phrase is labeled "PHRASE 2" and contains two semi-phrases. The third phrase is labeled "PHRASE 3" and contains two semi-phrases. The lyrics are written below the notes, and the score is numbered 5 and 9 at the beginning of the second and third phrases respectively. A legend at the bottom left shows a solid bracket for "PHRASE" and a dashed bracket for "DEMI-PHRASE".

PHRASE 1  
 DEMI-PHRASE 1      DEMI-PHRASE 2  
 la clai - re fon - tai - ne, M'en al - lant pro - me - ner,  
 PHRASE 2  
 5 J'ai trou - vé l'eau si bel - le, Que je m'y suis bai - gné.  
 PHRASE 3  
 9 Lui y'a long - temps que je t'ai - me, Ja - mais je ne t'ou - blic - rai.  
 PHRASE  
 DEMI-PHRASE

Figure 2.4 La division par phrases et demie-phrases d'une chanson. Extrait de la chanson : *À la claire fontaine*

Lors de ce processus d'enseignement d'une chanson, certains enseignants emploient le geste expressif de différentes manières. Plusieurs chercheurs (Liao et Davidson, 2007; Liao, 2008; Nafisi, 2010) se sont penchés sur cette question et les résultats obtenus démontrent clairement que le geste devient un support important dans l'interprétation des chansons.



### 2.3.3 Le geste comme soutien à l'interprétation d'une chanson

De façon générale, le geste d'un enseignant de musique, d'un chanteur, d'un professeur de chant ou d'un chef de chœur sert plusieurs objectifs. Par exemple, un simple geste de la main améliore l'intonation, soutient une note plus longtemps, aide à l'exécution du phrasé souhaité et à la réalisation rythmique d'un fragment difficile ou des certaines nuances dans un moment précis et voulu par le chef. Dans ce sens, Liao (2008) mentionne que la principale fonction des gestes des enseignants de chant ou des chefs de chorales vise l'amélioration de la technique du chant en corrigeant les défauts : le manque de justesse vocale, les imprécisions rythmiques, l'escamotage des phrasés, etc.

Certains chercheurs (Liao et Davidson, 2007; Liao, 2008; Martinovic-Trejgut, 2010) se sont penchés sur l'impact des gestes expressifs employés par les élèves pendant l'apprentissage musical. Dans l'étude de Liao et Davidson (2007), les élèves employaient différents gestes afin de faciliter leur chant. Dans ce dernier cas, les résultats démontrent que certains gestes (mouvements) étaient plus significatifs que d'autres.

Par exemple (Liao et Davidson, p. 89), pour certaines lignes musicales, la direction du geste fait par les mains joue un rôle déterminant. La figure 2.5 présente deux types de gestes expressifs réalisés par un enfant lors de l'interprétation du même fragment mélodico-rythmique : un avec une direction efficace, c'est-à-dire, qui influence positivement son interprétation et l'autre avec une direction inefficace.

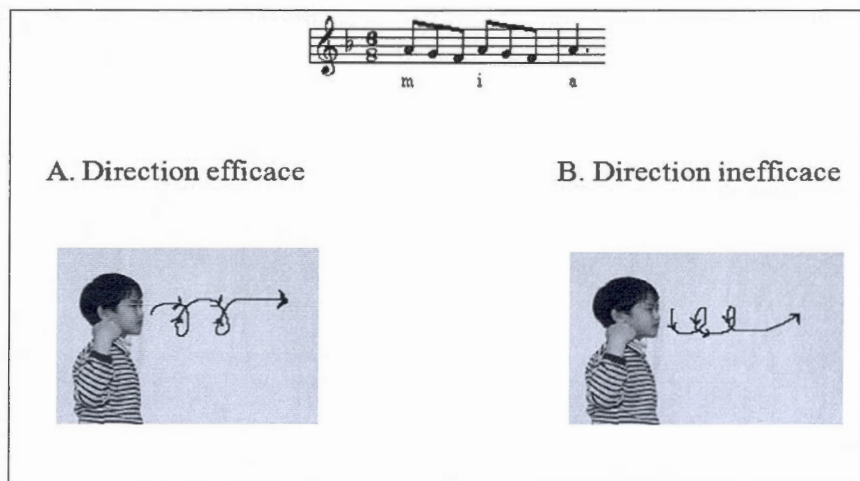


Figure 2.5 Exemple des gestes réalisés par les enfants (Liao et Davidson, 2007, p. 89)

Dans la recherche de Liao (2008, p. 201), les gestes expressifs expérimentés sont en lien avec des formules mélodico-rythmiques différentes. Les résultats démontrent que les élèves qui emploient ces gestes expressifs lors de l'interprétation des formules mélodico-rythmiques, tentent à chanter plus juste. La figure 2.6 présente des exemples des gestes expressifs réalisés par des enfants lors de l'interprétation des formules mélodico-rythmiques différentes.
























Melodic motion	Gesture description and time-space		
1. Ascending 			
	E. closing palms at chest level G#: opening hands to sides gradually B: opening hands to sides gradually		
2. Descending 			
	B: opening arms at sides G#: sweeping hands inward gradually E: closing hands gradually to center		
3. Repetition 			
	Sweeping the hands forward gradually		
4. Steps 			
	E: closing palms at chest level F#: opening the hands outward for ascending and back for descending (E)		
5. Small leap 			
	E: closing palms at chest level G#: opening the hands outward for ascending and back for descending (E)		
6. Large leap 			
	E: closing palms at chest level B: opening the hands outward for ascending and back for descending (E)		

Figure 2.6 Exemple des gestes réalisés par les enfants (Liao, 2008, p. 201)

Contrairement à Liao (2008), dans l'étude de Martinovic-Trejgut (2010), les gestes réalisés par les élèves lors de l'apprentissage d'une nouvelle chanson sont en lien avec le texte de la chanson. Par exemple, lors de la phrase « clap your hands together », le geste suggéré était de frapper les deux mains ensemble dans le tempo de la chanson; à la phrase « just choose me », le geste suggéré à l'élève était une invitation avec les mains à venir vers soi, suivi du geste pointant vers lui-même pour le mot *moi* (Martinovic-Trejgut, p. 204). Les résultats de ces expériences ont

démontré que l'enseignement à l'aide des mouvements a significativement amélioré la mémorisation du texte, du rythme, et de l'intonation des élèves.

Selon Kelly (1999), plusieurs recherches ont été menées afin de comprendre l'impact de l'emploi des gestes expressifs dans l'enseignement de la musique. Par exemple, Sidoti (1991, cité dans Kelly, 1999, p. 4) a étudié l'effet des gestes expressifs et non expressifs sur l'interprétation des pièces musicales des élèves du secondaire. Dans ce cas, « expressive conducting gestures involved arm, hand, and facial movements to reflect expression markings (e.g., dynamic, style, and tempo markings) in the music. Nonexpressive gestures gave no indication of these elements ». Les résultats ont démontré que la performance des élèves a été significativement meilleure avec une direction par des gestes expressifs qu'avec ceux non expressifs.

En somme, on constate que les gestes expressifs jouent un rôle important dans la communication d'un message verbal, nonverbal, éducatif ou musical. Cependant, dans l'enseignement de la musique au niveau primaire, peu de recherches se sont penchées sur l'impact de l'emploi des gestes expressifs par les enseignants lors de l'enseignement des chansons. De plus, aucune recherche de ce type n'a été menée en lien avec le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001). Or, si l'emploi des gestes expressifs par les élèves lors de l'interprétation de chansons et par les professeurs de chant ou les chefs de chœur lors de l'enseignement d'un nouveau chant apparaît utile et efficace, il semble important de comprendre si l'emploi des gestes expressifs par l'enseignant de musique peut également produire un impact positif sur l'interprétation de chansons par de jeunes élèves du primaire.

## **2.4 Les objectifs spécifiques**

Cette recherche vise, tel que formulé à la fin du chapitre présentant la problématique, à comprendre l'impact des gestes expressifs sur l'interprétation d'une chanson par des élèves du premier cycle du primaire. Plus spécifiquement, elle vise à :

- développer un modèle utilisant le geste expressif pour l'enseignement de la chanson à partir de l'expérience pratique et de la recension des écrits scientifiques;
- mettre le modèle développé à l'essai dans des classes du premier cycle du primaire;
- décrire l'impact de l'utilisation de ce modèle sur l'interprétation d'une chanson par les élèves du premier cycle du primaire.

## **CHAPITRE III**

### **MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre vise à expliciter le contexte de réalisation de la présente recherche. D'abord, le type de recherche y est présenté. Par la suite, le milieu et l'échantillon, de même que l'intervention, sont décrits. Pour finir, les modalités de cueillette et la méthode d'analyse des données, tout comme les considérations éthiques, sont brièvement expliquées.

#### **3.1 Le type de recherche**

Rappelons que cette recherche a comme objectif spécifique le développement d'un modèle utilisant le geste expressif pour l'enseignement de la chanson, inspiré des écrits scientifiques et de l'expérience pratique de l'enseignante-chercheuse. D'une part, il s'agit, pour cette dernière, d'élaborer et de mettre à l'essai le nouveau modèle et, d'autre part, de décrire l'impact de l'utilisation de ce modèle sur l'interprétation d'une chanson par les élèves du premier cycle du primaire. En éducation, les types de recherche sont nombreux et variés. Selon Loisel et Harvey (2007, p. 41), « le processus de création et le développement de produits, de modèles ou de pratiques adaptés à une situation d'enseignement ou d'apprentissage occupent une place importante dans l'activité éducative ». Néanmoins, lorsqu'on parle de développement et de mise à l'essai d'un modèle d'enseignement, les auteurs font référence à la recherche-développement. L'enjeu d'un tel type de recherche est pragmatique, puisque cette dernière apporte une solution aux problèmes rencontrés par l'enseignant dans sa pratique quotidienne (Van der Maren, 2003). Ainsi, cette recherche « mettra

au point »<sup>26</sup> une solution fonctionnelle en enseignement de la musique, que Van der Maren (2003, p. 108) appelle « *objet pédagogique* ».

Le modèle de recherche-développement, proposé par Van der Maren (2003), comprend cinq étapes. La figure 3.1 permet de visualiser les cinq phases de ce modèle.

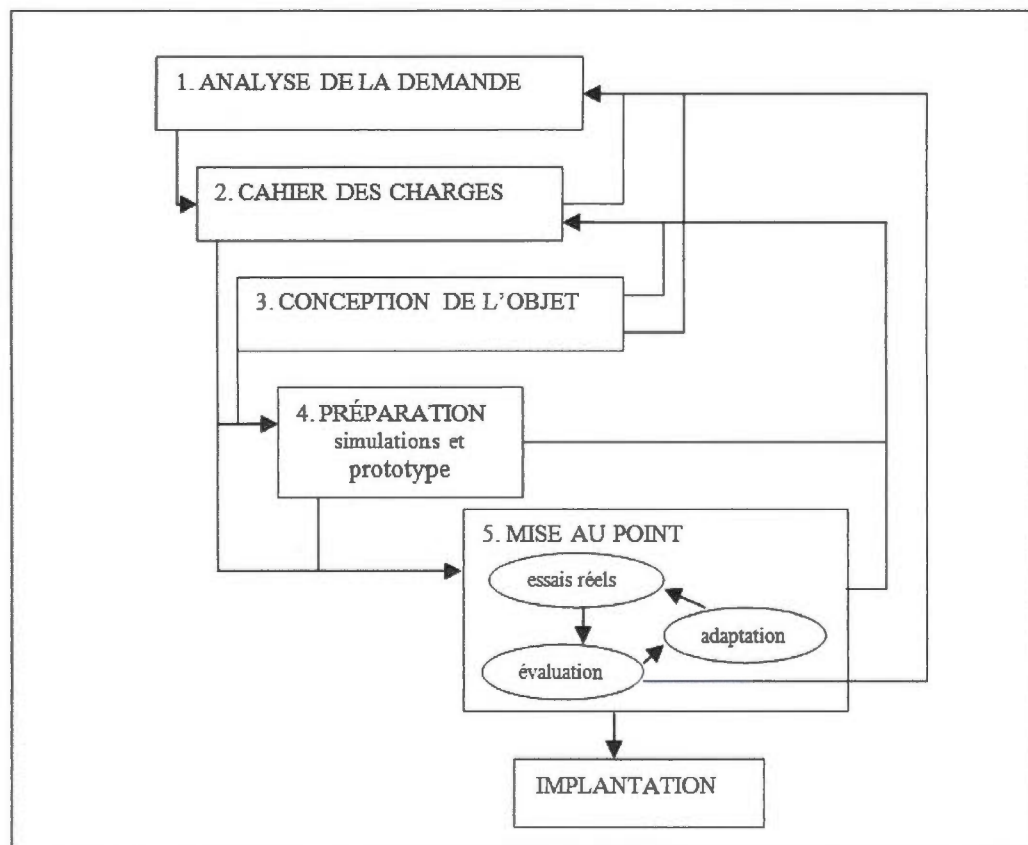


Figure 3.1 Le développement d'objet pédagogique (Van der Maren, 2003, p. 109)

Selon Van der Maren (2003, p. 111), « *l'analyse de la demande* découle souvent d'une recherche évaluative antérieure (...) [et] porte sur une situation problème : (...) »

<sup>26</sup> Selon Van der Maren (2003, p. 108), « le mot *développement* est un anglicisme pour mise au point, tout comme l'expression recherche et développement qui devrait être remplacée par *conception et mise au point* ».

une lacune, un besoin qu'il s'agit de combler en développant un matériel ». Au départ, et ce, à titre d'enseignante de musique au primaire et dans le contexte de la réforme actuellement en vigueur, ainsi qu'à titre de chef de chœur d'adultes amateurs, l'enseignante-chercheuse a constaté que les élèves et les adultes réagissaient aux gestes expressifs lors de l'enseignement d'une nouvelle chanson, et plus particulièrement, qu'ils amélioraient visiblement leur interprétation musicale. C'est à ce moment que la conception d'un modèle d'enseignement d'une nouvelle chanson à l'aide des gestes expressifs est apparue intéressante. Des recherches effectuées dans les écrits scientifiques sur le sujet ont permis de constater qu'il n'existait pas un tel modèle d'enseignement applicable aux jeunes élèves.

Afin de concevoir le cahier des charges qui « est l'endos de l'analyse de la demande [et qui] en constitue le but » (Van der Maren, 2003, p. 111), la présente étude a été élaborée dans le contexte actuel d'enseignement musical chez les jeunes élèves; c'est-à-dire qu'il tient compte autant du milieu où la recherche s'est déroulée, que de ses « clients »<sup>27</sup> (l'enseignant et les élèves) et du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001). De plus, la recension des écrits a permis de compléter « la base de connaissances à utiliser pour pouvoir concevoir » (Van der Maren, p. 110) l'objet pédagogique en effectuant une recension d'écrits professionnels et scientifiques approfondis sur les différents contextes dans lesquels les gestes expressifs ont fait l'objet d'étude. Ainsi, certaines recherches (Kelly, 1999; Liao, 2008; Liao et Davidson, 2007; Martinovic-Trejgut, 2010) ont servi de base à l'élaboration du nouveau modèle d'enseignement. En outre, l'organisation des gestes expressifs présentés par ce modèle s'est faite à partir de quatre des éléments évaluables de la compétence « interpréter des pièces musicales » du PFEQ : la justesse, le phrasé, la précision rythmique et les nuances.

---

<sup>27</sup> Van der Maren, 2003, p.111



Pour ce qui est de l'étape de la *conception de l'objet* pédagogique, l'élaboration des grandes lignes du modèle et la détermination de ses éléments essentiels ont été réalisées à partir du cahier des charges.

En considérant les recherches scientifiques recensées (Kelly, 1999; Flohr, 2005; Gritten et King, 2011; Liao, 2002, 2008; Liao et Davidson, 2007; Martinovic-Trejgut, 2010; Nafisi, 2010) traitant du geste expressif dans l'interprétation musicale, l'expertise professionnelle de l'enseignante-chercheuse et le PFEQ (MEQ, 2001), la conception du modèle a consisté en l'élaboration de gestes expressifs qui pourraient avoir un impact sur l'interprétation des chansons des élèves. Ensuite, l'enseignante-chercheuse a préparé les simulations du prototype afin d'évaluer sa faisabilité et sa fonctionnalité, c'est-à-dire qu'elle a choisi des chansons à enseigner et a déterminé les gestes et le moment de leur exécution pendant l'enseignement de ces chansons. Or, selon Van der Maren (2003, p. 113), le modèle n'est, à ce stade, qu'« un modèle général de l'objet pédagogique ».

La dernière phase du modèle de recherche-développement commence avec la mise à l'essai du prototype. Selon Van der Maren (2003), cette phase consiste à effectuer la vérification de l'efficacité de l'objet pédagogique auprès de l'échantillon choisi. La présente recherche a proposé à cette étape une mise à l'essai du modèle d'enseignement auprès de six groupes d'élèves dont trois de première année et trois de deuxième année. Cette intervention enregistrée en vidéo a fourni les informations nécessaires à l'identification des éventuelles forces et faiblesses du modèle. Van der Maren (2003) propose plusieurs vérifications du prototype avant l'élaboration de la version finale du modèle. Pour réaliser la « vérification périodique » (Van der Maren, 2003, p. 117) du modèle, le travail s'est déroulé en deux temps. Une première expérimentation auprès de quatre groupes d'élèves dont deux de première année et deux de deuxième année selon un même déroulement (enseignement de la chanson sans gestes expressifs, puis avec gestes expressifs). Une seconde expérimentation a

été réalisée auprès de quatre groupes dont deux avaient fait partie de la première expérimentation (un groupe de première année et un de deuxième année; enseignement de la chanson sans gestes expressifs, puis avec gestes expressifs) et deux nouveaux groupes (un groupe de première année et un de deuxième année) avec lesquels l'enseignement de la chanson a été uniquement réalisé sans les gestes expressifs. Entre chaque expérimentation, un comité d'experts a analysé les séquences enregistrées en vidéo (sous-étape d'évaluation de Van der Maren); ce qui a permis l'élaboration progressive (sous-étape d'adaptation de Van der Maren) de la version finale du modèle.

La présente recherche ne vise pas l'implantation de l'objet pédagogique, c'est-à-dire, la dissémination de l'objet, et ce, pour deux raisons. Premièrement, l'enseignante-chercheuse « n'a pas le temps ni les moyens d'assurer » (Van der Maren, p. 120) la dissémination. Deuxièmement, les objectifs fixés dès le départ visent à développer, à mettre à l'essai un modèle d'enseignement et à décrire l'impact de l'utilisation de ce modèle sur l'interprétation d'une chanson par les élèves du premier cycle du primaire.

Afin de mieux comprendre la mise à l'essai du modèle de recherche-développement, une description détaillée du milieu, de l'échantillon étudié et des expérimentations planifiées est nécessaire.

### **3.2 La description du milieu et de l'échantillon étudié**

Les expérimentations ont été effectuées dans une école primaire comptant 478 élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé. Les habitants de cette ville de banlieue située sur la Rive-Sud de Montréal sont majoritairement francophones et d'origine canadienne-française.

L'échantillon a été composé de six groupes d'élèves du primaire de la même école, dont trois de première année (64 élèves) et trois de deuxième année (64 élèves). Au

total, 71 filles et 57 garçons âgés de 6 à 8 ans ont participé à l'expérimentation du modèle d'enseignement d'une chanson à l'aide de gestes expressifs. Parmi eux, dix élèves présentaient des difficultés d'apprentissage et trois manifestaient des troubles du comportement. La durée des cours de musique était de 60 minutes par cycle de cinq jours et les cours ont été offerts dans un grand local éclairé et riche en instruments.

### 3.3 La description des expérimentations

Lors d'une rencontre en présentiel, toutes les informations relatives à l'étude ont été expliquées aux parents. Le formulaire de consentement leur a été remis en main propre, le but premier étant de les rassurer que cette recherche menée par l'enseignante de musique n'influencerait en rien l'évaluation de leurs enfants.

Étant donné que l'enseignante-chercheuse a effectué la mise à l'essai du modèle avec ses propres élèves, les expérimentations se sont déroulées au début de l'année scolaire afin d'éviter la familiarisation des élèves avec l'enseignante et ainsi de biaiser les données. Deux groupes de première année et deux groupes de deuxième année ont participé à la première expérimentation. D'abord, deux chansons (une pour chaque niveau) inconnues des élèves ont été sélectionnées<sup>28</sup> et les groupes ont été préparés pour l'activité<sup>29</sup>. Ensuite, l'enseignante-chercheuse a enseigné la chanson sélectionnée selon la méthode d'enseignement « phrase par phrase »<sup>30</sup> sans l'emploi de gestes expressifs. Finalement, elle a employé les gestes expressifs lors de l'enseignement pour guider les élèves dans l'interprétation de la chanson. Il est important de souligner que l'expérimentation a été enregistrée en mode vidéo.

---

<sup>28</sup>L'enseignante-chercheuse s'est assurée, d'un côté que les chansons choisies pour l'expérimentation répondaient aux critères essentiels de sélection détaillés dans la section 2.3.1 et d'un autre côté, que lors d'une audition préalable, les enfants n'avaient pas démontré de signes de reconnaissance des chansons.

