

Table des matières

Introduction	1
Partie théorique	2
L'estime de soi	2
La créativité musicale.....	4
Définition	4
Eléments d'influence.....	4
Processus et produit, composition et improvisation.....	5
Evaluation de la créativité	6
La créativité et le soi à l'adolescence	6
Problématique.....	8
Méthode.....	11
Les sujets	11
Préparation du questionnaire	11
Préparation de la séquence	14
Enregistrement vidéo.....	14
Formation des groupes et placement dans la classe	14
Planification	14
Evaluation.....	15
Passation du questionnaire avant la séquence (semaine du 7 mars).....	16
Réception du questionnaire par les classes	19
Remarques générales.....	21
La salle de musique	22
Occupation de la salle	22
Séquence, leçon 1 (semaine du 14 mars)	22
Protocole prévu pour la première leçon	22
Déroulement effectif de la première leçon	24
Remarques générales.....	26

Séquence, leçon 2 (semaine du 21 mars)	27
Protocole prévu pour la deuxième leçon ; mardi.....	27
Protocole prévu pour la deuxième leçon ; jeudi.....	27
Déroulement effectif de la deuxième leçon.....	28
Séquence, leçon 3 (semaine du 11 avril – après les vacances de Pâques)	32
Protocole prévu pour la troisième leçon classe A ; mardi.....	32
Protocole normal prévu pour la troisième leçon	33
Déroulement effectif de la troisième leçon	34
Séquence, leçon 4 (semaine du 18 avril).....	36
Protocole prévu pour la quatrième leçon.....	36
Déroulement effectif de la quatrième leçon	37
Séquence, leçon 5 (semaine du 25 avril).....	39
Protocole prévu pour la cinquième leçon	39
Déroulement effectif de la cinquième leçon.....	40
Passation du questionnaire après la séquence (semaine du 9 mai).....	41
Réception du deuxième questionnaire par les classes	43
Présentation et analyse des résultats.....	43
Conclusion.....	53
Références bibliographiques	57
Annexes	61

Introduction

En fin de formation au métier d'enseignantes de musique, nous avons envisagé ce mémoire comme une occasion de penser ou repenser les enjeux de l'enseignement de la musique aux adolescent-e-s. Si nous sommes naturellement guidées par l'envie de transmettre notre passion, il reste fondamental de nous interroger : comment et dans quel but enseigner la musique dans les classes ? Quelles sont nos priorités ? Il est courant d'enseigner la musique par imitation, pour le chant comme pour les instruments, et cela peut donner des résultats musicaux gratifiants dans lesquels certain-e-s élèves font preuve d'une grande expressivité. Mais nous nous sommes demandé quelle place pouvait prendre la créativité dans notre enseignement. Car si la musique, comme tous les arts, est communément perçue comme une activité créative, l'observation de beaucoup d'activités musicales révèle que ces dernières sont souvent de nature imitative. Pour sortir de nos habitudes, nous avons décidé de faire de la créativité un point central de notre mémoire, et nous nous sommes demandé ce qu'elle pouvait apporter aux élèves. Durant les conversations entre enseignant-e-s, le sujet de l'estime de soi apparaît régulièrement, et semble être considéré comme un point clé, tant durant la scolarité qu'après. Nous avons donc retenu ce sujet pour notre mémoire, et notre interrogation première est la suivante : La créativité musicale peut-elle influencer positivement l'estime de soi ?

Partie théorique

L'estime de soi

Le concept d'*estime de soi* est utilisé depuis de nombreuses années ; il “a été décrit pour la première fois en 1890 par le psychologue américain William James”, qui le considérait comme un “processus intrapsychique par lequel un individu s'autoévalue”. Le psychologue Charles H. Cooley, en 1902, “avance l'hypothèse [...] qu'elle dépendrait également des réactions de l'entourage”. (Hanse, 2009, p. 68)

Les définitions de l'estime de soi ont évolué au fil des décennies, et des expressions proches sont apparues dans la littérature, notamment l'*image de soi* et le *concept de soi*. Il convient donc de distinguer ces concepts :

“[Le] terme [...] d'*image de soi* [...] englobe les concepts d'*estime de soi* et de *concept de soi*”. Le *concept de soi* est de nature descriptive, alors que “l'*estime de soi* se définit en termes d'attitudes et d'évaluations générales qu'entretient une personne sur elle-même”. L'*estime de soi* est “une attitude d'approbation ou de désapprobation envers soi, qui indique la valeur et la compétence que s'attribue la personne dans différents domaines” (Seidah, Bouffard & Vezeau, 2004, p. 406, d'après Harter, 1982, 1986-1988, 1990, 1993, 1999).

Parmi les nombreuses descriptions de l'estime de soi, nous avons retenu plusieurs points : Certains auteurs présentent l'estime de soi comme un moteur qui détermine les actes d'une personne :

L'estime de soi, dimension affective de l'identité personnelle, est une composante essentielle de l'image de soi. Elle représente l'ensemble des attitudes et des sentiments que le sujet éprouve à l'égard de lui-même et qui guide ses réactions spontanées comme ses conduites organisées. Elle oriente les aspirations du sujet et influence l'élaboration des stratégies de projet par la médiation des réussites et des échecs antérieurs (Safont-Mottay, de Leonardis & Lescarret, 1997, p. 28).

L'estime de soi se construit sur la comparaison :

“[L'estime de soi] oriente la prise de conscience de soi et la connaissance de soi, par l'appréciation positive ou négative que le sujet porte sur lui-même en comparaison avec autrui” (Oubrayrie & Lescarret, 1997, pp. 10-11, d'après Tap, 1988).

Elle est également influencée par le regard de “l'autre significatif”. Dans le développement de l'enfant, ces “autres significatifs” sont les parents, puis les enseignant-e-s, puis les pairs, puis “d'autres modèles de rôles” (Oubrayrie & Lescarret, 1997, d'après Perron, 1971).

Fourchard et Courtinat-Camps (2013) mentionnent que dans les années 1960 et 1970, l'estime de soi était traitée de manière unidimensionnelle par Coopersmith et Rosenberg, et qu'elle est actuellement traitée de manière multidimensionnelle, notamment par Harter.

Hanse précise : “On considère en effet l'estime globale de soi à la fois comme une résultante et une combinaison de l'estime qu'un individu s'accorde à partir de différents domaines de compétences” (2009, p. 68, d'après Harter, 1998).

Ces domaines de compétences sont au nombre de cinq durant l'enfance :

- les compétences scolaires,
- les compétences sociales,
- les compétences athlétiques,
- l'apparence physique,
- la conduite, ou moralité.

A l'adolescence, trois autres domaines s'y ajoutent :

- les compétences liées au monde du travail,
- les compétences relatives aux relations sentimentales,
- les compétences relatives à la création et au maintien de l'amitié profonde.

(Seidah & al., 2005, d'après Harter, 1988.)

La créativité musicale

Définition

Parmi les articles sur la créativité, ceux de Barbot – dont certains sont coécrits avec Todd Lubart – traitent notamment de la créativité musicale, de l’adolescence et de la transformation de soi. En s’appuyant sur plusieurs auteurs, il applique au domaine musical la définition de la créativité :

Bien que la créativité musicale reste un objet de recherche à part entière, il existe un consensus sur une définition issue des travaux sur la créativité en général : “la créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste” (Barron, 1988 ; Sternberg & Lubart, 1995 ; Amabile, 1996). Dans la musique, une “production adaptée” signifie que le produit créatif a une structure et n’est pas aléatoire, car la musique se réfère à une organisation de sons, distincte du bruit (Auh, 2000).

(Barbot, 2005, p.3.)

Il souligne qu’une production peut être adaptée sans que son exécution demande une dextérité particulière ni qu’elle soit jugée belle, et que “les personnes n’ayant pas de formation musicale spécifique peuvent très bien développer une activité créative en musique” (p. 5).

Eléments d’influence

Une fois la créativité musicale définie, il convient de mentionner, grâce aux articles de Barbot (2005) et de Barbot et Lubart (2012), quelques éléments qui peuvent l’influencer. On les classe en deux grandes catégories : les composantes individuelles et les facteurs environnementaux.

Dans les **composantes individuelles**, relevons d’abord la *pensée musicale divergente exploratoire*, c’est-à-dire la capacité à imaginer un grand nombre de solutions à un problème donné. Cette pensée se manifeste en plusieurs paramètres :

- la fluidité musicale, autrement dit la quantité d’idées musicales générées,
- la flexibilité musicale, c’est-à-dire la diversité des idées,
- l’originalité musicale, correspondant à la rareté de l’idée.