<sup>29</sup> Voir les sections 2.3.1 et 2.3.2.

<sup>30</sup> Voir la section 2.3.2.

Les séquences vidéo de la première expérimentation ont été soumises à une évaluation par un comité d'experts. Les experts ont complété trois grilles d'analyse<sup>31</sup> par groupe d'élèves, soit : une pour l'apprentissage des paroles en parlé-rythmé, une pour l'apprentissage de la mélodie et une pour l'interprétation finale de la chanson. Les informations recueillies lors de cette collecte de données ont permis à l'enseignante-chercheuse d'apporter des modifications à la méthode d'expérimentation et au modèle initial.

Une seconde expérimentation a ensuite été effectuée auprès de deux des premiers groupes (un groupe de première année et un de deuxième année) mais aussi auprès de deux nouveaux groupes d'élèves (un de chaque niveau) afin de valider le modèle d'enseignement à l'aide des gestes expressifs. Tout d'abord, l'enseignante-chercheuse a sélectionné deux autres chansons inconnues des élèves. Ensuite, elle a enseigné la chanson avec l'emploi de gestes expressifs pour deux des groupes qui avaient participé à la première expérimentation et sans le modèle de gestes expressifs pour les deux nouveaux groupes qui n'y avaient pas participé.

Les enregistrements vidéo de cette seconde expérimentation ont été transmis par voie électronique aux membres du comité d'experts tout comme les grilles d'analyse pour chaque séquence.

### **3.4 Les modes et les instruments de collecte des données**

La collecte de données a été effectuée tout au long des expérimentations. Afin d'assurer la rigueur des données recueillies, l'utilisation d'instruments de collecte variés est suggérée par Karsenti et Savoie-Zajc (2011, p. 144) : « plusieurs modes de collecte de données compensent les limites de chacun pris individuellement »; ce

---

<sup>31</sup> Les grilles d'analyse étaient organisées selon les trois étapes de la technique d'enseignement *phrase par phrase* privilégiée dans ce mémoire (voir le deuxième chapitre, le point 2.3.2).

qu'ils nomment la triangulation des méthodes. Ainsi, dans le cadre de cette étude, trois modes de collecte de données ont été utilisés: l'observation instrumentée, un entretien de confrontation avec un comité d'experts et un journal de bord tenu durant toute la période d'expérimentation en classe.

Dans un premier temps, la collecte de données s'est réalisée en ayant recours à la technique de « l'observation instrumentée » (Van der Maren, 1996, p. 82-87), soit l'observation électronique impliquant l'enregistrement vidéo. Ce type d'observation permet d'appréhender la pratique d'enseignement dans sa globalité. Les informations recueillies par l'entremise de l'enregistrement vidéo ont fait l'objet d'une analyse minutieuse (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002) par un comité d'experts. Ainsi, les deux expérimentations du modèle en classe par l'enseignante-chercheuse ont été filmées en mode vidéo.

La méthode de l'observation instrumentée a été accompagnée d'un entretien de confrontation par un comité d'experts (inspiré de l'entretien d'« auto-confrontation » de Goigoux, 2002). Le comité d'experts était formé de deux enseignants de l'Université du Québec à Montréal qui enseignent en formation des maîtres de musique, d'un étudiant de l'Université du Québec à Montréal qui fait partie d'un groupe de recherche ayant comme objet d'étude le geste expressif dans l'interprétation instrumentale et de trois enseignants de musique provenant de différentes commissions scolaires de la région de Montréal.

L'entretien de confrontation s'est effectué en quatre étapes. Premièrement, l'enseignante-chercheuse a exposé le contexte de la recherche, en rappelant les grandes lignes du projet. Il est important de mentionner que, tout au long de cet entretien, l'enseignante-chercheuse n'a pas exprimé son point de vue et n'a pas commenté les enregistrements vidéo. Deuxièmement, le comité d'experts a été invité à visionner les enregistrements de la première expérimentation et à évaluer, à l'aide d'une grille d'analyse (voir Appendice A). La grille prévue à cette fin a été élaborée

en fonction de quatre éléments évaluables de la compétence à interpréter des œuvres musicales : la justesse, le phrasé, la précision rythmique et les nuances et ce, pour chaque séquence audio-vidéo enregistrée. Il est important de noter que, lors de ce premier visionnement, les membres du comité n'ont pas partagé leurs impressions, mais ils ont noté leurs commentaires dans l'espace prévu dans la grille d'analyse qui leur a été remise et expliquée en début de rencontre. Troisièmement, l'enseignante-chercheuse a invité le comité à discuter collectivement de leur évaluation de chaque séquence. L'entretien avec le groupe d'experts, d'une durée de 2 h 20 min, a été enregistré en vidéo et a contribué à la bonification de la méthode en vue de la deuxième expérimentation et du modèle d'enseignement d'une chanson à l'aide des gestes expressifs au premier cycle du primaire.

Suite à l'entretien de confrontation, le modèle révisé a été expérimenté de nouveau auprès de deux groupes d'élèves ayant participé à la première expérimentation (un de première année et un de deuxième année). De plus, l'enseignante-chercheuse a enseigné la chanson sans l'emploi de gestes expressifs auprès de deux nouveaux groupes n'ayant pas participé à la première expérimentation.

Les enregistrements vidéo de cette deuxième expérimentation ont été transmis par voie électronique aux membres du comité d'experts tout comme les grilles d'analyse modifiées<sup>32</sup> pour chaque séquence. Les informations recueillies lors de cette dernière collecte de données ont permis à l'enseignante-chercheuse de finaliser le modèle et de mieux comprendre l'impact du modèle d'enseignement à l'aide des gestes expressifs sur l'interprétation des élèves de premier cycle du primaire.

---

<sup>32</sup> Pour faire suite aux commentaires des experts, la grille d'analyse a été ajustée en retirant la colonne de droite qui demandait aux experts de préciser les mesures et les minutes où ils entendaient des changements dans l'interprétation. De plus, le nombre des grilles d'analyse<sup>32</sup> a été modifié<sup>32</sup> en gardant deux grilles pour les groupes qui recevaient l'enseignement sans le modèle des gestes (une pour la 1<sup>re</sup> année et une pour la 2<sup>e</sup> année) et deux autres grilles ont été complétées pour les autres groupes (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année) où l'enseignante-chercheuse enseignait avec le modèle des gestes.

Enfin, l'enseignante-chercheuse a tenu un journal de bord lors des expérimentations successives. Loïsel et Harvey (2007, p. 48) considèrent le journal de bord du chercheur étant un « outil central (...) [qui] permettra, en adoptant l'optique de Schön (1994), de consigner les résultats de la démarche réflexive<sup>33</sup> du concepteur et des acteurs engagés dans l'expérience de développement ». De la même manière, le journal de bord a permis de consigner les observations et les réflexions de l'enseignante-chercheuse durant la phase de mise à l'essai du modèle. Selon Van der Maren (2003), le chercheur ne doit pas tenter, dans le journal de bord, d'interpréter ou d'analyser les situations qui se présentent à lui, mais plutôt se contenter de les décrire le plus fidèlement possible; ce qu'a fait l'enseignante-chercheuse.

### **3.5 Les méthodes d'analyse des données**

Pour analyser les informations recueillies à l'aide des instruments de collecte décrits précédemment, certains choix méthodologiques ont été effectués, et ce, en fonction des objectifs spécifiques à atteindre. Ainsi, afin d'observer et d'évaluer les effets des gestes expressifs employés par l'enseignante-chercheuse lors de l'enseignement d'une chanson, les données suivantes ont été analysées :

- 1) les grilles d'analyse des membres du comité d'experts pour la première et la seconde expérimentation;
- 2) les séquences vidéo de l'entretien de confrontation avec le comité d'experts et leurs grilles d'analyse.

Tout d'abord, l'enseignante-chercheuse a procédé à l'analyse des grilles que les membres du comité d'experts ont complétées autant pour la première que pour la

---

<sup>33</sup> Dans le journal de bord, le chercheur consignera « la nature des décisions prises, les réflexions associées au processus de développement et les éléments considérés tout au long de l'expérience de développement. Les modélisations correspondant à l'état du produit à divers stades de son évolution fournissent également des données intéressantes permettant de mettre en lumière l'évolution du produit en cours de processus » (Loïsel et Harvey, 2007, p. 48).

seconde expérimentation. Selon Van der Maren (2003, p. 167), le chercheur doit procéder à la « sélection du matériel significatif » de la recherche et au codage des documents. En ce sens, Van der Maren (p. 167) croit que « tout matériel peut être codé (...) marqué, étiqueté, représenté à l'aide d'un système conventionnel de symboles ». Pour ce faire, une analyse des commentaires des experts dans les grilles d'analyse de la première expérimentation pour chaque séquence vidéo a été effectuée. Ces remarques ont été comparées entre elles afin de déterminer si les résultats obtenus avec les enfants lors de cette première expérimentation étaient meilleurs pour l'enseignement de la chanson avec ou sans l'application du modèle de gestes. Le même traitement a été appliqué pour les grilles d'analyse obtenues lors de la seconde expérimentation. Les résultats sont présentés dans le prochain chapitre sous forme de représentations graphiques dans le but de les rendre plus « parlants » (Van der Maren, 2003, p. 171).

Ensuite, le verbatim de l'entrevue de confrontation, les commentaires des grilles d'analyse de la première et de la seconde expérimentation, de même que les observations notées dans le journal de bord, ont été importés dans le logiciel N'Vivo et soumis à une analyse de contenu (Van der Maren, 2003). Ce processus a permis d'étudier et de comparer les données recueillies pour faire ressortir des éléments de réponse à la question de recherche, notamment en ce qui concerne l'impact du modèle d'enseignement avec des gestes expressifs sur l'interprétation d'une chanson par les élèves du premier cycle du primaire. Une grille de codage a été conçue pour l'analyse des données (voir Appendice B).

Le choix du logiciel d'analyse a été fait selon les trois motifs suivants :

1. L'enseignante-chercheuse possède le logiciel et connaît son fonctionnement.
2. L'enseignante-chercheuse, en utilisant N'Vivo, bénéficiait d'un soutien technique en cas de besoin.



3. La logique interne du logiciel convient bien à l'enseignante-chercheuse et au traitement de données provenant des verbatim.

Tel que suggéré par Van der Maren (2003), cette analyse a fourni le portrait global de la recherche et a permis de mettre en perspective certains commentaires ou résultats.

### **3.6 Les considérations éthiques**

Il est d'abord important de noter qu'une demande d'approbation éthique (voir Appendice C) a été complétée et soumise à la maîtrise en éducation de l'UQAM. Par ailleurs, puisque les sujets de la recherche étaient des élèves mineurs âgés de 6 à 8 ans, la signature d'un formulaire de consentement (Appendice D) par les parents et par la direction de l'école s'avérait obligatoire. L'objectif de ce formulaire, en plus d'obtenir l'autorisation des parents des élèves impliqués dans l'intervention et de les rassurer que cette recherche menée par l'enseignante de musique n'influencerait point l'évaluation de leurs enfants, était de présenter les grandes lignes du projet et les droits de l'élève. Ainsi, il y avait mention du fait que l'élève pouvait, à tout moment, se retirer de la recherche sans préjudice, de même que de la nature confidentielle des informations recueillies. Le formulaire a été remis soit en main propre aux parents présents à la rencontre du début d'année scolaire, soit par l'intermédiaire de l'enfant pour les parents absents à cette même rencontre. Un formulaire de consentement assez similaire (Appendice D) a été remis aux membres du comité d'experts. Ce formulaire a été signé par les membres du comité d'experts lors de la rencontre d'analyse des séquences vidéo.

En somme, la méthodologie décrite dans le présent chapitre a permis de recueillir des informations pertinentes en lien avec la question soulevée dans la problématique et avec les objectifs spécifiques présentés dans le cadre de référence.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre expose les résultats issus de l'analyse des données recueillies au cours de l'étude. Comme expliquée précédemment, l'intention de départ de cette recherche était de comprendre l'impact des gestes expressifs sur l'interprétation d'une chanson par les élèves du premier cycle du primaire. Ce chapitre se divise en trois sections correspondant aux objectifs spécifiques de la recherche, lesquels portent sur : 1) le développement d'un modèle utilisant le geste expressif pour l'enseignement de la chanson à partir de l'expérience pratique et de la recension des écrits scientifiques, 2) sa mise à l'essai dans des classes du premier cycle du primaire, et 3) la description de l'impact de l'utilisation de ce modèle sur l'interprétation d'une chanson par les élèves du premier cycle du primaire.

#### 4.1 La présentation du modèle initial

Comme mentionné dans le chapitre exposant la méthodologie de la recherche, le modèle initial a été développé lors de l'étape de « conception de l'objet » en fonction du cahier des charges (Van der Maren, 2003).

Le modèle initial comprend 25 photos numérotées totalisant dix gestes différents. Les chiffres inclus dans le modèle initial sont associés à chacun des gestes pour les différencier entre eux et les lettres représentent les différentes positions du même geste. Cependant, dans ce modèle initial, les gestes ne sont pas classés dans les quatre catégories de l'interprétation musicale visées par cette recherche : *justesse*, *phrasé*, *rythme* et *nuances*. L'enseignante-chercheuse souhaitait que les membres du comité d'experts repèrent les gestes dans les enregistrements, qu'ils identifient leur influence

sur l'interprétation des élèves et qu'ils les classifient eux-mêmes à l'aide des grilles d'analyse.

La figure 4.1 qui suit illustre le modèle initial utilisant le geste expressif pour l'enseignement d'une chanson, inspiré du modèle de Liao et Davidson, 2007 et de Liao, 2008.

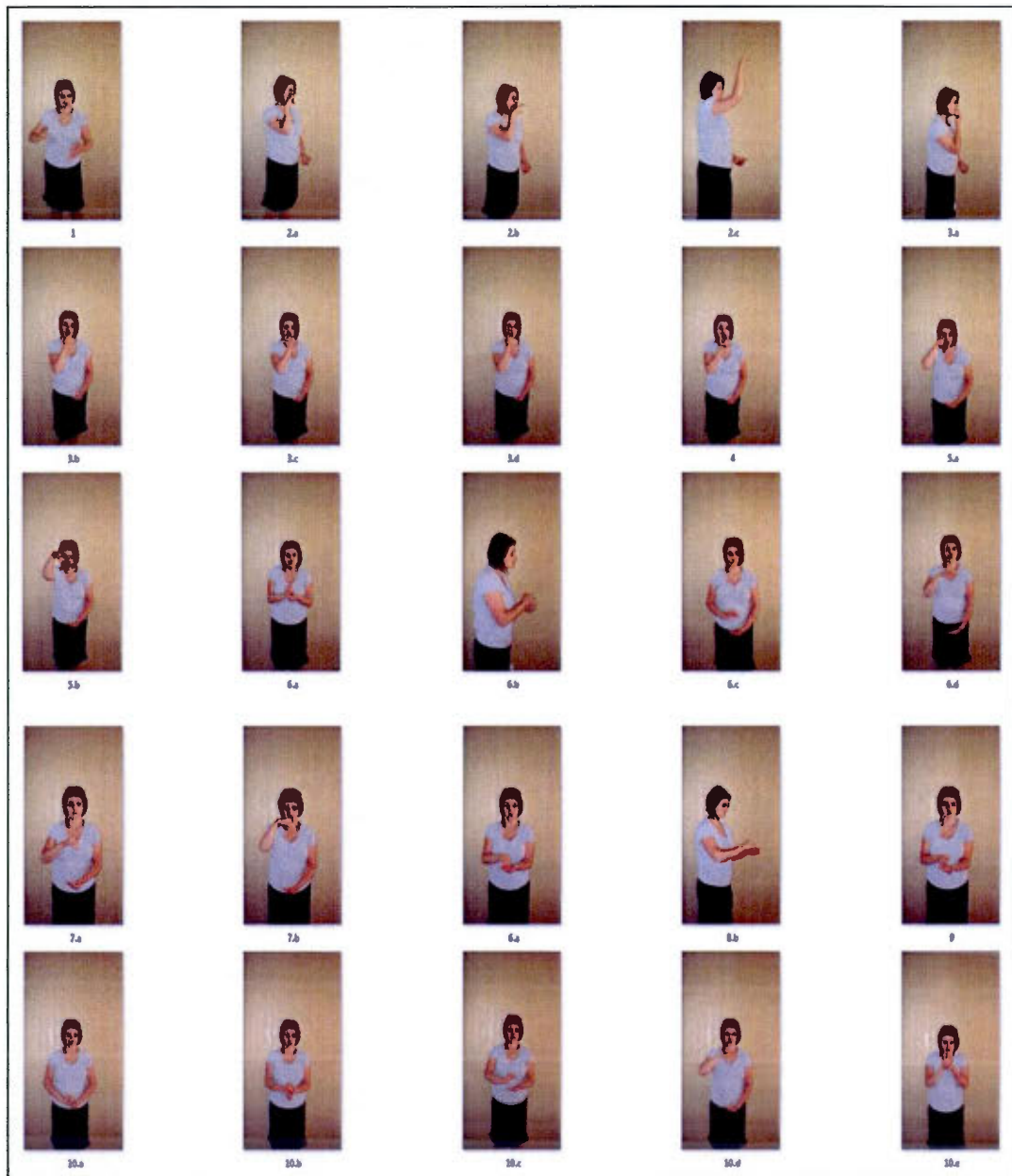


Figure 4.1 Le modèle initial utilisant le geste expressif pour l'enseignement d'une chanson (inspiré du modèle de Liao et Davidson, 2007 et Liao, 2008)

## **4.2 La mise à l'essai du modèle initial**

Il apparaît important de rappeler que la mise à l'essai du modèle initial a été effectuée en deux temps. En premier lieu, le modèle initial a été employé par l'enseignante-chercheuse lors de la première expérimentation. L'expérimentation a été enregistrée en mode vidéo et soumise à une évaluation par le comité d'experts. Ensuite, l'enseignante-chercheuse a effectué des modifications au modèle initial en fonction des commentaires fournis par le comité d'experts.

Une seconde expérimentation a ensuite été effectuée auprès de deux des groupes ayant participé à la première expérimentation (un groupe de première année et un de deuxième année), mais aussi auprès de deux nouveaux groupes d'élèves (un de chaque niveau) afin de valider le modèle révisé. Cette deuxième expérimentation a de nouveau été soumise à l'évaluation par le comité d'experts.

Pour chacune des deux expérimentations du modèle, les résultats seront présentés selon la séquence suivante : les commentaires des membres du comité des experts précéderont les modifications apportées, et ce, d'abord au regard de l'expérimentation elle-même et ensuite par rapport au modèle en soi.

### **4.2.1 La première expérimentation**

Après la première expérimentation<sup>34</sup>, l'enseignante-chercheuse a rencontré le comité d'experts. Plusieurs commentaires issus de l'entretien de confrontation<sup>35</sup> concernaient l'expérimentation en tant que telle.

---

<sup>34</sup> Les références à la première expérimentation sont notées par un « 1<sup>re</sup>E », tandis que celles qui ont trait à la deuxième expérimentation apparaîtront « 2<sup>de</sup>E »

<sup>35</sup> Les références à l'entretien de confrontation sont notées par un « E.C. ».

#### 4.2.1.1 Les commentaires sur la première expérimentation

En ce qui a trait à la première expérimentation, les six experts ont émis des suggestions quant à l'amélioration du déroulement de l'expérimentation :

- Commentaire numéro 1

Quatre des six experts<sup>36</sup> (Exp. 1, 2, 3 et 5) ont suggéré de faire l'expérimentation avec deux groupes, un groupe qui reçoit l'enseignement de la chanson sans le modèle des gestes expressifs et un autre groupe pour qui l'enseignement de la chanson est soutenu par le modèle des gestes expressifs, et ce, au lieu d'expérimenter l'enseignement d'une chanson avec et sans les gestes pour le même groupe. Les experts jugeaient ce changement essentiel pour pouvoir considérer véritablement que les améliorations dans l'interprétation musicale étaient attribuables à l'application du modèle des gestes et non à la maturité de l'apprentissage due à la répétition.

- Commentaire numéro 2

Un expert (Exp. 3) a suggéré d'observer un seul groupe qui chante une chanson déjà apprise une fois sans le modèle de gestes, une fois avec le modèle.

- Commentaire numéro 3

Cinq des six experts (Exp. 1, 2, 3, 5 et 6) ont suggéré de préparer soigneusement l'enseignement de la nouvelle chanson, et, plus précisément, de choisir un répertoire mieux adapté ou de modifier la partition pour s'assurer que le rythme et la tonalité soient adéquats pour le groupe d'âge concerné, et pour que l'accent tonique tombe à la bonne place.

---

<sup>36</sup>Les références aux experts sont notées par un « Exp. 1 », d'où le chiffre à droite représente le nom de l'expert : Exp. 1; Exp. 2, etc.

- Commentaire numéro 4

Les six experts s'entendaient sur la présence nécessaire d'une introduction mélodique ou harmonique à l'aide d'un instrument ou de la voix en guise d'appui tonal et de la pulsation en guise d'appui rythmique pour les élèves.