A la *pensée musicale divergente exploratoire* est associée la *pensée musicale convergente intégrative*. Cette dernière “consiste à faire la synthèse d’éléments hétérogènes, pour les intégrer en un tout unique et cohérent” (Barbot & Lubart, 2012, p. 301).

Barbot aborde également la question de la motivation : “Bangs (1992) a montré que la motivation extrinsèque (fait référence aux récompenses offertes par l’environnement après l’accomplissement d’une tâche) causait un déclin des performances créatives dans la composition de musique, alors que la motivation intrinsèque (réfère à des désirs internes qui sont satisfaits par l’accomplissement de la tâche) contribue significativement à l’augmentation des scores de créativité musicale” (2005, p. 5).

Si les théories de la créativité s’appliquent au domaine musical, la créativité d’un individu n’est pas forcément générale. En effet, elle est portée par “l’intérêt et l’engagement” (Barbot & Lubart, 2012, p. 303, d’après Plucker et Beghetto, 2004). C’est pourquoi, lors de la mise en place d’une activité créative, il faut veiller à ce qu’elle soit “suffisamment attractive pour favoriser un intérêt et un engagement de la part de l’adolescent” (Barbot & Lubart, 2012, p. 307, d’après Renzulli, 1992).

Barbot relève que les **facteurs environnementaux** auraient une influence majeure sur la créativité musicale. Il s’agit des “conditions de travail qui contribuent au processus créatif”, soit “l’environnement physique, social et culturel” (2005, p. 6).

Processus et produit, composition et improvisation

En se basant sur Webster (1992), Eisenberg et Thompson (2003) et Simonton (1988), Barbot distingue, dans la créativité musicale, le processus et le produit. Cette distinction permet de décrire la différence entre composition et improvisation : dans une composition, le sujet créatif a la possibilité de travailler sur le produit avant de le considérer comme abouti ; alors que dans l’improvisation, cette possibilité n’existe pas, le processus et le produit ne faisant qu’un. De plus, l’improvisation semble issue de l’intuition plutôt que de l’analyse, et les processus qui la sous-tendent seraient inconscients ou intériorisés.

Evaluation de la créativité

Comment évaluer le degré de créativité d'un produit ? Cette question se pose, non pas dans le but de noter un travail créatif dans un cadre scolaire, mais pour déterminer s'il y a créativité et dans quelle mesure.

Citons ici deux critères fréquemment utilisés pour l'évaluation de la créativité musicale, en lien avec sa définition (*production nouvelle et adaptée au contexte*) :

- l'originalité (production nouvelle),
- la structure (production adaptée : la structure distingue la musique du bruit).

Voici quelques autres critères utilisés par certains auteurs (Auh et al, 1999, 2000 ; Kratus, 1994) :

- l'expressivité, car la musique, en tant que domaine artistique, suscite des émotions,
- la cohérence tonale et rythmique, qui relève des compétences musicales générales.

Et, dans une perspective psychométrique¹ :

- la production musicale divergente.

(Barbot, 2005)

“Auh (1999) a ajouté que les compositions “correctes” sur le plan musical (c'est-à-dire celles avec un centre tonal, des rythmes réguliers, et d'autres règles musicales) ne sont pas nécessairement les plus créatives” (Barbot, 2005, p. 5).

La créativité et le soi à l'adolescence

Barbot et Lubart (2012) ont passé en revue les travaux qui examinent les liens entre le développement de la créativité et le développement de soi durant la période de l'adolescence. Ce domaine n'a pas été beaucoup exploré jusqu'à présent, mais les deux chercheurs parviennent à en dégager un certain nombre d'éléments.

¹ La psychométrie, selon le Nouveau Petit Robert 2004, est l'ensemble des “procédés de mesure des phénomènes psychiques”.

“[P]ar la nécessité de construire une identité différenciée, l’adolescence est un moment propice pour l’expression créative car elle permet la découverte puis l’affirmation de sa propre singularité” (p. 300, d’après Sudres, 1998).

Comme nous l’avons vu plus haut, la créativité est la résultante de multiples facteurs internes et externes, et, “dans [le] contexte de[s] bouleversements biologiques, psychologiques et environnementaux [ayant lieu à l’adolescence], l’intensité des changements identitaires pourrait également se traduire par certains bouleversements de la créativité” (p. 302, d’après Barbot, 2008).