- Commentaire numéro 5

Cinq des six experts (Exp. 1, 2, 3, 4 et 5) se sont questionnés sur la consigne donnée à un seul groupe d'élèves de ne pas imiter les gestes faits par l'enseignante.

- Commentaire numéro 6

Deux experts sur six (Exp. 2 et 5) ont suggéré que, lors de la seconde expérimentation, il serait intéressant de filmer l'enseignante seulement et non les élèves. En outre, trois des six experts (Exp. 1, 2 et 3) ont suggéré que les gestes soient effectués de manière plus claire, avec plus d'ampleur et de précision. Ces experts suggéraient également leur utilisation systématique durant toute la partition. De plus, un expert (Exp. 5) a mentionné que l'enregistrement pourrait se faire avec un équipement plus professionnel pour de meilleurs résultats sonores.

- Commentaire numéro 7

Deux experts (Exp. 4 et 5) ont demandé que les grilles d'évaluation soient allégées, car les informations à compléter étaient nombreuses et les séquences se déroulaient trop vite pour être capables de consigner tous les commentaires.

#### 4.2.1.2 Les modifications apportées à l'expérimentation

Pour faire suite aux commentaires des experts, l'enseignante-chercheuse a apporté des changements importants en vue de la seconde expérimentation :

- 1) Tout en étant consciente que le changement dans l'expérimentation concernant l'enregistrement d'un groupe avec le modèle et d'un autre

groupe sans le modèle pouvait constituer une limite à la recherche, comme le modèle de recherche-développement suppose des mises à l'essai successives du modèle pour le bonifier et que les résultats de chaque expérimentation du modèle sont étudiés successivement et de manière isolée les uns des autres, la seconde expérimentation a été ajustée selon la recommandation des experts. Bref, l'enseignante-chercheuse a enseigné la chanson avec l'emploi de gestes expressifs pour deux des groupes ayant participé à la première expérimentation et sans le modèle de gestes expressifs pour deux nouveaux groupes n'ayant pas participé à la première expérimentation afin de valider le modèle d'enseignement à l'aide des gestes expressifs.

- 2) La suggestion d'observer un seul groupe chantant une chanson déjà apprise une fois sans le modèle des gestes, une fois avec le modèle, n'a pas été retenue, car l'expérimentation du modèle était conçue pour l'enseignement d'une nouvelle chanson.
- 3) Les chansons choisies pour la seconde expérimentation ont été validées par trois membres du comité d'experts (Exp. 1, 2 et 3).
- 4) L'idée d'une introduction mélodique a été retenue. Elle est exécutée, lors de la seconde expérimentation, sur un métallophone soprano, en manière d'ostinato sur un intervalle de quinte, tout en gardant la pulsation, au moins quatre fois avant le début de la chanson.
- 5) Il a été convenu de donner la consigne à tous les groupes soumis à l'expérimentation avec le modèle des gestes expressifs de ne pas imiter les gestes réalisés par l'enseignante.
- 6) À la seconde expérimentation, la caméra a été soigneusement placée devant l'enseignante, de sorte que l'on entende bien les voix des enfants et que les gestes du modèle soient plus visibles pour le comité d'experts. De plus, pour l'analyse des vidéos, le modèle initial incluant les photos des



gestes a été transmis au comité d'experts dans le but de faciliter leur repérage.

- 7) La grille a été ajustée en retirant la colonne de droite qui demandait aux experts de préciser les mesures et les minutes où ils entendaient des changements dans l'interprétation. De plus, le nombre des grilles d'analyse<sup>37</sup> a été modifié<sup>38</sup> en gardant deux grilles pour les groupes qui recevaient l'enseignement sans le modèle des gestes (une pour la 1<sup>re</sup> année et une pour la 2<sup>e</sup> année) et deux autres grilles ont été complétées pour les autres groupes (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année) où l'enseignante-chercheuse enseignait avec le modèle des gestes.

#### 4.2.1.3 Les commentaires sur le modèle initial

Lors de la première expérimentation, les six experts ont émis des suggestions quant à l'amélioration du modèle initial :

- Commentaire numéro 1

Un expert (Exp. 5) se questionnait sur le lien possible entre le modèle des gestes expressifs présenté dans ce mémoire et la méthode d'enseignement musical de Kodály. Deux des six experts (Exp. 1 et 2) se sont toutefois carrément opposés à cette similitude, car, selon eux, les gestes employés dans cette méthode servent à indiquer les notes de la gamme de do et non pas les éléments inhérents à l'interprétation musicale d'une chanson.

---

<sup>37</sup> Les références aux grilles d'analyse avec le modèle des gestes sont notées par un « GAG » (*G* pour grille, *A* pour avec et *G* pour gestes); les références aux grilles d'analyse sans le modèle des gestes sont notées par un « GSG » (*G* pour grille, *S* pour sans et *G* pour gestes). De plus, le chiffre « 1 » placé devant ces notations (1GAG ou 1 GSG) désigne les grilles d'analyse avec ou sans le modèle des gestes complétées pour les groupes de 1<sup>re</sup> année, tandis que le chiffre « 2 » (2GAG et 2GSG) désigne les grilles d'analyse complétées pour les groupes de 2<sup>e</sup> année.

<sup>38</sup> Seulement une grille a été gardée, et ce, pour la dernière étape de l'enseignement de la chanson selon la technique *phrase par phrase* : la réalisation finale de la chanson (voir le deuxième chapitre, le point 2.3.2).

- Commentaire numéro 2

Concernant le critère de justesse, deux experts sur six (Exp. 2 et 3) ont souligné l'importance de la main placée en bas pour le soutien du son (photos 2 à 5). Par contre, un des experts (Exp. 1) a suggéré l'idée de l'emploi avec précaution de ce geste afin que la résonance naturelle de la voix de tête des enfants, surtout en première année, soit priorisée. Aussi, l'expert 4 (2GAG) a mentionné que l'exemple vocal de l'enseignante chantant avec ses élèves aide énormément à la justesse. Par contre, selon l'expert 1 cet exemple doit être une voix agile, imitant plus la voix des enfants. De plus, un des six experts (Exp. 4, EC.) a souligné que, manifestement, les gestes des mains arrondies (photo 2) et l'avancement de la tête (photos 5b et 7b) amélioreraient la justesse.

- Commentaire numéro 3

En ce qui concerne le phrasé, les six experts s'entendaient sur le fait que les gestes offrent la sécurité, la confiance et le soutien dont les élèves ont besoin pour offrir une bonne interprétation musicale : « [Les gestes pour le phrasé offrent la] maturité, sécurité, confiance » (Exp. 2, 1<sup>re</sup>E, 1GAG). L'expert 1 a mentionné par ailleurs que le geste employé pour conduire une phrase musicale (photo 2.c) pourrait se faire plus haut, car en plaçant la main au-dessus de la tête, les enfants pourraient mieux garder leur voix de tête et utiliser davantage leurs résonateurs naturels.

- Commentaire numéro 4

Les gestes relatifs à la précision rythmique ont aussi suscité une discussion, et ce, surtout au regard du geste en début de phrase musicale ou la levée (photo 1). Un expert (Exp. 5) a suggéré que ce geste reste en dehors du modèle, en le considérant comme essentiel pour chaque début d'une interprétation musicale. Par contre, les autres experts étaient plutôt enclins à le conserver dans le modèle, car selon eux ce

geste était rassurant pour les enfants et présent pendant toute la chanson. Un expert (Exp. 3) a proposé de toujours s'assurer de la préparation du geste d'entrée, c'est-à-dire, d'anticiper le geste en début de phrase musicale.

- Commentaire numéro 5

Deux experts sur six (Exp. 1 et 2) se sont questionnés sur la visibilité du geste employé pour la précision de formules rythmiques (photo 9). Ils suggéraient que le geste soit anticipé, comme il est petit. Selon eux, en l'anticipant, les élèves le verraient plus vite et réaliseraient mieux les formules rythmiques.

- Commentaire numéro 6

Quant aux commentaires concernant les gestes employés pour les nuances, quatre experts sur six (Exp. 2, 3, 5 et 6) ont trouvé qu'ils étaient très bien utilisés, que ces gestes sécurisaient les enfants et leur procuraient du plaisir à chanter. Toutefois, deux des six experts (Exp. 1 et 4) trouvaient difficile d'évaluer les gestes effectués pour les nuances donc ils les déplaceraient dans la catégorie du phrasé de l'interprétation. Un expert (Exp. 1) a suggéré de porter attention à l'emploi de ces gestes surtout dans le cas des sons forts (photo 10 d) et de ne pas les exagérer, car les élèves ont facilement tendance à chanter faux.

#### 4.2.1.4 Les modifications apportées au modèle initial

Pour faire suite aux commentaires des experts, l'enseignante-chercheuse a apporté les changements suivants au modèle initial en vue de la seconde expérimentation :

- 1) Étant donné que la méthode de Kodály comprend des gestes bien établis pour désigner les notes de la gamme de DO dans le but d'étudier le solfège, il a été décidé de ne pas créer de lien direct avec cette méthode. Les gestes expressifs compris dans le modèle initial ne visent pas les notes de la gamme prises

séparément, mais l'amélioration de l'interprétation musicale selon quatre critères : la *justesse*, le *phrasé*, le *rythme* et les *miances*.

- 2) Considérant l'opinion majoritaire des experts (Exp. 2, 3, 4, et 6) concernant le geste prévu pour la justesse de la main placée en bas (photos 2 à 5), il a été convenu de le garder tel quel dans le modèle des gestes. Par contre, il a été décidé de porter attention à la manière dont la voix de l'enseignante soutenait les élèves, et ce, en chantant plus légèrement, imitant le plus possible les voix des enfants.
- 3) Comme recommandé par l'expert 1, le geste pour conduire une phrase musicale (photo 2.c) a été corrigé. Ainsi, l'enseignante a placé la main plus haut, par-dessus la tête, afin que les enfants puissent mieux garder leur voix de tête et utiliser davantage leurs résonateurs naturels.
- 4) Considérant l'opinion majoritaire des experts (Exp. 1, 2, 3, 4 et 6) concernant la présence dans le modèle du geste pour la précision rythmique en début d'une phrase musicale (photo 1), il a été décidé de le conserver.
- 5) Le commentaire concernant la réalisation anticipée du geste pour la précision des formules rythmiques (photo 9) est considéré pertinent, car les élèves doivent avoir du temps pour préparer la réalisation des formules rythmiques. Cette suggestion a été retenue dans le modèle.
- 6) Concernant le commentaire selon lequel les experts (Exp. 1 et 4) voulaient placer les gestes pour les nuances dans la catégorie du phrasé, il a été décidé de ne pas les changer de catégorie et d'attendre de voir les commentaires des experts lors de la seconde expérimentation, c'est-à-dire, que si les mêmes commentaires revenaient un ajustement au modèle serait effectué.

#### **4.2.2 La seconde expérimentation**

Après la seconde expérimentation, l'enseignante-chercheuse a transmis au comité d'experts les vidéos enregistrées, le modèle revu de gestes expressifs, ainsi que les

grilles d'analyse ajustées. À la suite de cette dernière expérimentation, certains commentaires concernaient l'expérimentation en tant telle.

#### 4.2.2.1 Les commentaires sur la seconde expérimentation

En ce qui a trait la seconde expérimentation, les six experts ont émis quelques suggestions quant à son déroulement :

- Commentaire numéro 1

Un expert sur six (Exp. 2, 2<sup>e</sup>E, 2GSG) souhaitait que la chanson soit répétée le même nombre de fois autant pour le groupe ayant chanté avec le modèle que pour le groupe ayant chanté sans le modèle de gestes expressifs dans le but d'éliminer carrément le biais de la maturité de l'apprentissage (paroles et musique).

- Commentaire numéro 2

Un des six experts (Exp. 5) a mentionné que l'accompagnement au métallophone ne remplaçait pas la présence du métronome pendant l'apprentissage de la chanson. Cependant, l'expert 4 considérait que la voix de l'enseignante et les gestes réalisés apportaient le soutien nécessaire pour combler le besoin des élèves quant à la présence de la pulsation : « l'enseignante aide les enfants en chantant et en faisant une gestuelle marquant la pulsation » (2<sup>e</sup>E, 1GAG). De plus, l'expert 2 (2<sup>e</sup>E, 1GAG) a proposé de jouer, en guise d'introduction, toujours le même nombre de temps soit trois fois la pulsation dans le cas d'une chanson à quatre temps. Pour sa part, l'expert 4 (2<sup>e</sup>E, 1GAG) a suggéré de laisser un élève « jouer l'accompagnement pour permettre à l'enseignante de faire la gestuelle souhaitée ».

- Commentaire numéro 3

Deux experts sur six (Exp. 3 et 6) ont suggéré d'ajuster la tonalité et d'adapter le choix de la chanson aux caractéristiques de chaque groupe. Par exemple, selon l'expert 6, les élèves chantent faux, car ils « ne sont pas tous capables de chanter haut » (1GAG). De plus, l'expert 3 (1GSG) mentionne qu'« un ou deux enfants sont nettement sous la note : ils bourdonnent. Cela tire le groupe vers le bas ». Donc, la présence d'un enfant qui bourdonne (chantant à la quinte inférieure) ne facilite pas l'obtention de la justesse du groupe.

- Commentaire numéro 4

Deux experts sur six (Exp. 3 et 5) considéraient que les informations transmises en guise d'analyse (vidéos, grilles, modèle initial) étaient beaucoup plus claires. Toutefois, un des experts (Exp. 5) aurait aimé avoir accès à une légende associée aux diverses photos du modèle.

#### 4.2.2.2 Les modifications à apporter lors de futures expérimentations

Pour faire suite aux commentaires des experts, l'enseignante-chercheuse suggère les changements suivants en vue de futures expérimentations :

- 1) La suggestion de chanter la chanson le même nombre de fois pour tous les groupes participant à l'expérimentation est considérée très pertinente, car par ce moyen, les experts souhaitent éliminer le biais de la maturité de l'apprentissage (paroles et musique).
- 2) Les commentaires en lien avec l'introduction instrumentale de la chanson apparaissent pertinents. En ce sens, il apparaît intéressant de faire jouer par un élève de la classe toujours le même nombre de temps au début de chaque interprétation. Par exemple, dans le cas d'une chanson à quatre

temps, jouer une mesure (quatre pulsations) avant que la chanson commence.

- 3) L'enseignante-chercheuse est parfaitement d'accord avec le commentaire sur l'ajustement de la tonalité (pour les groupes qui sont moins agiles dans le registre aigu) et l'adaptation du choix de la chanson (pour les groupes ayant des élèves qui bourdonnent) en fonction des groupes choisis pour l'expérimentation. Par contre, dans les cas où l'on retrouve des élèves qui bourdonnent, leur placement entre d'autres enfants qui chantent juste pourrait aussi améliorer leur propre justesse sans devoir adapter le choix de la chanson.
- 4) Considérant que la recommandation de l'expert 5 concernant l'ajout d'une légende associée aux diverses photos du modèle était appropriée, l'enseignante-chercheuse a expliqué en détail, dans le modèle final, chaque geste<sup>39</sup> ainsi que leur mode d'emploi<sup>40</sup>.

#### 4.2.2.3 Les commentaires sur le modèle révisé

Suite à la seconde expérimentation, les experts ont émis certains commentaires en lien avec le modèle des gestes :

- Commentaire numéro 1

L'expert 4 suggérait que « la gestuelle pour la justesse pourrait être travaillée avec les élèves pour qu'ils prennent conscience de ce qui les aide à chanter plus juste : la posture, ouvrir la bouche, faire de la place aux sons dans la bouche » (2<sup>e</sup>E, 2GAG).

---

<sup>39</sup> Pour voir les explications relatives aux gestes du modèle, consulter le modèle final présenté au point 4.4.1 (la figure 8).

<sup>40</sup> Le point 4.4.2 vise à expliquer le mode d'emploi des gestes.

- Commentaire numéro 2

L'expert 1 a rappelé l'importance de placer la main plus haute, par-dessus la tête (photo 2c), surtout dans l'aigu, afin que les élèves chantent avec une voix moins percussive et plus riche en résonateurs naturels.

- Commentaire numéro 3

En ce qui concerne la précision rythmique, deux experts sur six (Exp. 1 et 5) ont suggéré l'anticipation constante des gestes rythmiques afin que les élèves s'habituent et répondent à temps rythmiquement. Par contre, l'expert 5 a mentionné, pour sa part qu'il accorderait « peu d'importance à ce que dans la grille d'analyse s'appelle l'imprécision rythmique » (2<sup>e</sup>E, 2GAG), car les élèves ont des personnalités musicales différentes et ils ne peuvent pas se conformer tous à la même règle.

- Commentaire numéro 4

Deux experts sur six (Exp. 4 et 6) ont remarqué l'importance du mouvement réalisé avec la tête (photo 1) quant à la précision rythmique en début de phrase musicale. Pour ce qui a trait au geste de la fin d'une phrase musicale, deux des six experts (Exp. 2 et 3) conseillaient de l'effectuer avec plus de précision. Toutefois, les six experts s'entendaient sur le fait que pour la majorité d'élèves les gestes de la précision rythmique étaient évidents et très éloquents.

- Commentaire numéro 5

Les six experts ont trouvé que l'enseignante faisait une gestuelle adéquate pour obtenir les nuances recherchées et qu'elle était très habile avec cette gestuelle pour varier les nuances. Trois des six experts (Exp. 1, 2 et 3) ont attiré l'attention sur la réalisation, parfois exagérée, des sons forts qui menait à des voix moins bien contrôlées et explosives. De même, un expert (Exp. 4) a suggéré d'ajouter un geste



expressif rappelant aux enfants de chanter fort, mais juste, tandis qu'un autre (Exp. 1) proposait de rapetisser le geste pour obtenir davantage de douceur dans le son fort. Par contre, deux experts sur six (Exp. 2 et 4) ont mentionné « que les changements se font plus facilement entendre, les sons forts sont moins criés et plus chantés quand tu fais le geste avec ta main au-dessus de la tête » (Exp. 2, 2<sup>e</sup>E, 2GAG). L'expert 1 suggérait dans le même sens « un petit peu plus de souplesse dans les gestes pour les nuances » (2<sup>e</sup>E, 2GAG).

#### 4.2.2.4 Les modifications apportées au modèle révisé

Pour faire suite aux commentaires des experts, l'enseignante-chercheuse a apporté les changements suivants au modèle révisé après la deuxième expérimentation en vue de l'obtention du modèle final :

- 1) Concernant le commentaire de l'expert 4 selon lequel la gestuelle pour la justesse pourrait être travaillée davantage avec les élèves dans le but de les conscientiser à son apport bénéfique sur leur interprétation, il semble qu'il serait intéressant d'expliquer les gestes et d'analyser les interprétations avec les élèves. Par manque de temps pour expérimenter cet aspect et puisque cela constitue une toute autre recherche, il a été décidé de ne pas l'ajouter à la description finale du modèle.
- 2) Selon l'expert 1, il est important de toujours s'assurer de placer la main plus haut, par-dessus la tête (photo 2c), surtout dans l'aigu afin que les élèves chantent avec une voix moins percussive et plus riche en résonateurs naturels. Cet aspect a été ajouté à la description du modèle final.
- 3) Le commentaire sur l'anticipation constante des gestes rythmiques a été appliqué au modèle. Par contre, l'enseignante-chercheuse n'a apporté aucun ajustement à ce geste, car le commentaire des experts visait un seul moment où le geste a été mal appliqué.

- 4) Concernant le commentaire des experts 2 et 3, rappelant l'importance d'effectuer le geste de la fin de phrase musicale avec plus de précision, il a été décidé de ne pas ajouter cet aspect à la description du modèle, car les experts s'entendaient sur le fait que pour la majorité d'élèves les gestes de cette catégorie étaient très éloquents.
- 5) Le commentaire de l'expert 1, selon lequel les gestes doivent se faire avec plus de souplesse, a été appliqué au modèle dans la description des gestes pour les nuances, car les élèves ne forceront plus leur voix pour les sons forts.

### **4.3 La description de l'impact du modèle sur l'interprétation d'une chanson par les élèves du premier cycle du primaire**

Comme mentionné en début de chapitre, le modèle des gestes expressifs a été présenté aux membres du comité des experts à deux reprises. La première fois, le modèle appelé *initial* a été soumis à l'évaluation lors de l'entretien de confrontation, après la première expérimentation. Pour faire suite aux commentaires des experts, le modèle a été soumis une seconde fois, par courriel, au comité d'experts. En somme, 16 grilles d'analyse ont été complétées par chaque expert. De plus, l'enseignante-chercheuse a également codé la transcription de l'entrevue de confrontation du comité d'experts. L'analyse de ces documents a permis de décrire l'impact sur l'interprétation de l'utilisation, tant du modèle initial, que du modèle révisé.

#### **4.3.1 La description de l'impact du modèle initial**

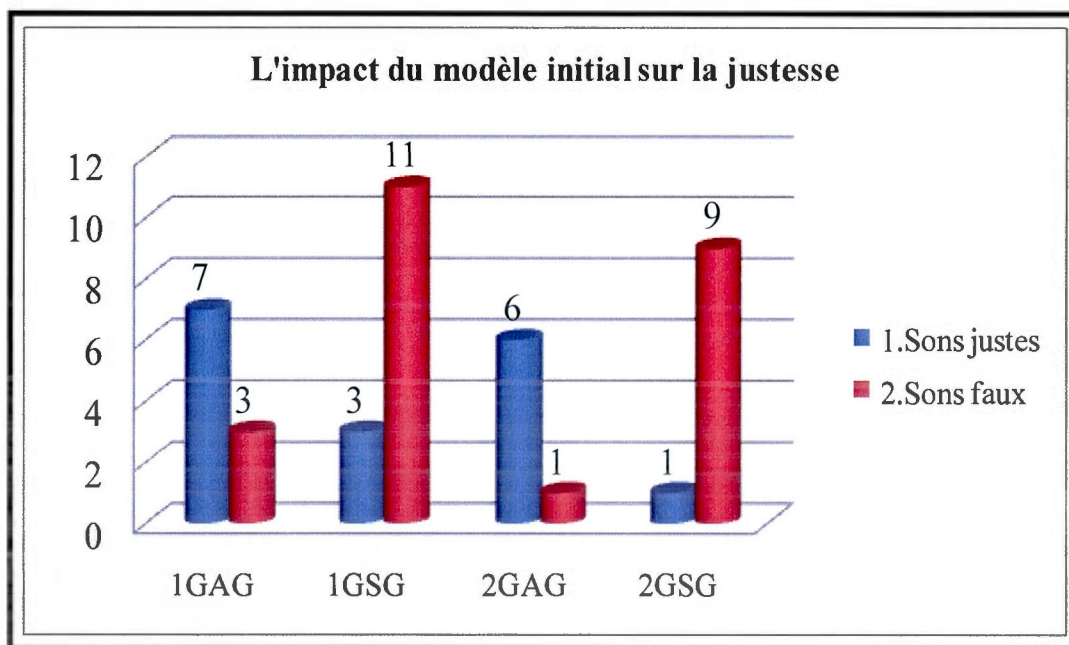
Au moment d'analyser les données traitant les commentaires émis par les experts suite à la première expérimentation du modèle des gestes expressifs, 204 segments (dont 115 pour la 1<sup>re</sup> année et 89 pour la 2<sup>e</sup> année) ont été codés et classés dans les différentes catégories de l'interprétation musicale (*justesse, phrasé, rythme et nuances*) auxquelles elles appartenaient.

De manière générale, les experts ont noté l'apport bénéfique de l'emploi du modèle des gestes expressifs sur l'interprétation de la chanson : « c'est certain que le geste rend ça plus intéressant, plus vivant, puis plus aidant » (1<sup>re</sup>E, 2GAG, Exp. 1).

Afin de mieux comprendre l'impact du modèle sur l'interprétation des élèves du premier cycle du primaire, chacune de catégorie prévue dans le modèle est considérée séparément. Les quatre tableaux qui suivent présentent l'impact de l'utilisation du modèle initial sur l'interprétation musicale des élèves de la première et de la deuxième année, ainsi que des exemples illustrant chacune de ces catégories.

#### 4.3.1.1 L'impact du modèle initial sur la justesse

Le Tableau 4.1 présente l'impact du modèle initial en ce qui a trait à la *justesse* de l'interprétation des élèves du premier cycle du primaire.



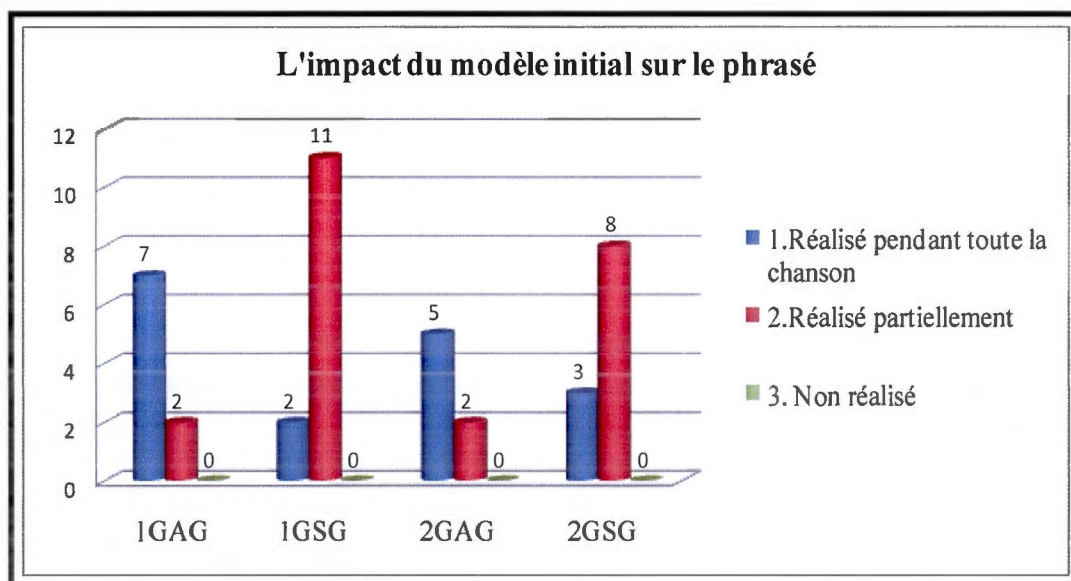
**Tableau 4.1 Impact du modèle initial sur la justesse**

En ce qui a trait à la justesse de l'interprétation musicale des élèves du premier cycle du primaire, détaillée dans le tableau 4.1, le nombre d'occurrences permet d'observer un impact positif du modèle des gestes sur l'interprétation musicale autant pour les élèves de 1<sup>re</sup> année (1GAG) que pour ceux de 2<sup>e</sup> année (2GAG). L'expert 5 a mentionné que « le geste semble donner plus de précision au chant [quant à la question des sons justes] » (1<sup>re</sup>E, 1GAG).

En effet, selon le nombre d'occurrences (7 avec le modèle versus 3 sans le modèle pour la 1<sup>re</sup> année et 6 avec le modèle versus 1 sans le modèle pour la 2<sup>e</sup> année) la présence de sons justes est favorisée lorsque le modèle des gestes est employé (GAG), tandis que les sons faux (3 avec le modèle versus 11 sans le modèle pour la 1<sup>re</sup> année et 1 avec le modèle versus 9 sans le modèle pour la 2<sup>e</sup> année) sont beaucoup plus présents dans les interprétations musicales effectuées sans le modèle (GSG).

#### 4.3.1.2 L'impact du modèle initial sur le phrasé

Le Tableau 4.2 présente l'impact du modèle initial en ce qui a trait au *phrasé* de l'interprétation des élèves du premier cycle du primaire.



**Tableau 4.2 Impact du modèle initial sur le phrasé**

La seconde catégorie du modèle, détaillée dans le tableau 4.2, révèle que le phrasé se réalise toujours soit partiellement, soit pendant toute la chanson, indépendamment de l'emploi du modèle des gestes, car les experts n'ont signalé à aucun endroit la non-réalisation globale du phrasé. Cependant, selon le nombre d'occurrences, lorsque le modèle est appliqué (GAG), le phrasé est réalisé plus souvent pendant toute la chanson que partiellement (7 versus 2 pour la 1<sup>re</sup> année et 5 versus 2 pour la 2<sup>e</sup> année). De plus, le phrasé se réalise plus pendant toute la chanson à la présence du modèle des gestes qu'à son absence (7 avec le modèle versus 2 sans le modèle pour la 1<sup>re</sup> année et 5 avec le modèle versus 3 sans le modèle pour la 2<sup>e</sup> année). L'expert 4 (1<sup>re</sup>E, 1GAG) a même noté qu'il entend « une grande différence au niveau du phrasé (...) le phrasé est meilleur (...) mieux formulé » lorsque le modèle est appliqué.

#### 4.3.1.3 L'impact du modèle initial sur la précision rythmique

Le Tableau 4.3 présente l'impact du modèle initial en ce qui a trait à la *précision rythmique* de l'interprétation des élèves du premier cycle du primaire.

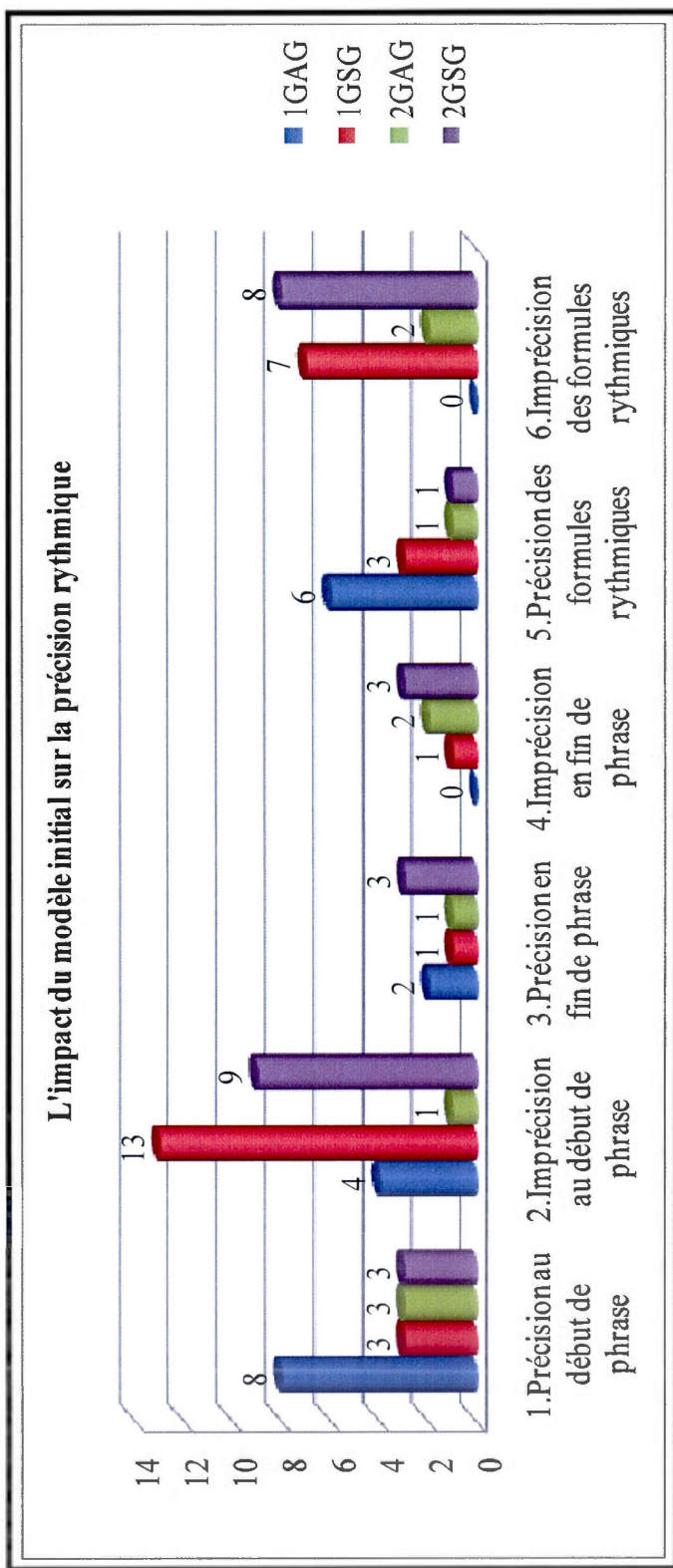


Tableau 4.3 Impact du modèle initial sur la précision rythmique

Concernant la précision rythmique lors de l'interprétation par les élèves de 1<sup>re</sup> année, le nombre d'occurrences consignées par les experts démontre qu'à l'application du modèle les élèves réussissent mieux le début de leurs phrases musicales (8 avec le modèle (1GAG) versus 3 sans le modèle (1GSG)), diminuent considérablement le nombre d'imprécisions rythmiques en début de phrase (4 avec le modèle versus 13 sans le modèle) et améliorent leur réalisation des fins de phrase (2 avec le modèle versus 1 sans modèle). D'ailleurs, à l'absence du modèle, toute trace de précision rythmique en fin de phrase est éliminée (0 avec le modèle et 1 sans le modèle). De plus, quatre des six experts (Exp. 1, 2, 4 et 6) ont noté qu'à la présence du modèle, les élèves exécutent mieux les formules rythmiques (6 avec le modèle versus 3 sans le modèle) : « Plus précis avec l'aide de l'enseignante » (Exp. 4, 1<sup>re</sup>E, 1GAG). Par contre, selon cinq des six experts (Exp. 1, 2, 3, 5 et 6), à l'absence du modèle, les exécutions imprécises des formules rythmiques augmentent de manière importante (0 avec le modèle versus 7 sans le modèle).

En ce qui a trait à la précision rythmique des interprétations des élèves de 2<sup>e</sup> année, à l'application du modèle, le nombre des imprécisions rythmiques en début de phrase musicale diminue considérablement (1 avec le modèle (2GAG) versus 9 sans le modèle (2GSG)) ainsi que celui des imprécisions des formules rythmiques pendant l'interprétation (2 avec le modèle versus 8 sans le modèle). De plus, à la présence du modèle, le nombre des imprécisions rythmiques en fin de phrase se réduit (2 avec le modèle versus 3 sans le modèle). En outre, les experts notent un nombre égal des précisions rythmiques en début de phrase musicale (3 avec le modèle et 3 sans le modèle) ainsi que des exécutions précises des formules rythmiques (1 avec le modèle et 1 sans le modèle).

#### 4.3.1.4 L'impact du modèle initial sur les nuances

Le Tableau 4.4 présente l'impact du modèle initial en ce qui a trait aux *nuances* de l'interprétation des élèves du premier cycle du primaire.



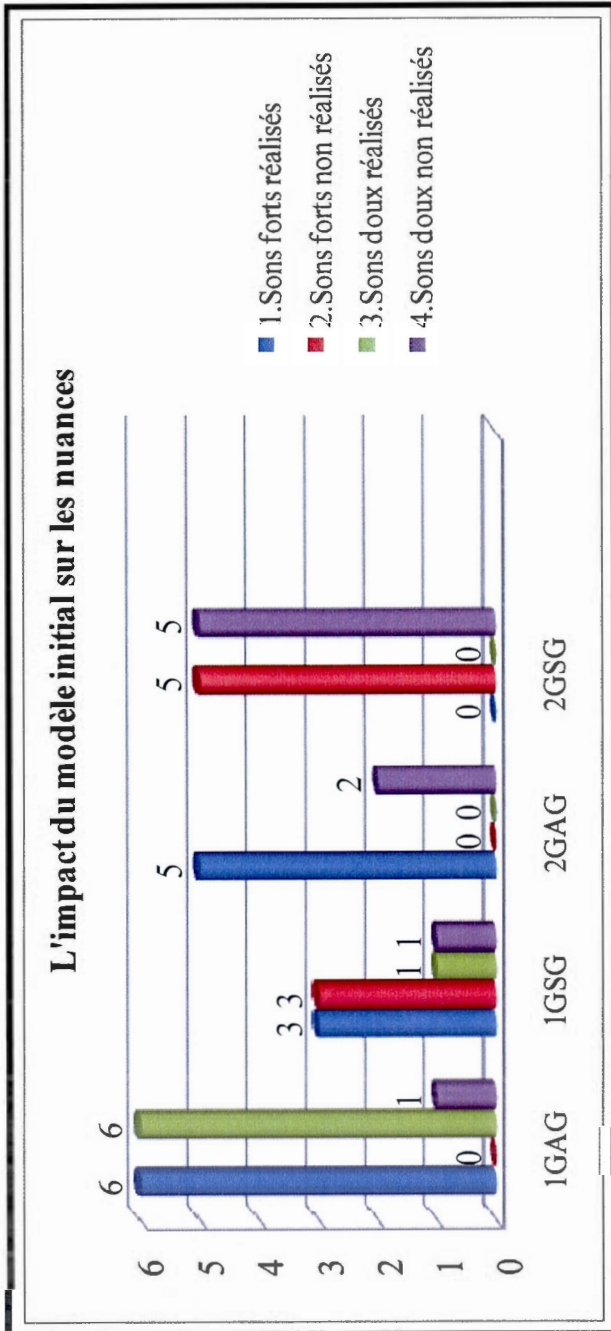


Tableau 4.4 Impact du modèle initial sur les nuances

Selon le nombre d'occurrences notées pour les élèves de 1<sup>re</sup> année, les experts ont constaté la présence égale des sons forts et des sons doux réalisés lorsque le modèle est appliqué, par contre, à l'absence du modèle leur présence est visiblement moindre (6 avec le modèle (1GAG) versus 3 sans le modèle (1GSG) pour les sons forts et 6 avec le modèle versus 1 sans le modèle pour les sons doux). De plus, les experts n'ont pas trouvé des sons forts non réalisés lorsqu'il y a eu application du modèle. Cependant, trois des six experts (Exp. 1, 2 et 5) ont consigné qu'à la présence du modèle la réalisation des sons forts ne s'améliore pas nécessairement (3 pour les sons réalisés et 3 pour les sons non réalisés).

En ce qui a trait à l'interprétation des élèves de 2<sup>e</sup> année, le nombre d'occurrences révèle qu'à l'application du modèle les sons forts se réalisent mieux (5 avec le modèle (2GAG) et 0 sans le modèle (2GSG)). Cependant, à l'absence du modèle, les sons forts non réalisés sont plus nombreux (5 sans le modèle versus 0 avec le modèle). Lors des interprétations sans le modèle, les six experts soulignent l'absence des sons forts et des sons doux. En outre, trois experts (Exp. 2, 4 et 5) ont mentionné que les sons doux non réalisés sont moins présents comparativement à ceux réalisés lorsque le modèle était appliqué. De plus, les experts n'ont rien noté quant à la présence des sons doux lorsque le modèle est appliqué.

#### **4.3.2 La description de l'impact du modèle révisé sur l'interprétation**

Aux termes de l'analyse des données traitant les commentaires émis par les experts suite à la seconde expérimentation du modèle des gestes expressifs, 190 segments (dont 96 pour la 1<sup>re</sup> année et 94 pour la 2<sup>e</sup> année) ont été codés et classés en nombre de références d'encodage associées aux quatre catégories de l'interprétation musicale.

Généralement, les six experts s'entendaient sur l'apport bénéfique de l'emploi du modèle des gestes expressifs sur l'interprétation en général : « Le modèle est bon! », « les voix deviennent plus chantantes. On sent le plaisir des enfants à suivre les

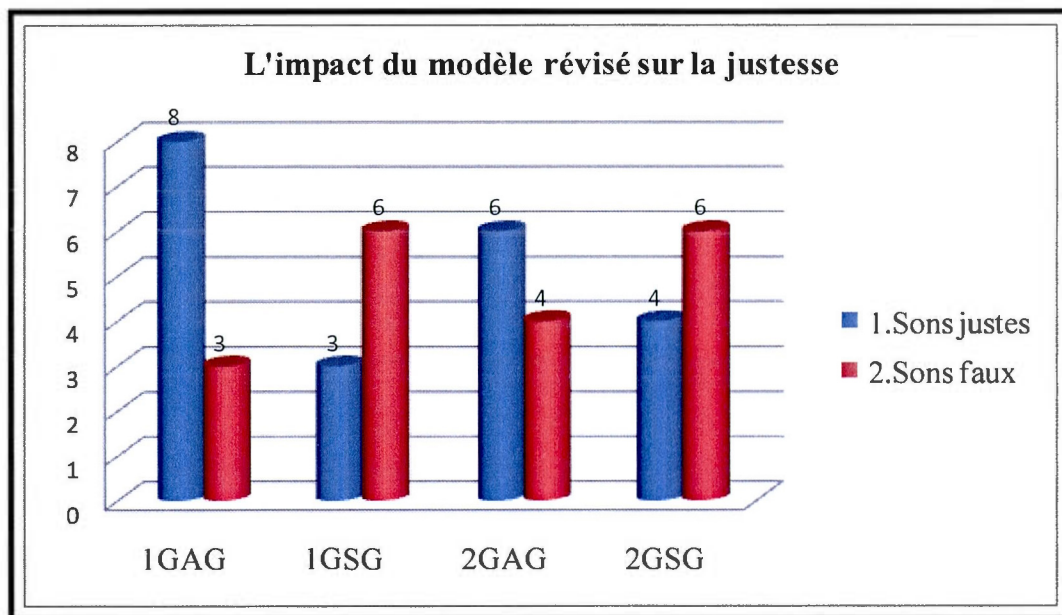
gestes » (Expert 3); « [Les gestes sont] un coup de cœur (...), bien indiqués de ta part, incitent les enfants à chanter doux, c'est très beau et musical »; « ton geste a aidé à rendre cela léger et très précis, tous chantaient à l'unisson » (Expert 2); « d'après les vidéos et la réaction des enfants, [cette méthode] semble t'aider à avoir du succès » (Expert 5).