La formation identitaire ayant cours à l’adolescence est propice au “développement de traits de personnalité importants pour la créativité tels que l’ouverture aux expériences, la prise de risques, ou la recherche de sensations”. Ces traits de personnalité n’évoluent pas de manière linéaire, durant l’adolescence, mais “suivent [...] des épisodes de croissance, de stabilité et d’affaiblissement” (p. 302).

Cette formation identitaire, ou processus de transformation de soi, est présentée comme un “processus créatif en lui-même”, dont la créativité serait un facteur clé :

- elle favoriserait “les *processus de pensée* impliqués dans la formation identitaire”,
- elle permettrait “de développer et maintenir une *représentation positive et créative de soi*”,
- elle faciliterait “*l’expression de soi* sur des supports d’intérêts dans lesquels l’adolescent s’est engagé”.

Stimuler le potentiel créatif des adolescents devrait donc être bénéfique pour leur développement psychosocial (p. 303).

Et qu’en est-il de l’estime de soi ? Barbot, dans une étude menée en 2007, a cherché à observer le lien entre différents domaines de l’estime de soi et la créativité musicale chez les adolescent-e-s. Il en est ressorti que “35% de la variance des scores de créativité étaient expliqués par l’estime de soi des adolescents, indépendamment de leur formation musicale”. Cette étude a aussi montré que trois domaines de l’estime de soi ont manifestement une influence marquée sur la créativité musicale : l’estime de soi émotionnelle, l’estime de soi physique et l’estime de soi sociale. Notons que Barbot et Lubart mentionnent des domaines de l’estime de soi différents

de ceux utilisés par Harter. Concernant l'estime de soi physique ("liée à l'autoévaluation de l'apparence et les performances physiques ainsi que se sentir bien dans son corps"), l'hypothèse explicative est que le "geste musical" est lié au corps (Barbot & Lubart, 2012, p. 305).

Problématique

Les auteurs auxquels nous avons fait référence nous montrent à quel point l'estime de soi et la créativité (musicale ou non) sont multidimensionnelles. Quant à la période de l'adolescence, elle est synonyme de changements importants et nombreux. Les interactions entre tous ces éléments se révèlent d'une grande complexité, difficile à appréhender. Si Barbot et Lubart (2012) ont pu montrer une influence positive de l'estime de soi physique, émotionnelle et sociale sur la créativité musicale, nous continuons à nous demander si la créativité musicale peut être bénéfique pour l'estime de soi. Mais nous pensons désormais qu'il nous sera impossible d'observer une évolution globale de l'estime de soi chez les élèves et que nous devons orienter notre recherche sur quelques domaines de l'estime de soi.

Nous allons réaliser une activité créative de groupe dans un cadre scolaire, c'est pourquoi nous pensons que les deux domaines les plus susceptibles d'être touchés sont l'estime de soi sociale et l'estime de soi scolaire. Notre hypothèse est la suivante : une activité de créativité musicale en groupe a une influence positive sur deux domaines de l'estime de soi des adolescent-e-s : l'estime de soi sociale et l'estime de soi scolaire.

Afin de déterminer s'il y a une influence, il nous faut comparer l'estime de soi des élèves dans ces domaines avant et après l'activité, à l'aide d'un outil de mesure de l'estime de soi.

Dans cette idée, une recherche qualitative nous semble inappropriée : il serait difficile de traiter d'un sujet aussi personnel et complexe que l'estime de soi lors d'entretiens avec des adolescent-e-s, qui de surcroît sont nos élèves (à l'année pour Marylène Maillard, et durant quelques semaines pour Carole Michel). De plus, le nombre de sujets interrogés serait restreint et ne nous permettrait en aucun cas une généralisation des résultats.

Nous estimons qu'une recherche de type quantitatif est plus adéquate. Il s'agit de faire remplir aux élèves un même questionnaire avant (pré-test) et après (post-test) l'activité créative, qui représente la partie expérimentale de notre démarche.

Il existe plusieurs échelles visant à mesurer l'estime de soi, notamment celle de Rosenberg, dont nous avons pris connaissance dans l'étude de Fourchard et Courtinat-Camps (2014). Celle-ci nous semble inadaptée pour des adolescent-e-s, ses items étant beaucoup trop directs. Le *Self-Perception Profile for Adolescents* (SPPA) de Harter (1988), quant à lui, nous semble approprié à des classes d'adolescent-e-s, et c'est celui que nous utiliserons.