Les quatre prochains tableaux présentent l'impact de l'utilisation du modèle révisé pour les groupes d'élèves de la première et de la deuxième année, ainsi que des exemples illustrant chacune de ces catégories en fonction du type de données, auxquels ils appartiennent (les données provenant du groupe avec lequel le modèle des gestes était appliqué; les données provenant du groupe avec lequel le modèle des gestes n'a pas été appliqué).

#### 4.3.2.1 L'impact du modèle révisé sur la justesse

Selon les experts, les gestes apportent du soutien aux sons et mènent à une meilleure justesse de l'interprétation : « les enfants répondent bien aux gestes », « ont du tonus dans leurs voix » (Exp. 3, 2<sup>e</sup>E, 1GAG) et « la hauteur du son est plus précise quant aux intervalles » (Exp. 2, 2<sup>e</sup>E, 2GAG). L'expert 2 (2GAG) observait même qu'il n'y avait plus le glissando dans leur voix quand les gestes étaient utilisés, et ce, sans que l'enseignante le mentionne.

Le Tableau 4.5 présente l'impact du modèle révisé en ce qui a trait à la *justesse* de l'interprétation des élèves du premier cycle du primaire.



**Tableau 4.5 Impact du modèle révisé sur la justesse**

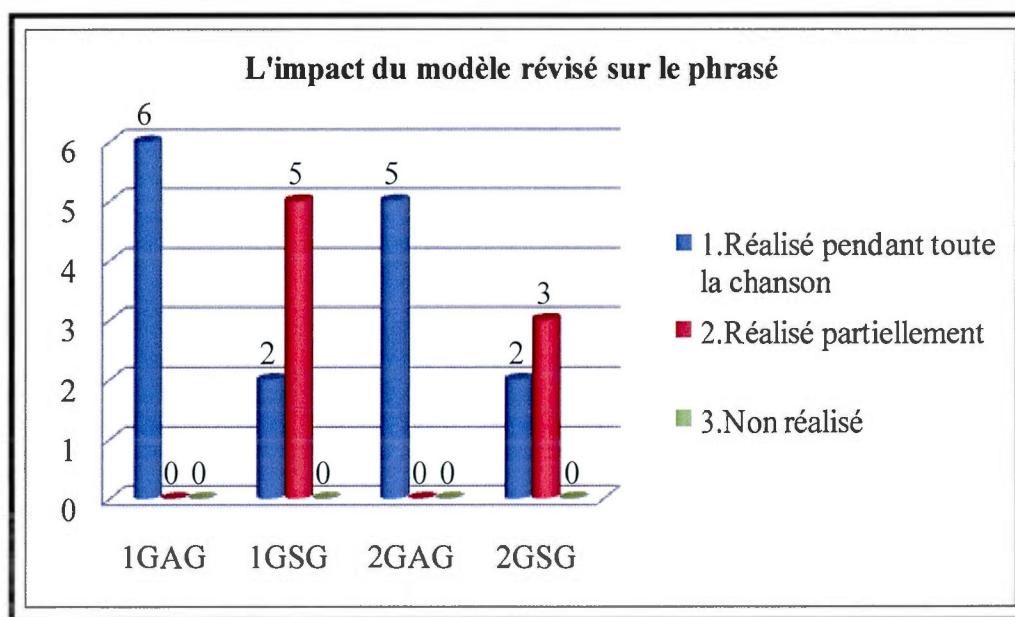
L'analyse des données permet d'observer qu'autant pour les élèves de 1<sup>re</sup> année que pour ceux de 2<sup>e</sup> année les gestes relatifs à la justesse sont très aidants, car le nombre d'occurrences des sons justes augmente de manière importante à l'emploi du modèle (8 avec le modèle (1GAG) versus 3 sans le modèle (1GSG) pour la 1<sup>re</sup> année et 6 avec le modèle (2GAG) versus 4 sans le modèle (2GSG) pour la 2<sup>e</sup> année). De plus, « le geste de la main gauche semble apporter un bon soutien [car] les voix ne baissent pas [et] les intervalles sont réussis par la plupart [des élèves] » (Exp. 3, 2<sup>e</sup>E, 1GAG). En outre, deux experts sur six (Exp. 3 et 4) ont mentionné que les gestes indiquant la rotation des doigts autour du visage (photos 3), la rondeur de la bouche et de la main (photo 4) favorisaient un beau son, la bonne résonance.

D'ailleurs, le tableau d'occurrences révèle qu'à l'application du modèle les sons faux diminuent (6 sans le modèle (1GSG) versus 3 avec le modèle (1GAG) pour la 1<sup>re</sup> année et 6 sans le modèle (2GSG) versus 4 avec le modèle (2GAG) pour la 2<sup>e</sup> année).

#### 4.3.2.2 L'impact du modèle révisé sur le phrasé

Tous les experts s'entendent sur le fait que les gestes expressifs semblent avoir une incidence positive sur le phrasé. En ce sens, l'expert 6 trouve que « les gestes [étaient] bien choisis » (2<sup>e</sup>E, 1GAG) et très aidants. Trois des six experts (Exp. 1, 2 et 4) ont noté que les gestes de la main droite guidaient bien la dynamique du phrasé et suggéraient la direction du son et sa rondeur de même que l'enchaînement des phrases.

Le tableau 4.6 présente l'impact du modèle révisé en ce qui a trait au *phrasé* de l'interprétation des élèves du premier cycle du primaire.



**Tableau 4.6 Impact du modèle révisé sur le phrasé**

Tel que démontré dans le tableau 4.6, le nombre d'occurrences démontre qu'à l'application du modèle la réalisation du phrasé pendant toute la chanson est favorisée, et ce, pour tous les élèves du premier cycle (6 avec le modèle (1GAG) versus 2 sans le modèle (1GSG) pour la 1<sup>re</sup> année et 5 avec le modèle (2GAG) versus 2 sans le modèle

(2GSG) pour la 2<sup>e</sup> année). Par contre, à l'absence du modèle, la réalisation partielle du phrasé est plus importante (0 avec le modèle (1GAG) versus 5 sans le modèle (1GSG) pour la 1<sup>re</sup> année et 0 avec le modèle (2GAG) versus 3 sans le modèle (2GSG) pour la 2<sup>e</sup> année).

#### 4.3.2.3 L'impact du modèle révisé sur la précision rythmique

Les six experts s'entendaient sur le fait que, pour la majorité d'élèves, les gestes pour la précision rythmique étaient évidents et très éloquents : « Les signes semblent aider beaucoup à la précision » (Exp. 6, 2<sup>e</sup>E, 2GAG).

Le tableau 4.7 présente l'impact du modèle révisé en ce qui a trait à la **précision rythmique** de l'interprétation des élèves du premier cycle du primaire.

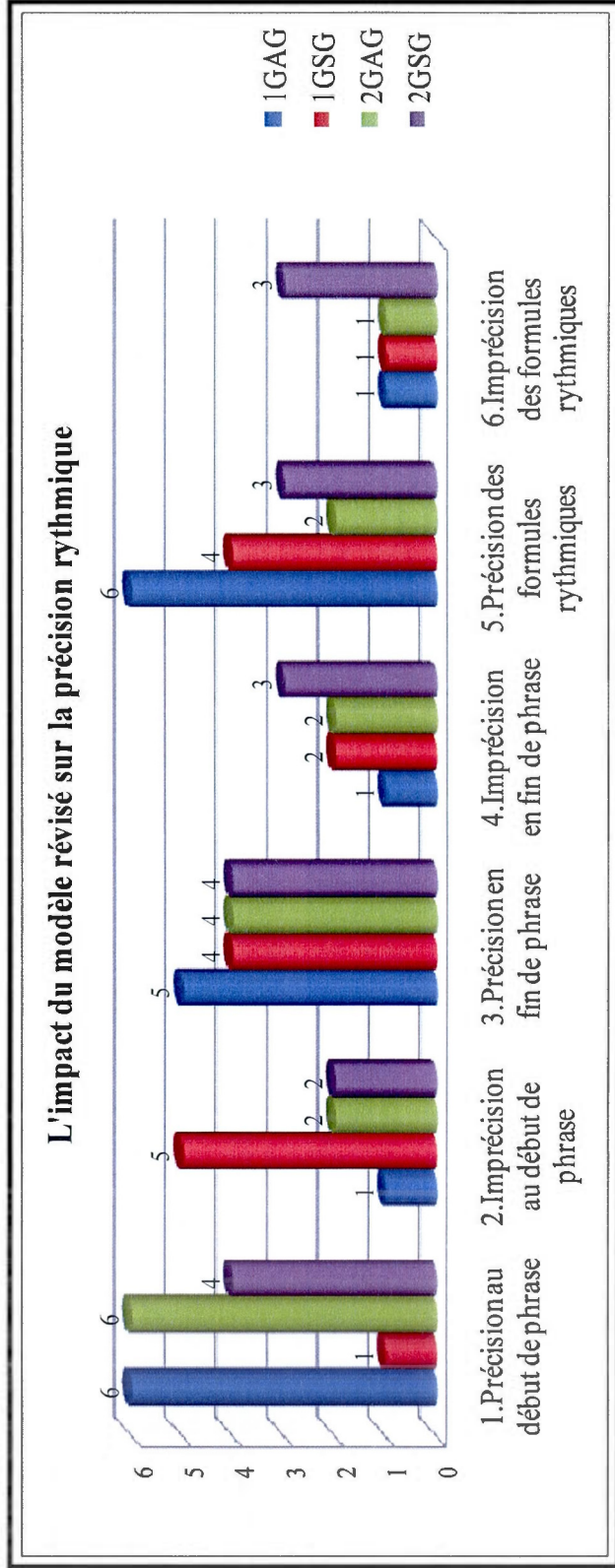


Tableau 4.7 Impact du modèle révisé sur la précision rythmique

Selon le nombre d'occurrences indiquées dans le tableau 4.7, à la présence du modèle des gestes, la précision rythmique au début, pendant et à la fin de la phrase musicale pour les élèves de 1<sup>re</sup> année est visiblement améliorée (6 avec le modèle (1GAG) versus 1 sans le modèle (1GAG) pour le début de la phrase, 5 avec le modèle (1GAG) versus 4 sans le modèle (1GSG) pour la fin de la phrase et 6 avec le modèle (1GAG) versus 4 sans le modèle (1GSG) pour la précision des formules rythmiques). De plus, à l'absence du modèle, la présence des imprécisions rythmiques en début et en fin de phrase musicale est plus importante (1 avec le modèle (1GAG) versus 5 sans le modèle (1GSG) pour le début de la phrase et 1 avec le modèle (1GAG) versus 2 sans le modèle (1GSG) pour la fin de la phrase). Toutefois, les observations des experts indiquent un nombre égal d'imprécisions des formules rythmiques lors des interprétations avec ou sans modèle des gestes.

Bien que la présence du modèle lors des interprétations des élèves de 2<sup>e</sup> année suggère une amélioration générale de l'interprétation quant à la précision rythmique au début de la phrase (6 avec le modèle versus 4 sans le modèle), il reste toujours des élèves pour lesquels le modèle ne semble pas avoir d'impact : le nombre égal d'occurrences quant aux imprécisions rythmiques en début de la phrase (2 avec le modèle (2GAG) et 2 sans le modèle (2GSG)), quant à la précision en fin de phrase (4 avec le modèle (2GAG) et 4 sans le modèle) et le nombre inférieur d'occurrences quant à l'exécution précise de formules rythmiques (2 avec le modèle (2GAG) versus 3 sans le modèle (2GSG)). Cependant, à l'absence du modèle, les experts notent que les imprécisions rythmiques en fin de phrase musicale augmentent (2 avec le modèle (2GAG) versus 3 sans le modèle (2GSG)).

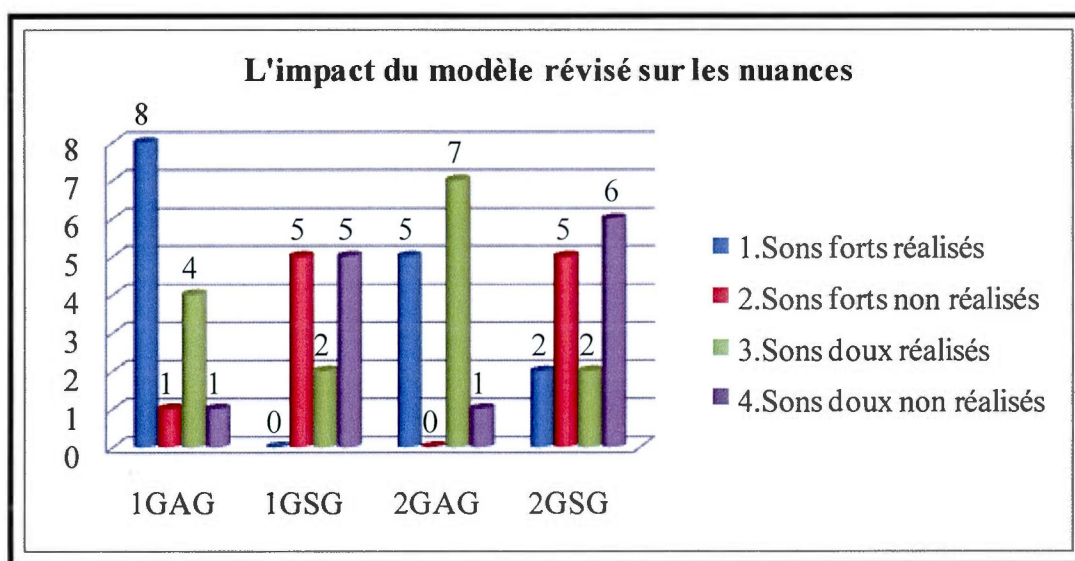
#### 4.3.2.4 L'impact du modèle révisé sur les nuances

L'analyse des données révèle que les gestes pour les nuances ont un impact important sur l'interprétation des élèves. L'expert 2 mentionnait, pour sa part, que c'était très



intéressant « de voir les gestes [pour les sons] forts et doux et d'entendre la réponse des enfants » (1GAG) et que le résultat obtenu « c'est un coup de cœur, [et que] les sons doux, bien indiqués de ta part, incitent les enfants à chanter doux, c'est très beau et musical » (2GAG). De plus, l'expert 4 (1GAG) soulignait que les gestes étaient « très bien exécutés (...) [,] précis (...) [de plus,] les enfants sont à l'aise avec la gestuelle ».

Le Tableau 4.8 présente l'impact du modèle révisé en ce qui a trait aux *nuances* de l'interprétation des élèves du premier cycle du primaire.



**Tableau 4.8 Impact du modèle révisé sur les nuances**

Le tableau d'occurrences démontre qu'à l'application du modèle la réalisation des sons doux et des sons forts pour les tous les élèves du premier cycle est favorisée (les sons forts : 8 avec le modèle (1GAG) versus 0 sans le modèle (1GSG) pour la 1<sup>re</sup> année et 5 avec le modèle (2GAG) versus 2 sans le modèle (2GSG) pour la 2<sup>e</sup> année; les sons doux : 4 avec le modèle (1GAG) versus 2 sans le modèle (1GSG) pour la 1<sup>re</sup> année et 7 avec le modèle (2GAG) versus 2 sans le modèle (2GSG) pour la 2<sup>e</sup> année). Toutefois, à l'absence du modèle, la non-réalisation des sons forts et doux est

accentuée (les sons forts : 1 avec le modèle (1GAG) versus 5 sans le modèle (1GSG) pour la 1<sup>re</sup> année et 0 avec le modèle (2GAG) versus 5 sans le modèle (2GSG) pour la 2<sup>e</sup> année; les sons doux : 1 avec le modèle (1GAG) versus 5 sans le modèle (1GSG) pour la 1<sup>re</sup> année et 1 avec le modèle (2GAG) versus 6 sans le modèle (2GSG) pour la 2<sup>e</sup> année).






Considérant les résultats encourageants de l'impact du modèle des gestes expressifs sur l'interprétation musicale des élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année et faisant suite aux commentaires des experts sur le modèle révisé, le modèle final, à l'aide des gestes expressifs, suggéré pour l'enseignement de la chanson au premier cycle du primaire est présenté dans les prochains paragraphes.






#### **4.4 Le modèle final**




##### **4.4.1 La présentation du modèle final**

Le modèle final utilisant le geste expressif pour l'enseignement de la chanson, proposé dans ce mémoire, a été divisé en quatre catégories : la justesse, le phrasé, la précision rythmique et les nuances. Ces catégories, éléments constitutifs du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), font partie des éléments permettant de juger de la qualité de l'interprétation d'une chanson. Tout en tenant compte des éléments constitutifs du programme, le modèle a également été développé en s'inspirant d'autres modèles comme ceux de Liao et Davidson (2007). Les gestes expressifs inclus dans le modèle ont été conçus pour favoriser le modelage des voix des enfants lors de l'interprétation d'une chanson. C'est à cette fin que les quatre qualités de l'interprétation musicale ont été prises en considération. Chaque geste vise à favoriser le développement de chacune des qualités de l'interprétation pour améliorer l'interprétation musicale des élèves.

Le modèle est présenté à la figure 4.2 qui suit.

QUALITÉS D'INTERPRÉTATION	DESCRIPTION DES GESTES			
<b>JUSTESSE</b>	<b>1. Le placement de la voix dans le palais</b>			
				
	1.1	1.2		
	1.1 – Placer une main près de la bouche imitant le palais d'une bouche ouverte ; soutenir le son avec la main du bas (2 <sup>e</sup> photo – vue de l'avant).			
	1.2 – Avancer la main droite afin de suivre le trajet du son (du souffle).			
	<b>2. Le placement de la voix dans les résonateurs</b>			
				
	2.1	2.2	2.3	2.4
	Les gestes 2.1 à 2.4 indiquent la rotation du doigt autour des lèvres.			
	<b>3. Le son rond</b>			
				
	3.1			
3.1 – Former, avec l'index et le pouce, la lettre U autour de la bouche ouverte.				
<b>4. Le placement d'intervalles</b>				
				
4.1	4.2			
4.1 – Pencher la tête un peu vers le bas ; les mains arrondies ; la main du bas soutient le son.				
4.2 – Pencher la tête davantage vers le bas, en agrandissant l'espace entre les deux mains.				

<b>PHRASÉ</b>	<b>5. La conduite d'une phrase</b>		
			
	5.1	5.2	5.3
	5.1 et 5.2 – Bouger la main du haut dans la direction du souffle (mouvement vers l'avant) ; la main du bas reste stable.		
	5.3 – Placer une main au-dessus de la tête, l'autre en bas.		
	<b>6. Le lien entre les phrases</b>		
			
6.1	6.2		
6.1 – Faire rebondir la main droite sur la main gauche ; la main gauche reste stable.			
6.2 – Agrandir la distance entre les deux mains ; en penchant davantage la tête vers le bas.			

<b>RYTHME</b>	<b>7. La précision du début d'une phrase musicale (ou la levée)</b>	
		
	7.1	
	7.1 – La main droite en creux comme si elle tenait une pomme : l'index et le pouce sont unis ; la main gauche ouverte et parallèle au corps.	
	<b>8. La précision des phrases rythmiques</b>	
		
	8.1	8.2
	8.1 – Tenir une main ouverte en y déposant les doigts de l'autre main au centre de la paume. (2 <sup>e</sup> photo – vue de côté)	
	8.2 – Éloigner les mains sur la verticale jusqu'à l'obtention d'une grosse pomme.	
	<b>9. La précision des formules rythmiques</b>	
		
9.1		
9.1 – Pointer l'index d'une main dans le centre de la paume de l'autre main.		



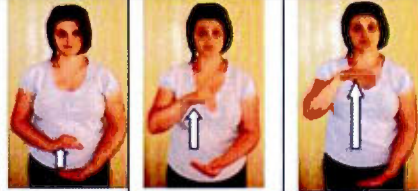

NUANCES	<b>10. Le son doux</b>		
			
	10.1	10.2	
	10.1 – Près du visage, unir les deux mains imitant la forme d'une pomme ; pencher le corps vers l'avant. 10.2 – Placer les deux mains en forme de pomme plus vers le centre du corps ; le buste penché vers l'avant (2e photo - vue de côté).		
	<b>11. Le son fort</b>		
			
	11.1		
	11.1 – Les deux mains sont maintenues éloignées l'une de l'autre.		
	<b>12. Le crescendo</b>		
			
	12.1	12.2	12.3
	12.1 à 12.3 – Éloigner les mains de plus en plus à la verticale jusqu'à l'obtention d'une grosse pomme.		
	<b>13. Le decrescendo</b>		
			
13.1	13.2	13.3	
13.1 à 13.3 – Rapprocher les mains de plus en plus jusqu'à l'obtention d'une petite pomme au bas du ventre.			

Figure 4.2 Le modèle utilisant le geste expressif pour l'enseignement d'une chanson (inspiré du modèle de Liao et Davidson, 2007 et Liao, 2008)

#### 4.4.2 L'explication du modèle final

##### 4.4.2.1 Les gestes pour soutenir la justesse

La première catégorie du modèle porte sur la justesse de l'interprétation. Sont associés à la justesse de l'interprétation d'une chanson quatre gestes. Le premier geste, *Le placement de la voix dans le palais* (photos 1.1 et 1.2), consiste à représenter la position du palais buccal avec une main placée près de la bouche en vue d'imiter fidèlement, à l'extérieur de la bouche, le palais. Ce geste vise à obtenir une voix mieux placée dans le palais intérieur. En avançant la main (photo 1.2), le placement de la voix persiste.