Il se présente sous la forme d'un questionnaire à remplir, dans lequel, pour chaque item, deux phrases sont mises en opposition : "Certains jeunes sont ainsi MAIS d'autres jeunes sont autrement". Les sujets doivent d'abord déterminer à quels jeunes ils ressemblent le plus, puis indiquer si cela est "un peu vrai" ou "tout à fait vrai" pour eux. Cette manière de faire nous semble plus adéquate que les tests dont les items sont formulés au "je". Les items du SPPA se classent en neuf catégories : les huit domaines de l'estime de soi décrits par Harter (1998, 1988) ainsi que l'estime de soi globale. Chaque catégorie compte cinq items, dont certains commencent par une phrase connotée négativement et d'autres par une phrase connotée positivement. Ces catégories ne sont pas directement perceptibles car les items sont mélangés. La pondération "un peu vrai" et "tout à fait vrai", l'alternance entre les items commençant positivement et les items commençant négativement ainsi que la répartition des items à l'intérieur du questionnaire permettent, selon Harter et Neemann (2012), de réduire le biais de désirabilité sociale.

Concernant l'activité créative, notre idée première était de choisir une histoire écrite et de la diviser en autant de parties que nous aurions formé de groupes dans une classe. Chaque groupe aurait, durant quelques leçons, mis en musique sa partie, c'est-à-dire soutenu et illustré le texte avec des sons. La classe entière aurait ainsi contribué à une création d'ensemble.

Or, comme l'ont relevé Barbot et Lubart (2012), une activité créative doit être séduisante pour que les élèves y adhèrent. Il nous a paru difficile de trouver un texte qui soit adapté et intéressant pour les adolescents. Nous avons donc changé d'optique et cherché un film dont nous pourrions choisir un extrait : l'image en mouvement est plus attractive et "parle" plus directement que le texte.

Notre choix s'est porté sur *Le Monde de Narnia – Chapitre 1*² car c'est un film "tout public" et dynamique. Nous avons cherché et trouvé un extrait d'environ deux minutes montrant plusieurs événements : marche, course, attente et découverte (annexe 7, piste 8). Puis nous avons coupé l'extrait en question, enlevé le son et ajouté des sous-titres pour garder un minimum d'informations sur l'action (annexe 7, piste 1). Ainsi, tous les groupes inventeront la musique d'un même "film muet", musique qui sera enregistrée puis "collée" à l'extrait de film. Au lieu d'obtenir une création d'ensemble par classe comme cela aurait été le cas avec une histoire écrite, nous donnerons à chaque groupe la possibilité d'exprimer singulièrement son ressenti des actions qui se déroulent. Pour la création et l'enregistrement, nous prévoyons quatre leçons.

Revenons au SPPA : Harter et Neemann (2012) ne le présentent pas comme un outil prévu pour tester une évolution de l'estime de soi, cependant elles mentionnent que dans le cas de chercheurs voulant vérifier la fiabilité du questionnaire, il est possible de le faire passer deux fois à moins d'un mois d'intervalle. Elles estiment donc que dans ce laps de temps, les résultats devraient être stables. Nous en déduisons qu'au-delà de cette durée, l'estime de soi est susceptible d'évoluer. Nos deux passations de questionnaires seront espacées de cinq semaines au moins ; nous estimons donc possible d'utiliser le SPPA comme un pré- et post-test.

Nous émettons toutefois une réserve sur notre dispositif : le cours de musique n'est qu'un petit moment dans les semaines de nos élèves. Ainsi, tout ce qui se passe dans les autres cours aura vraisemblablement un impact sur leur estime de soi scolaire et sociale. De même, une grande partie des élèves pratiquent des activités extra-scolaires, qui sont autant d'occasions de socialisation, donc d'influence sur l'estime de soi sociale.

² Jonhson, M., Gresham, D., Adrew, A., Moore, P., Steuer, P., (producteur), Andrew, A. (réalisateur) et Peacock, A., Adamson, A., Markus, C., McFeely S. d'après le roman de C.S. Lewis (scénariste). (2005). *Le Monde de Narnia, Chapitre 1 : Le Lion, la Sorcière blanche et l'Armoire magique* [Film cinématographique]. Etats-Unis, Angleterre : Walden Media, Walt Disney Pictures.