Le geste pour *Le placement de la voix dans les résonateurs* (photo 2) comporte un mouvement de rotation de l'index autour de la bouche. Ce geste vise pour sa part à améliorer le placement de la voix dans les résonateurs qui se situent autour de la bouche. De plus, ce geste aide à la prononciation du texte des chansons.

Le geste nommé *Le son rond* (photo 3) suggère le « canal » vocal par la forme des lèvres qui est ronde et la forme de l'« U » réalisé à l'aide des doigts et de l'espace entre le pouce et l'index de la main utilisée. Ce geste vise à l'obtention d'une voix plus ronde et ainsi à la persistance de son placement dans les résonateurs buccaux.

Pour finir, le geste du *placement d'intervalles* (photo 4) comporte deux mouvements complémentaires. Pour une meilleure compréhension, l'exemple de l'intervalle<sup>41</sup> de la quarte ascendante sur *do* est expliqué : 1) sur la base – la note *do* –, les mains arrondies présentent un léger espace entre elles, la tête est un peu penchée, une main est toujours placée en bas (photo 4.1); 2) quand l'élève chante la quarte – la note *fa* –, la main du haut réalise un saut en agrandissant l'espace entre les mains et

---

<sup>41</sup> Voir la note de bas de page numéro 7 dans le deuxième chapitre.

simultanément la tête se penche davantage. Ce geste peut être utilisé chaque fois qu'une phrase musicale contient un intervalle plus grand que la prime, chanté en ascendant ou en descendant; et ceci, dans le but d'obtenir un meilleur placement de la deuxième composante de l'intervalle (dans l'exemple mentionné plus haut, c'est la note *fa*).

Somme toute, il est important à noter que tous les gestes de cette catégorie doivent être exécutés avec précaution et amplement, tout en accompagnant les élèves avec une voix agile, imitant le plus possible les voix des enfants.

#### 4.4.2.2 Les gestes pour soutenir le phrasé

La deuxième catégorie du modèle expose deux gestes associés au phrasé dans l'interprétation d'une chanson. Il est important à noter que ces gestes doivent être exécutés de manière souple et pas trop mécanique afin de permettre aux élèves de garder leur voix de tête et d'utiliser davantage leurs résonateurs naturels. Leur phrasé serait ainsi mieux réalisé.

Alors, le premier geste, *la conduite d'une phrase* (photo 5), comporte un mouvement continu de la main placée en haut vers l'avant, dans la direction du souffle. En plaçant la main en haut de la tête (photo 5.2), le geste aide l'enfant à garder sa voix de tête et à utiliser davantage ses résonateurs naturels. Il est important de souligner que l'emploi de ce geste se fait dans le but d'obtenir un résultat constant tout au long de la phrase musicale.

Le second geste dont le nom explique déjà le but de son utilisation se nomme *le lien entre les phrases* (photo 6). Ce geste se réalise en rebondissant la main droite sur la main gauche tout en agrandissant l'espace entre les mains. De plus, le fait de pencher davantage la tête vers le bas (photo 6.2) modélise pour l'élève la position du corps employée pour chanter le lien entre les phrases.



#### 4.4.2.3 Les gestes pour soutenir la précision rythmique

La troisième catégorie du modèle expose trois gestes reliés à la précision rythmique dans l'interprétation d'une chanson. Il est important à souligner que les gestes de cette catégorie doivent être anticipés de manière à ce que les élèves y répondent à temps. Ainsi, le premier geste s'intitule *la précision du début d'une phrase musicale (ou la levée)* (photo 7). Ce geste comporte deux mouvements ascendants simultanés de la tête et des deux mains – la main droite est en creux comme si elle tenait une pomme : l'index et le pouce sont unis, la main gauche est ouverte et parallèle au corps. L'emploi de ce geste est primordial autant dans la première phrase musicale que dans le début de toutes les autres phrases musicales d'une chanson. Ce geste s'utilise dans le but d'accompagner les élèves pour qu'ils commencent tous en même temps une phrase musicale.

Le deuxième geste, nommé *la précision des phrases rythmiques* (photo 8), consiste en un mouvement de dépôt des doigts d'une main au centre de la paume de l'autre main en effectuant le rythme de la phrase musicale. Sur les notes plus longues comme les blanches, les rondes,<sup>42</sup> la distance entre les mains peut s'agrandir jusqu'à l'obtention d'une grosse pomme (photo 8.2). L'emploi de ce geste sert de guide rythmique « global » pour les élèves afin qu'ils adoptent et conservent le bon rythme d'une phrase musicale sans nécessairement s'attarder à chaque cellule rythmique.

Le dernier geste de cette catégorie du modèle appelé *la précision des formules rythmiques* (photo 9) se réalise en pointant l'index d'une main dans le centre de la paume de l'autre main tout en gardant le rythme de la formule que l'on veut travailler. Ce geste sert à soutenir l'exécution précise des petites cellules rythmiques à l'intérieur des phrases rythmiques plus difficiles.

---

<sup>42</sup> Voir la note de bas de page numéro 10 dans le deuxième chapitre.

#### 4.4.2.4 Les gestes pour soutenir les nuances

La quatrième et dernière catégorie du modèle porte sur les nuances de l'interprétation d'une chanson. Il est important à souligner que les gestes de cette catégorie ne doivent en aucun cas être exagérés ou réalisés de manière mécanique, car cela semble nuire à la justesse de l'interprétation musicale. Quatre gestes sont associés aux nuances de l'interprétation. Le premier geste, nommé *le son doux* (photo 10), se réalise en penchant le corps vers l'avant et en unissant les deux mains en forme de pomme près du visage (photo 10.1) ou vers le centre du corps (photo 10.2). Ce geste sert, tel que l'indique son nom, à l'obtention de sons doux. Le geste s'exécute près du visage pour l'obtention d'un *pianissimo* et plus vers le centre du corps pour un *piano*<sup>43</sup>.

Le deuxième geste, nommé *le son fort* (photo 11), constitue l'opposé du geste *le son doux*. Par contre, le mouvement est vraiment différent et pas nécessairement le contraire du premier. Le corps est droit, la tête n'est pas penchée et les mains sont éloignées l'une de l'autre. Bien sûr, l'emploi de ce geste se fait dans le but d'obtenir des sons forts.

Les deux derniers gestes, *le crescendo* (photo 12) et *le decrescendo* (photo 13), représentent des gestes opposés, c'est-à-dire que les mouvements prévus dans le premier se font à l'inverse pour le deuxième. Dans le premier cas, on éloigne les mains de plus en plus à la verticale jusqu'à l'obtention d'une grosse pomme. Dans le deuxième cas, on rapproche les mains de plus en plus jusqu'à l'obtention d'une petite pomme toujours en bas du ventre, car sinon ce geste pourrait être confondu avec le *son doux* (photo 10). L'emploi de ces deux gestes permet l'obtention des crescendos et des decrescendos à l'intérieur d'une chanson.

---

<sup>43</sup> *Pianissimo et piano* sont deux notions expliquées au deuxième chapitre à la page 23.

En somme, les résultats confirment que dans l'ensemble, le modèle utilisant le geste expressif pour l'enseignement d'une chanson a eu une influence positive principalement au niveau de la justesse, du phrasé et des nuances. À ces constats s'ajoute le fait que l'utilisation du modèle semble avoir eu un impact non négligeable sur la précision rythmique en début, durant et en fin de phrase musicale.

Le chapitre suivant, la discussion, permettra de faire des liens entre les résultats obtenus durant les expérimentations du modèle et les écrits présentés dans le cadre théorique. Aussi, il présentera certaines recommandations concernant l'intégration du modèle des gestes expressifs dans l'enseignement des chansons au premier cycle du primaire.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Ce dernier chapitre a pour objectif de mettre en relation les résultats obtenus lors des mises à l'essai du modèle d'enseignement d'une chanson à l'aide de gestes expressifs et les écrits scientifiques antérieurs présentés dans la problématique et dans le cadre de référence. La discussion portera principalement sur l'évolution du modèle des gestes expressifs (le modèle initial versus le modèle révisé), de même que sur la pertinence de son utilisation lors de l'enseignement d'une chanson au premier cycle du primaire. Aussi, dans le but d'améliorer les futures expérimentations du modèle, certaines recommandations seront formulées quant à l'intégration du modèle des gestes expressifs à l'enseignement des chansons au premier cycle du primaire.

#### 5.1 L'impact du modèle sur l'interprétation de la chanson

L'objectif général de cette recherche, rappelons-le, était de comprendre l'impact des gestes expressifs sur l'interprétation des élèves du premier cycle du primaire. Plus précisément, il s'agissait de voir comment le geste expressif utilisé par le spécialiste en musique dans son enseignement d'une chanson influence l'interprétation des jeunes élèves, en regard de ses quatre composantes : la justesse, le phrasé, le rythme et les nuances.

##### 5.1.1 L'impact sur la justesse

Les résultats obtenus concernant les modèles *initial* et *révisé* révèlent que, de manière générale, l'interprétation des élèves au niveau de la justesse, autant en première année qu'en deuxième année s'est améliorée suite à l'application des gestes expressifs. En

effet, lors des deux expérimentations les experts affirment qu'une amélioration de la justesse est ressentie. Par contre, lors de la première expérimentation, quatre des six experts croient que cette amélioration est due à la répétition de la chanson, donc à l'exercice vocal. Toutefois, lors de la seconde expérimentation, quand il y a eu la présence d'un groupe qui a reçu l'enseignement sans le modèle des gestes, tous les experts notent une amélioration évidente de la justesse alors de l'application du modèle pour le groupe qui avait reçu l'enseignement avec les gestes expressifs.

Cette constatation rejoint les recherches (Apfelstadt, 1984, 1985; Liao et Davidson, 2007; Persellin, 1992, toutes citées dans Liao, 2008), ainsi que les écrits professionnels (Caldwell, 1995; Campbell et Scott-Kassner, 1995; Phillips, 1996) évoqués dans la problématique et dans le cadre de référence selon lesquels, les meilleures stratégies applicables afin de renforcer la justesse de l'intonation musicale sont celles qui montrent la hauteur des sons par des signes faits par la main à des niveaux différents (chironomie ou phonomimie), fournissant ainsi des images visuelles liées au contour mélodique. En effet, Liao (2008) considère que les gestes ou les signes faits par la main fournissent un renforcement visuel, auditif et kinesthésique qui facilite l'apprentissage musical des enfants. C'est dans ce sens que le modèle des gestes expressifs présenté dans ce mémoire apporte un soutien important à la justesse de l'interprétation des élèves.

D'ailleurs, les résultats démontrent que les gestes de cette catégorie aident non seulement à mieux placer la voix dans les résonateurs, mais aussi à ce que le placement persiste. De plus, les gestes aident, également, à la prononciation du texte des chansons, ce qui constitue un autre élément important dans l'exécution juste de la ligne mélodique.

Finalement, c'est l'intention interprétative propre à chaque enseignant qui, appliquant le modèle, va faire en sorte que le contour mélodique ait l'articulation voulue par les élèves. Cette articulation correspond bel et bien au phrasé de l'interprétation.

### 5.1.2 L'impact sur le phrasé

Rappelons que le phrasé, considéré comme l'un des éléments les plus importants de l'interprétation musicale, a pour rôle de délimiter et d'articuler le discours musical en se basant sur la structure de la pièce à interpréter tout en tenant compte de ses particularités telles que les motifs rythmiques et métriques, les éléments mélodiques et dynamiques, l'harmonie, etc. En ce sens, en étudiant dans sa thèse l'effet de l'enseignement par l'usage du mouvement sur la mémorisation et la rétention d'une nouvelle chanson chez les élèves de la première année du primaire, Martinovic-Trejgut (2010) signale, entre autres, la nécessité de plus amples recherches sur les effets spécifiques de l'enseignement à l'aide du mouvement sur l'apprentissage et la littératie en musique. Selon le comité d'experts impliqué dans cette recherche, en appliquant le modèle, l'enseignant transmet par ses gestes son intention musicale; ce qui amène les élèves à chanter de manière plus expressive. L'expert 6 soutient en ce sens qu'« ils [les élèves] ont plus de mouvement dans leur voix » (Exp. 6, 1<sup>re</sup>E, 1GAG).

### 5.1.3 L'impact sur le rythme

Selon Legendre (2005, p. 661), le mouvement corporel, dans ce cas celui de l'enseignant, comporte une « forme d'expression qui concerne l'ensemble des mimiques significatives et signifiantes de l'être humain ». À la lumière des résultats, l'ensemble des gestes proposés dans le modèle semble important pour la précision rythmique de l'interprétation. Les gestes se traduisent aussi comme une expression corporelle rythmique de l'enseignant qui influence l'interprétation des élèves : plus le mouvement est précis, mieux le rythme est réalisé.

Entre autres, il est intéressant de mentionner que selon Henry (2011), plus les élèves sont précis rythmiquement, meilleure est leur justesse. En conclusion, quand le

rythme est bien exécuté, l'intonation est plus juste et le phrasé, tout en suivant l'intention de l'enseignant, est mieux réalisé.

#### 5.1.4 L'impact sur les nuances

Selon les recherches de Kelly (1997, p. 302), les enseignants de musique cherchent continuellement à adapter leurs méthodes d'enseignement, mais ils pensent rarement à considérer les gestes employés en direction comme faisant partie de leurs méthodes : « considering conducting gestures as part of a possible teaching method ». Toutefois, le même auteur démontre dans ses recherches que les gestes employés par les chefs<sup>44</sup> sont capables de transmettre une variété de concepts musicaux, y compris ceux du rythme, du phrasé et des nuances. Les résultats de la présente recherche rejoignent les travaux de Kelly (1997), car le modèle des gestes travaille les concepts musicaux de *justesse*, *phrasé*, *rythme* et *nuances*. Les experts croient que mieux sont exécutés la justesse, le phrasé et le rythme, plus l'enseignant peut se permettre de « jouer » avec la réalisation des nuances. D'ailleurs, à l'application du modèle, l'expert 2 (2<sup>e</sup> E, 1 et 2 GAG) mentionne que « c'est ici que les changements se font plus facilement entendre, les sons forts sont moins criés et plus chantés quand tu fais le geste avec ta main au-dessus de la tête » et que « c'est un coup de cœur, les sons doux, bien indiqués de ta part, incitent les enfants à chanter doux, c'est très beau et musical ».

Pour conclure, il est important de mentionner que certains chercheurs (Liao et Davidson, 2007, Martinovic-Trejgut, 2010) suggéraient que d'autres recherches soient menées afin de développer un vocabulaire gestuel approfondi améliorant les techniques de chant chez les jeunes enfants et pour en cerner les effets spécifiques sur l'apprentissage en musique. En ce sens, les résultats de la présente recherche démontrent qu'à l'application du modèle de gestes expressifs, un impact concret sur

---

<sup>44</sup> Les recherches de Kelly (1997) parlent des gestes employés en direction par des chefs d'orchestre, de chœur et des enseignants du secondaire qui enseignent aux harmonies scolaires.

les quatre composantes de l'interprétation d'une chanson prises en considération dans cette étude a été observé par le comité d'experts.

En outre, il est intéressant de se rappeler que Liao (2008) a étudié l'impact sur l'interprétation des enfants d'un modèle semblable dont les gestes étaient réalisés par les élèves. Bien que la présente recherche ait mis à l'essai un modèle de gestes réalisés par l'enseignante, les experts se sont questionnés sur l'idée de rendre les élèves conscients ou non de l'emploi du modèle et de son effet sur l'interprétation.

## **5.2 La conscience de l'utilisation des gestes par les élèves**

Une des questions importantes soulevées par les experts était le fait de rendre les élèves conscients ou non de l'emploi des gestes par l'enseignant et de leurs effets sur l'interprétation. Un des experts (Exp. 4, 2<sup>e</sup>E, 2GAG), croit que la gestuelle pour la justesse pourrait être travaillée davantage avec les élèves dans le but de les conscientiser à son apport bénéfique sur leur interprétation. Selon Nafisi (2010), un enseignant de chant utilisant des gestes spécifiques (de type pédagogique ou psychologique) aide l'élève à améliorer sa production vocale. Toutefois, selon le même auteur, l'élève semble améliorer son interprétation en présence des gestes sans nécessairement être conscient de l'impact que ces gestes exercent sur sa voix. C'est avec la pratique que, peu à peu, l'élève intègre<sup>45</sup> certains gestes et l'enseignant ne se voit plus obligé de les employer. Par contre, aucune recherche ne se penche précisément sur cette question. À la lumière des résultats des recherches antérieures, ainsi que de la présente recherche, il serait essentiel d'étudier si le modèle proposé a encore plus d'impact sur l'interprétation d'une chanson lorsque les gestes sont expliqués aux élèves et que ces derniers sont conscients de l'objectif de leur utilisation par l'enseignant pour soutenir leur interprétation.

---

<sup>45</sup> Dans ce contexte, le terme « intègre » est utilisé pour désigner le fait que l'élève, en s'améliorant, n'a plus besoin de certains gestes pour se rappeler des consignes demandées.



### 5.3 Des recommandations pour l'utilisation du modèle au premier cycle du primaire

Cette étude s'est déroulée dans le cadre de la mise à l'essai du modèle développé, en contexte de recherche-développement. Selon Richey et Nelson (1996), les résultats de la recherche-développement conduisent, entre autres, à des recommandations pour l'amélioration du produit développé. Les objectifs spécifiques de cette recherche étaient de développer un modèle utilisant le geste expressif pour l'enseignement d'une chanson à partir de l'expérience pratique et de la recension des écrits scientifiques, de le mettre ensuite à l'essai dans des classes du premier cycle du primaire et de décrire son impact sur l'interprétation d'une chanson par les élèves du premier cycle du primaire. La description de l'impact été présentée en fonction des quatre critères de l'interprétation musicale la *justesse*, le *phrasé*, le *rythme* et les *nuances*. Ainsi, considérant que la mise à l'essai effectuée avait aussi comme rôle de contribuer à l'amélioration du modèle des gestes et de faire des recommandations quant à une future implantation dans les classes du premier cycle du primaire, certains propos des experts se sont avérés particulièrement pertinents.

En ce qui a trait à la *justesse*, certains experts (Exp. 2 et 3) ont souligné l'importance de la main placée en bas pour le soutien du son, et un autre (Exp. 4) a constaté que les gestes des mains arrondies (photo 2) et l'avancement de la tête amélioraient la justesse. L'expert 1 a suggéré l'idée de l'emploi avec précaution de ce geste afin que la résonance naturelle de la voix de tête des enfants, surtout en première année, soit priorisée. Aussi, l'exemple vocal de l'enseignant chantant avec ses élèves semble aider énormément à la justesse lorsque l'enseignant a une voix agile imitant le plus possible les voix des enfants.

- Recommandation 1 :

Exécuter les gestes relatifs à la justesse avec précaution et amplement, tout en accompagnant les élèves avec une voix agile, imitant le plus possible les voix des enfants.

En ce qui concerne le *phrasé*, les experts ont mentionné, par ailleurs, que les gestes de cette catégorie pourraient se faire de manière plus souple et pas trop mécanique, car en plaçant la main au-dessus de la tête, les enfants pourraient mieux garder leur voix de tête et utiliser davantage leurs résonateurs naturels. Leur phrasé serait ainsi mieux réalisé.

- Recommandation 2 :

Exécuter les gestes relatifs au phrasé de manière souple et pas trop mécanique afin de permettre aux élèves de garder leur voix de tête.

Selon les experts, les gestes relatifs à la *précision rythmique* devraient être exécutés de manière systématique et anticipée, car ils sont ainsi plus visibles; ce qui facilite la réalisation des formules rythmiques.

- Recommandation 3 :

Exécuter les gestes relatifs à la précision rythmique de manière systématique, en les anticipant.

En ce qui a trait aux *nuances*, les six experts ont trouvé que l'enseignante faisait une gestuelle adéquate pour obtenir les nuances recherchées. Toutefois, certains parmi

eux (Exp. 1, 2 et 3) ont suggéré une exécution fidèle à la partition, avec des gestes plus souples et non exagérés. Il semble que dans le cas contraire, une réalisation parfois exagérée des sons forts pouvait mener à des voix moins bien contrôlées et explosives, donc moins justes.

- **Recommandation 4 :**

Effectuer les gestes relatifs aux nuances de manière souple, et non pas de manière mécanique et exagérée.

#### **5.4 La synthèse de la discussion**

En somme, les résultats obtenus fournissent des réponses intéressantes en lien avec la question de recherche. Ainsi à l'application du modèle des gestes, l'étude révèle un impact concret sur l'interprétation musicale des élèves de premier cycle du primaire. Tout d'abord, les élèves démontrent une intonation plus juste et un phrasé mieux réalisé pendant toute la chanson. En outre, les gestes prévus pour la justesse aident les élèves à la prononciation du texte des chansons, ce qui constitue un autre élément important dans l'exécution juste de la ligne mélodique. De plus, la présence des gestes facilite la précision rythmique, autant au début, par la préparation et l'attaque de la phrase, que pendant et à la fin de la phrase musicale. Finalement, les gestes se sont révélés très utiles en ce qui a trait aux nuances, car les élèves exécutaient les sons forts aux moments demandés par l'enseignante et réalisaient les sons doux d'une manière beaucoup plus précise et soignée, ce qui rendait l'interprétation globale plus belle et plus musicale.

Pour finir, les résultats ont par ailleurs mené à la formulation de recommandations pour corriger certaines faiblesses du modèle, mises en lumière lors de la seconde expérimentation.

## CONCLUSION

Qu'elle soit vécue par le biais du chant, des sons, des bruits ou même des instruments, la musique fait partie de la vie de chaque individu avant même sa naissance. L'enseignement de la musique apporte une contribution nécessaire au développement global de l'enfant. Pour faire suite à la recension des écrits, plusieurs chercheurs se sont penchés sur différents aspects de l'enseignement de la musique. Par contre, peu parmi eux ont traité des thèmes liés directement à un programme de formation ou aux méthodes d'enseignement à l'aide des gestes expressifs employés lors de l'enseignement d'une chanson. Afin de participer à l'amélioration des méthodes d'enseignement de la musique, cette recherche s'est fixée comme objectifs spécifiques de développer et de mettre à l'essai un nouveau modèle de l'enseignement d'une chanson à l'aide des gestes expressifs au premier cycle du primaire. La présente étude visait également à étudier l'impact de l'utilisation du modèle des gestes expressifs sur l'interprétation des élèves du premier cycle du primaire.

S'inscrivant dans une recherche-développement et suivant avec rigueur le modèle proposé par Van der Maren (2003)<sup>46</sup>, cette recherche a été élaborée dans le contexte actuel de l'enseignement musical aux jeunes élèves; c'est-à-dire, tout en tenant compte du milieu où la recherche s'est déroulée, du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) et des personnes concernées (l'enseignant et les élèves). La recension approfondie des écrits professionnels et scientifiques sur les différents contextes dans lesquels les gestes expressifs ont fait l'objet d'étude, a servi de base à l'élaboration d'un modèle d'enseignement d'une chanson à l'aide de gestes

---

<sup>46</sup> Le modèle de Van der Maren (2003) comporte cinq étapes : l'analyse de la demande, le cahier des charges, la conception de l'objet, la préparation (simulations et prototype) et la mise au point (implantation).

expressifs. L'organisation des gestes expressifs présentés par ce modèle s'est faite à partir de quatre éléments évaluables de la compétence « interpréter des pièces musicales » du PFEQ : la *justesse*, le *phrasé*, la *précision rythmique* et les *nuances*. Le « modèle général de l'objet pédagogique » (Van der Maren, 2003, p.113) comprenait des gestes expressifs qui pouvaient avoir un impact sur l'interprétation des chansons des élèves. L'enseignante-chercheuse a préparé les simulations du modèle initial, c'est-à-dire qu'elle a choisi des chansons à enseigner et déterminé les gestes et le moment de leur exécution pendant l'enseignement de ces chansons.

La dernière phase du modèle de recherche-développement comportait la mise à l'essai du modèle. La présente étude a proposé une mise à l'essai du modèle d'enseignement auprès d'un échantillon composé de six groupes d'élèves, trois de première année (64 élèves) et trois de deuxième année (64 élèves) dont 71 filles et 57 garçons âgés de 6 à 8 ans. Cette expérimentation a été effectuée dans une école primaire sur la Rive-Sud de Montréal comptant 478 élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé, majoritairement francophones et d'origine canadienne-française.

Ainsi, le modèle initial a été soumis à une expérimentation en deux phases. En premier lieu, une chanson inconnue des élèves a été enseignée à deux groupes de première année et deux groupes de deuxième année en deux étapes : premièrement, sans l'emploi du modèle des gestes expressifs, deuxièmement, avec le modèle des gestes. Toutes les étapes de l'expérimentation ont été enregistrées en mode vidéo. Ces séquences vidéo ont été soumises à une évaluation par un comité d'experts. L'enseignante-chercheuse a effectué des modifications à l'expérimentation et au modèle et a entamé la seconde expérimentation auprès de quatre groupes d'élèves, dont deux ayant fait partie de la première expérimentation et deux nouveaux groupes avec qui l'enseignement de la chanson a été uniquement réalisé sans le modèle de gestes expressifs.

La collecte de données a été effectuée tout au long de l'expérimentation à l'aide de différents outils de collecte de données (observation instrumentée, entrevue de confrontation avec un comité d'experts et journal de bord de l'enseignante). Ensuite, les grilles d'analyse des membres du comité d'experts pour la première et la deuxième expérimentation et les séquences vidéo de l'entretien de confrontation avec le comité d'experts ont été soumises à une analyse rigoureuse selon la procédure d'analyse de contenu proposée par Van der Maren (2003). Les informations recueillies lors de la collecte de données ont permis à l'enseignante-chercheuse d'apporter des modifications au modèle des gestes : passant ainsi d'un modèle *initial* qui comprenait 25 photos numérotées totalisant dix gestes différents non classés selon les quatre composantes<sup>47</sup> de l'interprétation à un modèle *final* de 13 gestes expressifs divisés selon ces catégories.

En somme, les résultats de cette étude fournissent des réponses intéressantes en lien avec la question de recherche. Ainsi à l'application du modèle des gestes, l'étude révèle une amélioration concrète des composantes de l'interprétation musicale. Plus précisément, les élèves autant de première que de deuxième année démontraient une intonation plus juste et un phrasé mieux réalisé pendant toute la chanson. Les gestes aidaient les élèves non seulement à mieux placer leur voix dans les résonateurs, mais aussi de soutenir plus longtemps leurs phrases musicales, ce qui explique cet impact sur l'intonation et le phrasé. De plus, les gestes aident, également, à la prononciation du texte des chansons, ce qui constitue un autre élément important dans l'exécution juste de la ligne mélodique. D'ailleurs, la présence des gestes facilitait la précision rythmique, autant au début, par la préparation et l'attaque de la phrase, que pendant et à la fin de la phase musicale. La réalisation anticipée des gestes rythmiques faisait en sorte que les élèves répondaient encore mieux sur le plan du rythme. Finalement, le modèle de gestes expressifs s'est démontré très utile en ce qui a trait aux nuances. À

---

<sup>47</sup> Les quatre composantes de l'interprétation visées par cette recherche sont : la *justesse*, le *phrasé*, le *rythme* et les *nuances*.

l'application du modèle, les élèves exécutaient les sons forts aux moments demandés. De plus, les élèves réalisaient les sons doux d'une manière beaucoup plus précise et soignée, ce qui rendait l'interprétation globale plus belle et plus musicale.

Les résultats ont par ailleurs mené à la formulation de recommandations pour faciliter l'implantation dans le milieu scolaire et pour améliorer certaines limites du modèle des gestes, comme méthode d'enseignement d'une nouvelle chanson au premier cycle du primaire, mises en lumière lors des deux phases de sa mise à l'essai. Or, d'autres recherches pourraient être menées afin d'étudier le lien entre le modèle des gestes et l'évaluation de ces quatre éléments constitutifs de l'interprétation, prévus dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001).

Aussi, en ce qui a trait à la *justesse* de l'interprétation, un des aspects proposés par les experts vise la conscientisation des gestes par les élèves. Dans la proposition de modèle actuel, les gestes ne sont pas expliqués aux élèves. Cet aspect pourrait faire l'objet d'autres recherches dans le but de vérifier si le modèle a encore plus d'impact sur l'interprétation lorsque les gestes sont expliqués aux élèves; ce qui pourrait, le cas échéant, mener à l'élaboration d'une démarche explicative des gestes du modèle à l'intention des apprenants.

De plus, il y aurait lieu de penser à d'autres études expérimentales, visant à examiner, au-delà de l'aide fonctionnelle à mieux chanter, la nature du lien entre le « geste expressif » et la capacité à apprécier de façon autonome les composantes musicales travaillées dans cette recherche : justesse, phrasé, rythme et nuances, et cela à différents âges.

Par ailleurs, il serait intéressant de voir si le modèle présenté est transférable et accessible à tous les enseignants de musique, autant au primaire qu'au secondaire, pour l'enseignement d'une chanson.



Toutefois, l'étude présente certaines limites. D'abord, compte tenu de l'échéancier établi, le prototype<sup>48</sup> du modèle a été soumis au comité d'experts lors de l'entrevue de confrontation, et ce, après la première expérimentation. Il aurait été préférable de soumettre le modèle au comité avant la première expérimentation et ainsi, de recueillir des premiers commentaires permettant de le bonifier avant de le mettre à l'essai.

De plus, par manque de temps pour expérimenter tous les gestes que l'enseignante-chercheuse avait préparés, le prototype contenait un nombre limité de gestes. D'autres recherches pourront pousser plus loin cet aspect, et ce, dans le but d'obtenir de l'information supplémentaire permettant de mieux comprendre l'impact du modèle sur les différentes composantes de l'interprétation musicale.

Finalement, l'implication de la chercheuse dans les différentes étapes avant, pendant et après la mise à l'essai est à considérer. Un autre enseignant aurait pu être formé et les expérimentations auraient pu se dérouler dans une autre école. Ainsi, une attention particulière a été accordée à la collecte de données pour assurer la rigueur de la recherche et pour éviter les biais possibles. À cet effet, nous avons privilégié la triangulation des modes de collecte de données (l'observation instrumentée, l'entretien de confrontation avec un comité d'experts et le journal de bord tenu durant toute la période de l'expérimentation en classe); l'objectif étant de respecter les critères de rigueur méthodologique (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

De plus, l'étude présente aussi une autre force importante qu'il importe de souligner. Tel que mentionné précédemment, le modèle a été soumis à l'évaluation par un comité d'experts formé de trois enseignants de musique, d'un musicien-doctorant qui travaille avec des élèves et de deux professeurs d'université qui forment les futurs enseignants de musique.

---

<sup>48</sup> Le prototype est le modèle initial.

Au plan scientifique, l'étude a démontré que le modèle de gestes est ancré sur les écrits et validé scientifiquement. De plus, cette recherche trouve d'autant plus de pertinence que le nouveau modèle d'enseignement d'une chanson à l'aide des gestes expressifs est adapté au contexte actuel québécois et ancré dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) qui d'une part, soutient le personnel enseignant dans l'appropriation de nouvelles pratiques d'enseignement et qui, d'autre part, permettent à l'élève de développer sa compétence à interpréter les chansons à travers des contextes d'apprentissage signifiants et motivants.

## RÉFÉRENCES

- Amann, J.-P. (1983). *Zoltan Kodaly suivi de huit lettres à Ernest Ansermet et de la « Méthode » de Kodaly*. Lausanne, Suisse : Éditions de L'Aire musicale.
- Apfelstadt, H. (1988). What makes children sing so well? *Update*, 7(1), 27-31.
- Apfelstadt, H. (1985). Choral music in motion : The use of movement in the choral rehearsal. *Choral Journal*, 25(9), 37-39.
- Apfelstadt, H. (1984). Effect of melodic perception instruction on pitch discrimination and vocal accuracy of kindergarten children. *Journal of Research in Music Education*, 32(1), 15-24.
- Brăiloiu, C. (1973). *Problèmes d'ethnomusicologie*. Genève, Suisse : Minkoff.
- Brière, F. (2008). *Petit guide du langage corporel*. Montréal, Québec : Éditions Caractère.
- Burnsed, V. (1998). The effects of expressive variation in dynamics on the musical preferences of elementary school students. *Journal of Research in Music Education*, 46(3), 396-404.
- Caldwell, J. T. (1995). *Expressive singing: Dalcroze eurhythmics for voice*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall.
- Campbell, P. S. et Kassner, C. S. (2006). *Music in childhood : From preschool through the elementary grades - 3e éd.* Belmont, Californie : Schirmer, Thomson Learning.
- Castellengo, M. (1994). *La perception auditive des sons musicaux*. Dans A. Zenatti (dir.), *Psychologie de la musique* (p. 55-86). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Chen-Hafteck, L. (1999). Discussing text-melody relationship in children's song-learning and singing : A Cantonese-speaking perspective. *Psychology of Music*, 27(1), 55-70.
- Choksy, L. (1999). *The Kodály method I: Comprehensive music education*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall.

- Choksy, L., Abramson, R., Gillespie, A. et Woods, D. (1986). *Teaching music in the twentieth century*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall.
- Dalcroze, E. J. (1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne, Suisse : Foetisch. Édition originale 1920.
- Dauphin, C. (2011). *Pourquoi enseigner la musique? Propos sur l'éducation musicale à la lumière de l'histoire, de la philosophie et de l'esthétique*. Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Davidson, J. W. et Sloboda, J. A. (1995). *L'interprète en herbe*. Dans I. Deliège et J.A. Sloboda (dir.), *Naissance et développement du sens musical* (p. 199-221). Paris, France : Presse universitaires de France.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Collection « U ». Paris, France : Librairie Armand Colin.
- Elliott, C.A. (1986). *Rhythmic phenomena – why the fascination?* Dans J. R. Evans et M. Clynes (dir.), *Rhythm in psychological, linguistic and musical processes* (p. 3-12). Springfield, Illinois : Charles C Thomas Publisher.
- Flohr, J. W. (2005). *The musical lives of young children*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall.
- Francès, R. (1972). *La perception de la musique*. Mainz, Allemagne : Schott.
- Fraee, J. et Kreuter, K. (1987). *Discovering Orff : A curriculum for teachers*. Paris, France : Librairie Philosophique J. Vrin.
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue française de pédagogie*, 138, 125-134.
- Gritten, A. et King, E. (2011). *New perspectives on music and gesture*. Farnham, Surrey, Angleterre : Ashgate Publishing.
- Hannon, E., Soley G., Levine R. (2011). Constraints on infants' musical rhythm perception: effects of interval ratio complexity and enculturation. *Developmental Science*, 14(4), 865-872.
- Hargreaves, D.J. (1995), *Développement du sens artistique et musical*. Dans I. Deliège et J.A. Sloboda (Eds.), *Naissance et développement du sens musical* (p. 167-197). Paris : Presse universitaires de France.

- Henry, L. M. (2011). The effect of pitch and rhythm difficulty on vocal sight-reading performance. *Journal of research in music education*, 59(1), 72-84.
- Honegger, M. (1976). *Dictionnaire de la musique - Science de la musique : technique, formes, instruments*. Paris, France : Éditions Bordas.
- Hylton, J. (1987). Keeping your choir on the move. *Music Educators Journal*, 74(3), 31-34.
- Imberty, M. (1995), Développement linguistique et musical de l'enfant de l'âge préscolaire et scolaire Dans I. Deliège et J.A. Sloboda (dir.), *Naissance et développement du sens musical* (p. 223-249). Paris, France : Presse universitaires de France.
- Juntunen, M.-L. et Hyvonen, L. (2004). Embodiment in musical knowing : how body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics. *British Journal of Music Education*, 21(2), 199-214.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches*. 3<sup>e</sup> éd. Québec, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Kelly, S. N. (1997). Effects of conducting instruction on the musical performance of beginning band students. *Journal of Research in Music Education*, 45(2), 295-305.
- Kelly, S. N. (1999). Using conducting gestures to teach music concepts : A review of research. *Applications of Research in Music Education*, 18(1), 3-6.
- Kleinke, C. L. (1979). *La première impression*. Montréal, Québec : Les Éditions de l'Homme.
- Klinger, R., Campbell, P. S. et Goolsby, T. (1998). Approaches to children's song acquisition: Immersion and phrase-by-phrase. *The Journal of Research in Music Education*, 46(1), 24-34.
- Kochevitsky, G. (1967). *The art of pianoforte playing : A scientific approach*. Princeton, New Jersey : Summy - Birchard Music.
- Lanthier, F. (1986). Piano bien tempéré et justesse orchestrale. *Intersection*, 7, 229-231, 246.
- Lechevalier, B., Platel, H. et Eustache, F. (2006). *Le cerveau musicien - Neuropsychologie et psychologie cognitive de la perception musicale*. Paris, France : Éditions de Boeck et Larcier.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. 3<sup>e</sup> éd. Montréal, Québec : Guérin éditeur, Paris-Eska.
- Liao, M.-Y. (2008). The effects of gesture use on young children's pitch accuracy for singing tonal patterns. *International Journal of Music Education*, 26(3), 197-211.
- Liao, M.-Y. et Davidson, J. W. (2007). The use of gesture techniques in children's singing. *International Journal of Music Education*, 25(1), 82-96.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche-développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches Qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Martenot, M. (1970). *Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application*. Paris, France : Éditions Magnard.
- Martinovic-Trejgut, N. (2010). *The effect of movement instruction on memorisation and retention of new-song material among first-grade students*. Thèse de doctorat inédite, College of the Arts of Kent State University, Ohio.
- McPherson, G. (2006). *The child as musician : A handbook of musical development*. New York, New-York : Oxford University.
- Milton, C. (2005). *Les gestes et les attitudes qui parlent*. Outremont, Québec : Éditions Quebecor.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Mizener, C. P. (2008). Our singing children : Developing singing accuracy. *General Music Today*, 21(3), 18-24.
- Montgomery, A. P. (2002). *Teaching towards musical understanding : A handbook for the elementary grades*. Toronto, Ontario : Éditions Prentice Hall et Pearson Education Canada.
- Moog, H. (1976). The development of musical experience in children of pre-school age. *Psychology of Music*, 4(2), 38-45.

- Nafisi, J. (2010). Gesture as a tool of communication in the teaching of singing. *Australian Journal of Music Education*, 2, 103-116.
- Persellin, D. C. (1992). Responses to rhythm patterns when presented to children through auditory, visual, and kinaesthetic modalities. *Journal of Research in Music Education*, 40(4), 306-315.
- Phillips, K. H. (1996). *Teaching kids to sing*. New York, New York : Shirmer Books.
- Richey, R.C et Nelson, W.A. (1996). Developmental Research. Dans D.H Jonassen (dir.), *Handbook of research for educational communications and technology*, (p. 1213-1245). New-York, New-York : Macmillan.
- Sadie, S. (1930-éd.) et Tyrrell, J. (1942-éd.) (2001). *The new Grove dictionary of music and musicians*. New York, New York : London Macmillan.
- Schmuckler, M. A. (2010). Melodic contour similarity using folk melodies. *Music Perception*, 28(2), 169-193.
- Seashore, C. E. (1967). *Psychology of music*. New York, New York : Dover.
- Swanwick, K. et Tillman, J. (1986). The sequence of musical development : a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, (3)3, 305-339.
- Trehub, S. E. (2006). *Infants as musical connoisseurs*. Dans G. McPherson, *The child as musician : a handbook of musical development* (p. 33-51). Oxford : Oxford University Press.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles, Belgique : Éditions de Boeck Université.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2e édition. Montréal, Québec : PUM; Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck Université.
- Wis, R. M. (1999). Physical metaphor in the choral rehearsal : A gesture-based approach to developing vocal skill and musical understanding. *The Choral Journal*, 40(3), 25-32.
- Zenatti, A. (1994). *Psychologie de la musique*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

**APPENDICE A**  
**GRILLES D'ANALYSE POUR LE COMITÉ D'EXPERTS**



**GRILLE D'ANALYSE POUR LE COMITÉ D'EXPERTS –  
CHANSON APPRISE SANS L'APPLICATION DU MODÈLE DE GESTES**

CATÉGORIES	CRITÈRES D'ÉVALUATION	COMMENTAIRES (par rapport à l'interprétation)
<b>I. LA JUSTESSE</b>	Sons justes	
	Sons faux	
<b>II. LE PHRASÉ</b>	Réalisé pendant toute la chanson	
	Réalisé partiellement	
	Non réalisé	
<b>III. LA PRÉCISION RYTHMIQUE</b>	<u>Précision rythmique</u> au début de chaque phrase musicale	
	<u>Imprécision rythmique</u> au début de chaque phrase musicale	
	<u>Précision rythmique</u> en fin de chaque phrase musicale	

	<u>Imprécision</u> rythmique en fin de chaque phrase musicale	
	<u>Précision</u> des formules rythmiques pendant la chanson	
	<u>Imprécision</u> des formules rythmiques pendant la chanson	
<b>IV. LES NUANCES</b>	Sons forts <u>réalisés</u>	
	Sons forts <u>non</u> <u>réalisés</u>	
	Sons <u>doux réalisés</u>	
	Sons doux <u>non</u> <u>réalisés</u>	

## LEXIQUE DES TERMES DE LA GRILLE

### I. LA JUSTESSE

Le placement du son : la manière de soutenir le souffle et de placer le son dans les résonateurs faciaux détermine si le son chanté est juste ou faux.

- Son juste : le son est considéré juste quand le vibrato de sa hauteur ne dépasse pas l'étendue d'un demi-ton.
- Son faux : un son est considéré faux quand le vibrato de sa hauteur dépasse l'étendue d'un demi-ton.

## II. LE PHRASÉ

Le phrasé : l'augmentation et la diminution dynamique de la montée et de la chute du contour mélodique du début jusqu'à la fin de la chanson.

- Le phrasé réalisé pendant toute la chanson : la mélodie suit l'augmentation et la diminution dynamique de la montée et de la chute du contour mélodique pendant toute la chanson.
- Le phrasé réalisé partiellement : la mélodie suit partiellement l'augmentation et la diminution dynamique de la montée et de la chute du contour mélodique pendant toute la chanson.
- Le phrasé non réalisé : la mélodie ne suit pas l'augmentation et la diminution dynamique de la montée et de la chute du contour mélodique pendant toute la chanson.

## III. LA PRÉCISION RYTHMIQUE

La précision rythmique au début de chaque phrase musicale se traduit par l'attaque ou le commencement de la phrase musicale.

- Précision rythmique : tous les élèves commencent la phrase au bon temps.
- Imprécision rythmique : seulement une partie des élèves commencent la phrase au bon temps rythmique, les autres commencent soit avant, soit après le bon moment.

La précision rythmique en fin de chaque phrase musicale se traduit par la précision de l'arrêt du son en fin de phrase musicale.

- Précise : tous les élèves terminent au bon temps.
- Imprécise : seulement une partie des élèves terminent la phrase au bon temps rythmique, les autres terminent soit avant soit après le bon moment.

La précision des formules rythmiques se traduit par l'exécution précise des valeurs de temps et des silences, c'est-à-dire l'exécution précise du texte associé au fragment rythmique.

- Précise : les valeurs de temps et des silences sont exécutées avec précision pendant toute la chanson.
- Imprécise : les valeurs de temps et des silences ne sont pas exécutés avec précision pendant toute la chanson.

#### IV. LES NUANCES

Fragment fort : le son fort est considéré le son qui à l'audition ressort plus fort que les sons chantés précédemment ou ultérieurement.

- Réalisés : les sons forts notés sur la partition ressortent à l'audition plus forts que les sons chantés précédemment ou ultérieurement.
- Non réalisés : les sons forts notés sur la partition ne ressortent pas à l'audition plus forts que les sons chantés précédemment ou ultérieurement.

Fragment doux : le son doux est considéré le son qui à l'audition ressort plus doux que les sons chantés précédemment ou ultérieurement.

- Réalisés : les sons doux notés sur la partition ressortent à l'audition plus doux que les sons chantés précédemment ou ultérieurement.
- Non réalisés : les sons doux notés sur la partition ne ressortent pas à l'audition plus doux que les sons chantés précédemment ou ultérieurement.

**GRILLE D'ANALYSE POUR LE COMITÉ D'EXPERTS –  
CHANSON APPRISE AVEC L'APPLICATION DU MODÈLE DE GESTES**

CATÉGORIES	CRITÈRES D'ÉVALUATION	COMMENTAIRES (par rapport à l'interprétation)	COMMENTAIRES (par rapport aux gestes expressifs de l'enseignante)
<b>I. LA JUSTESSE</b>	Sons justes		
	Sons faux		
<b>II. LE PHRASÉ</b>	Réalisé pendant toute la chanson		
	Réalisé partiellement		
	Non réalisé		
<b>III. LA PRÉCISION RYTHMIQUE</b>	<u>Précision rythmique</u> au début de chaque phrase musicale		
	<u>Imprécision rythmique</u> au début de chaque phrase musicale		
	<u>Précision rythmique</u> en fin de chaque phrase musicale		

	<u>Imprécision</u> rythmique en fin de chaque phrase musicale		
	<u>Précision</u> des formules rythmiques pendant la chanson		
	<u>Imprécision</u> des formules rythmiques pendant la chanson		
<b>IV. LES NUANCES</b>	Sons forts <u>réalisés</u>		
	Sons forts <u>non</u> <u>réalisés</u>		
	Sons <u>doux réalisés</u>		
	Sons doux <u>non</u> <u>réalisés</u>		

## LEXIQUE DES TERMES DE LA GRILLE

### I. LA JUSTESSE

Le placement du son : la manière de soutenir le souffle et de placer le son dans les résonateurs faciaux détermine si le son chanté est juste ou faux.

- Son juste : le son est considéré juste quand le vibrato de sa hauteur ne dépasse pas l'étendue d'un demi-ton.
- Son faux : un son est considéré faux quand le vibrato de sa hauteur dépasse l'étendue d'un demi-ton.

## II. LE PHRASÉ

Le phrasé : l'augmentation et la diminution dynamique de la montée et de la chute du contour mélodique du début jusqu'à la fin de la chanson.

- Le phrasé réalisé pendant toute la chanson : la mélodie suit l'augmentation et la diminution dynamique de la montée et de la chute du contour mélodique pendant toute la chanson.
- Le phrasé réalisé partiellement : la mélodie suit partiellement l'augmentation et la diminution dynamique de la montée et de la chute du contour mélodique pendant toute la chanson.
- Le phrasé non réalisé : la mélodie ne suit pas l'augmentation et la diminution dynamique de la montée et de la chute du contour mélodique pendant toute la chanson.

## III. LA PRÉCISION RYTHMIQUE

La précision rythmique au début de chaque phrase musicale se traduit par l'attaque ou le commencement de la phrase musicale.

- Précision rythmique : tous les élèves commencent la phrase au bon temps.
- Imprécision rythmique : seulement une partie des élèves commencent la phrase au bon temps rythmique, les autres commencent soit avant, soit après le bon moment.

La précision rythmique en fin de chaque phrase musicale se traduit par la précision de l'arrêt du son en fin de phrase musicale.

- Précise : tous les élèves terminent au bon temps.
- Imprécise : seulement une partie des élèves terminent la phrase au bon temps rythmique, les autres terminent soit avant soit après le bon moment.

La précision des formules rythmiques se traduit par l'exécution précise des valeurs de temps et des silences, c'est-à-dire l'exécution précise du texte associé au fragment rythmique.

- Précise : les valeurs de temps et des silences sont exécutées avec précision pendant toute la chanson.
- Imprécise : les valeurs de temps et des silences ne sont pas exécutés avec précision pendant toute la chanson.

#### IV. LES NUANCES

Fragment fort : le son fort est considéré le son qui à l'audition ressort plus fort que les sons chantés précédemment ou ultérieurement.

- Réalisés : les sons forts notés sur la partition ressortent à l'audition plus forts que les sons chantés précédemment ou ultérieurement.
- Non réalisés : les sons forts notés sur la partition ne ressortent pas à l'audition plus forts que les sons chantés précédemment ou ultérieurement.

Fragment doux : le son doux est considéré le son qui à l'audition ressort plus doux que les sons chantés précédemment ou ultérieurement.

- Réalisés : les sons doux notés sur la partition ressortent à l'audition plus doux que les sons chantés précédemment ou ultérieurement.
- Non réalisés : les sons doux notés sur la partition ne ressortent pas à l'audition plus doux que les sons chantés précédemment ou ultérieurement.



**APPENDICE B**  
**LISTE DE CODES**

## LISTE FINALE DE CODES

1. QUALITÉ D'INTERPRÉTATION
1.1 JUSTESSE
1.Sons justes
2.Sons faux
1.2 PHRASÉ
1.Réalisé pendant toute la chanson
2.Réalisé partiellement
3.Non réalisé
1.3 PRÉCISION RYTHMIQUE
1.Précision au début de phrase
2.Imprécision au début de phrase
3.Précision en fin de phrase
4.Imprécision en fin de phrase
5.Précision des formules rythm.
6.Imprécision des formules rythm.
1.4 NUANCES
1.Sons forts réalisés
2.Sons forts non réalisés
3.Sons doux réalisés
4.Sons doux non réalisés
2. BIAIS POSSIBLES
2.1 Temps
2.2 Comp. d'élève
2.3 Comp. de l'enseig.
Général
Par rap. à la temp.
Par rap. aux élèves
3. SUGGESTIONS
3.1 EXP.1
Expérimentation
Gestes (modèle)
3.2 EXP.2
Expérimentation
Gestes (modèle)
4. EXPERTS
Expert 1
Expert 2
Expert 3
Expert 4

Expert 5
Expert 6
Interviewer
5. EXP.1
1GAG
1GSG
2GAG
2GSG
6. EXP.2
1GAG
1GSG
2GAG
2GSG
7. MATÉRIEL RÉSIDUEL

**APPENDICE C**  
**DEMANDE D'APPROBATION D'ÉTHIQUE**



**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

**DEMANDE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE CONCERNANT UN PROJET DE  
RECHERCHE PORTANT SUR DES SUJETS HUMAINS**

NOTE: La forme masculine utilisée dans ce formulaire désigne aussi bien les femmes que les hommes lorsque le contexte s'y prête.

**IDENTIFICATION**

Nom et prénom de l'étudiant	ZOSIM, CORINA-MARIA
Nom et prénom du directeur	RABY, CAROLE
Nom et prénom du codirecteur (s'il y a lieu)	DAUPHIN, CLAUDE
Titre du projet: LE GESTE EXPRESSIF DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE	

**DESCRIPTION ET MÉTHODOLOGIE DU PROJET**

<p><b>1. Formulation de l'objectif général de la recherche</b> Comprendre l'impact des gestes expressifs sur l'interprétation d'une chanson par les élèves du premier cycle du primaire.</p>
<p><b>2. Méthodologie</b></p> <p><b>2.1 Description des types d'instruments utilisés</b> Dans le cadre de ce projet, trois modes de collecte de données seront utilisés, soient l'observation instrumentée, un groupe de discussion avec un comité d'experts et un journal de bord tenu durant toute la période de l'expérimentation en classe.</p> <p>Dans un premier temps, la collecte de donnée se fera en ayant recours à la technique de «l'observation instrumentée» (Van der Maren, 1996, p. 82-87), soit l'observation électronique impliquant l'enregistrement vidéo. Ainsi, les deux phases de l'expérimentation du modèle en classe par l'enseignante-chercheuse seront filmées en mode vidéo.</p> <p>Dans un deuxième temps, la méthode de l'observation instrumentée sera accompagnée d'un entretien de confrontation par un comité d'experts (inspiré de l'entretien d'« auto-confrontation » de Goigoux, 2002). L'entretien s'effectuera en trois étapes. Premièrement, l'enseignante-chercheuse exposera le contexte de la recherche, en rappelant ainsi les grandes lignes du projet. Deuxièmement, le comité d'experts sera invité à visionner les enregistrements et à évaluer, à l'aide d'une grille d'analyse prévue à cette fin et élaborée en fonction de quatre éléments évaluables de la compétence à interpréter des œuvres musicales, chaque séquence audio-vidéo enregistrée. Lors de ce premier visionnement, les membres du comité ne partageront pas leurs impressions, mais noteront leurs commentaires dans l'espace prévu dans la grille d'analyse qui leur sera remise et expliquée au début de la rencontre. Troisièmement, l'enseignante-chercheuse invitera le comité à discuter collectivement de leur évaluation de chaque séquence. L'entretien avec le groupe d'experts, d'une durée approximative de deux à trois heures, sera enregistré en vidéo et contribuera à la réalisation du prototype du modèle d'enseignement d'une chanson à l'aide des gestes expressifs au premier cycle du primaire.</p>

Enfin, il y aura un journal de bord, dans lequel l'enseignante-chercheuse consignera les observations et les réflexions durant la phase de mise à l'essai du modèle.

#### 2.2 Identification des types et du nombre de sujets rejoints avec chaque instrument

Les enregistrements vidéo et le journal de bord rejoignent les élèves du premier cycle du primaire d'une école comptant 478 élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé. Les habitants de cette ville de banlieue située sur la Rive-Sud de Montréal sont majoritairement francophones et d'origine canadienne-française.

L'échantillon sera composé de six groupes d'élèves du primaire de la même école dont trois de première année (64 élèves) et trois de deuxième année (64 élèves).

Le groupe de discussion avec le comité d'experts sera constitué de deux enseignants de l'Université du Québec à Montréal qui enseignent en formation des maîtres de musique, par un étudiant de l'Université du Québec à Montréal qui fait partie d'un groupe de recherche ayant comme objet d'étude le geste expressif dans l'interprétation instrumentale et par trois enseignants de musique provenant de différentes commissions scolaires de la région de Montréal.

#### 3. Comment les sujets seront-ils informés de leurs droits ainsi que des objectifs et des modalités de la recherche?

Premièrement, lors d'une rencontre à l'école, l'enseignante-chercheuse expliquera et remettra aux parents des élèves concernés le formulaire de consentement, préalablement signé par les directeurs du projet de mémoire, ainsi que par les directions de l'école.

Deuxièmement, après la réception des formulaires signés par les parents, l'enseignante-chercheuse expliquera aux élèves les grandes lignes du projet.

Finalement, les membres du comité d'experts signeront le formulaire de consentement lors de la rencontre d'analyse des données.

#### 4. Qui recueillera les informations auprès des sujets?

La collecte d'information sera effectuée par l'enseignante-chercheuse.

#### 5. Comment sera obtenu le consentement (joindre la feuille ou le protocole écrit de consentement demandé)

##### 5.1 des sujets majeurs?

Lors de la rencontre d'analyse des séquences vidéo, les membres du comité d'experts signeront un formulaire de consentement (voir ci-joint le formulaire de consentement aux membres du comité d'experts).

##### 5.2 des sujets mineurs?

Une rencontre d'information sera organisée, lors de laquelle le formulaire de consentement sera expliqué et remis aux parents des élèves concernés. (Voir ci-joint le formulaire de consentement aux parents).

#### 6. Référence et support — Chez le sujet, lorsqu'un problème est détecté et dont la nature est reliée principalement à l'objet de la recherche, de quelles ressources disposez-vous pour lui venir en aide (intervention ponctuelle de votre part, référence à son médecin, au psychologue scolaire, etc.)?

Si le problème peut être réglé par moi-même, j'interviendrai le plus rapidement possible auprès de l'élève en question. Toutefois, si le problème dépasse mes compétences professionnelles, la direction d'école me fournira le soutien dont j'aurai besoin. Du personnel de la commission scolaire pourra également intervenir au besoin.

#### 7. Au besoin, comment sera obtenue l'autorisation des établissements ou organismes où se déroule la recherche?

L'enseignante-chercheuse aura une rencontre avec la direction de l'école afin de l'informer sur tout le processus de la recherche et de répondre à ses questions. La direction de l'école signera le formulaire de consentement aux parents. Ensuite, la direction sera informée du déroulement de chaque étape de la collecte de données.

**8. Comment seront respectés l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies**

8.1 lors du traitement et de l'analyse des informations?

Les données seront traitées globalement (c'est-à-dire, la qualité de l'interprétation de la chanson sera étudié par la prestation de toute la classe). Les groupes classes seront identifiés par un code alphanumérique.

8.2 lors de la diffusion des résultats de la recherche?

Les enregistrements demeureront confidentiels, car aucun nom d'élève, de groupe classe ou d'école ne sera mentionné dans le rapport de recherche.

**9. Quand et comment seront détruites, le cas échéant, les informations reposant sur des supports permettant d'identifier les sujets tels: cassette audio, cassette vidéo?**

Les enregistrements vidéo seront conservés pendant une période de trois ans et seront détruits ensuite.

Je reconnais avoir pris connaissance des règles déontologiques liées à la recherche et je m'engage à m'y conformer.

Signature de l'étudiant

08/09/2012  
date

APPROBATION DU COMITÉ DE RECHERCHE :

Signature du directeur (et du codirecteur, s'il y a lieu)

10 09 2012  
jour/ mois/ année  
date

Direction du programme

jour/ mois/ année  
date

**APPENDICE D**  
**FORMULAIRES DE CONSENTEMENT**



**Formulaire de consentement**  
**(pour les parents des élèves)**

Montréal, le 24 août 2012

Madame, Monsieur,

Par la présente, nous sollicitons votre autorisation afin que votre enfant participe à un projet de recherche réalisé dans le cadre d'une maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal, avec l'accord de la direction de l'école Félix Leclerc.

L'objectif principal de l'intervention pédagogique est de comprendre l'impact de l'utilisation du geste expressif par la spécialiste de musique dans l'enseignement d'une chanson chez les jeunes élèves.

En tout, 64 élèves de la première année et 64 élèves de la deuxième année prendront part à ce projet, qui se déroulera durant tout le mois du septembre 2012. Rassurez-vous, cette recherche menée par la spécialiste de musique n'influencera en rien l'évaluation de vos enfants. Pour les besoins de l'étude, les élèves seront filmés lors d'un cours de musique. Les enregistrements vidéo serviront uniquement à des fins de recherche et d'observation de l'application d'un nouveau modèle d'enseignement à l'aide des gestes expressifs. Il est à noter que ces enregistrements demeureront confidentiels. Ils seront conservés pendant une période de trois ans et seront détruits ensuite. Aucun nom d'élève ne sera mentionné dans le rapport de recherche. De plus, si vous le désirez, votre enfant pourra en tout temps se retirer de la recherche.

Pour accepter la participation de votre enfant à ce projet de recherche, veuillez signer le formulaire ci-joint. Votre signature attestera que vous avez compris les renseignements concernant la participation de votre enfant au projet et indiquera que vous acceptez de le laisser y participer.

Pour toute information supplémentaire concernant la nature du projet ou le déroulement de l'intervention, vous pouvez communiquer avec moi au (514) 380-8899, poste 4331. Nous insistons sur l'importance de cette intervention dans

l'amélioration des méthodes d'enseignement de la musique auprès des élèves du premier cycle du primaire.

En espérant que votre enfant participe à cette recherche, veuillez agréer, Madame,

Monsieur, l'expression de nos sentiments distingués.

Corina-Maria Zosim  
Étudiante à la maîtrise en  
Éducation  
Université du Québec à  
Montréal

Carole Raby  
Directrice de recherche  
Université du Québec à  
Montréal  
(514) 987-3000, poste 4773

Claude Dauphin  
Codirecteur de recherche  
Université du Québec à  
Montréal  
(514) 987-3000, poste 7770

Martine Brochu  
Directrice de l'école Félix-  
Leclerc

Colette Thibodeau  
Directrice adjointe de l'école  
Félix-Leclerc

J'accepte que \_\_\_\_\_ participe au projet de recherche.  
nom de l'enfant

Signature du parent : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature de l'enseignante : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

## **Formulaire de consentement**

### **(Comité d'experts)**

Montréal, le 10 septembre 2012

Madame, Monsieur,

Par la présente, nous sollicitons votre autorisation afin que vous participiez à un projet de recherche réalisé dans le cadre d'une maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal.

L'objectif principal de l'intervention pédagogique est de comprendre l'impact de l'utilisation du geste expressif par la spécialiste de musique dans l'enseignement d'une chanson chez les jeunes élèves.

En tout, 64 élèves de la première année et 64 élèves de la deuxième année prendront part à ce projet, qui se déroulera au début de l'automne 2012. Pour les besoins de l'étude, les élèves seront filmés lors d'un cours de musique. Les enregistrements vidéo serviront uniquement à des fins de recherche et d'observation de l'application d'un nouveau modèle d'enseignement à l'aide des gestes expressifs.

Votre participation à titre de membre du Comité d'experts consistera à assister à une rencontre d'analyse des séquences vidéo d'une durée approximative de 2-3 heures. Cette rencontre sera enregistrée en vidéo pour des fins d'analyse. Après le visionnement de chaque séquence vidéo (16 au total), vous devrez porter un jugement, à l'aide d'une grille d'analyse, sur la qualité de l'interprétation des élèves en fonction de quatre éléments évaluable de la compétence à interpréter des œuvres musicales : la justesse, le phrasé, la précision rythmique et les nuances.

Il est à noter que ces enregistrements demeureront confidentiels. Ils seront conservés pendant une période de trois ans et seront détruits ensuite. Aucun nom ne sera mentionné dans le rapport de recherche. De plus, si vous le désirez, vous pourrez vous retirer de la recherche en tout temps.

Pour accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez signer le formulaire ci-joint. Votre signature attestera que vous avez compris les renseignements concernant votre participation au projet et indiquera que vous acceptez d'y participer.

Pour toute information supplémentaire concernant la nature du projet ou le déroulement de l'intervention, vous pouvez communiquer avec moi au (514) 380-8899, poste 4331. Nous insistons sur l'importance de cette intervention dans l'amélioration des méthodes d'enseignement de la musique auprès des élèves du premier cycle du primaire.

En espérant que vous participiez à cette recherche, veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments distingués.

Corina-Maria Zosim  
Étudiante à la maîtrise en  
Éducation  
Université du Québec à  
Montréal

Carole Raby  
Directrice de recherche  
Université du Québec à  
Montréal  
(514) 987-3000, poste 4773

Claude Dauphin  
Codirecteur de recherche  
Université du Québec à  
Montréal  
(514) 987-3000, poste 7770

J'accepte de participer au projet de recherche visant à comprendre l'impact de l'utilisation du geste expressif par la spécialiste de musique dans l'enseignement d'une chanson chez les jeunes élèves

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature de l'enseignante : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_