Méthode

Les sujets

Avec l'aval de la direction du Cycle d'orientation de la Glâne à Romont, les participants au projet sont les 137 élèves des six classes de Marylène Maillard (MM) :

- 20 élèves en 9H exigences de base (EB)³
- 23 élèves en 9H générale (G)
- 25 élèves en 9H pré-gymnasiale (PG)
- 18 élèves en 10H EB
- 24 élèves en 10H G
- 27 élèves en 10H PG

Pour simplifier la lecture du travail, nous avons décidé d'attribuer une lettre à chaque classe, selon leur ordre de passage dans la semaine. La journée type d'un élève du CO de la Glâne comporte sept périodes, quatre le matin (H1 à 4) et trois l'après-midi (H7 à 9).

- A : 10H EB (mardi après-midi, H8)
- B : 9H G (mardi après-midi, H9)
- C : 10H G (jeudi matin, H1)
- D : 9H EB (jeudi matin, H2)
- E : 10H PG (jeudi matin, H3)
- F : 9H PG (jeudi matin, H4)

Préparation du questionnaire

Le Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA) de Harter étant rédigé en anglais, nous avons dû en chercher une version francophone. Nous avons trouvé une version canadienne française (annexe 2), réalisée en 2002 par Bouffard, Vezeau, Romano, Chouinard, Bordeleau et Filion d'après le SPPA de 1988. Dans cette version, certaines formulations nous semblaient maladroitement ou peu adaptées. Par exemple, nous avons pensé que l'expression "amis intimes",

³ Le système fribourgeois a trois niveaux correspondant aux anciens niveaux du canton de Vaud : EB : VSO, G : VG, PG : VP.

utilisée plusieurs fois dans les items concernant l'amitié proche, pourrait être interprétée comme faisant référence aux rapports sexuels plutôt qu'aux liens amicaux. Un autre exemple est l'item 24 dans lequel la formulation "plaire à des personnes du sexe opposé" exclut les personnes homosexuelles.

Nous avons donc pris contact avec Susan Harter pour lui demander conseil, et elle a insisté sur l'importance d'utiliser une version appropriée à la culture de notre pays et dont les formulations soient réellement adaptées au langage des adolescent-e-s d'ici.

Harter a fait une révision du SPPA en 2012 (annexe 1). Sur la base de ce document, nous avons retravaillé la version francophone de 2002 (annexe 2) pour obtenir "notre" version francophone du SPPA (annexe 3). Nous nous sommes efforcées de formuler des phrases qui soient à la fois fidèles à la pensée de Harter et compréhensibles pour des adolescent-e-s de 13 à 15 ans. Cette dernière formule beaucoup d'items en se basant sur le concept de capacité (à se faire apprécier de ses camarades, à construire une amitié proche) en utilisant des expressions telles que "trouver facile ou difficile de...", "(ne pas) être capable de...", "(ne pas) avoir les habiletés sociales pour...", "(ne pas) savoir ou comprendre comment ou que faire...". Nous avons renoncé à la formulation "être capable de..." car elle est souvent utilisée dans les objectifs donnés par certain-e-s enseignant-e-s ; nous voulions éviter cette connotation et l'avons donc remplacée par "trouver facile ou difficile de..."⁴.

Le terme anglais *to date* était particulièrement difficile à traduire. La version canadienne française utilise l'expression "rendez-vous sentimental", qui nous a semblée peu commune et que nous avons remplacée par "rendez-vous amoureux"⁵.

Selon le manuel d'utilisation du SPPA de Harter et Neemann (2012), il est possible d'enlever un ou plusieurs domaines du questionnaire. Bien que notre hypothèse se focalise sur deux domaines de l'estime de soi, notre idée est d'utiliser le SPPA entier, afin de récolter des données sur l'ensemble des domaines et de maintenir une certaine variété dans les items.

⁴ Cf. item 8 des annexes 1 et 2 et item 7 de l'annexe 3.

⁵ Cf. item 33 des annexes 1 et 2 et item 29 de l'annexe 3.

Or, durant le travail de reformulation, nous avons décidé d'enlever le domaine qui concerne la vie professionnelle, pour des raisons de contexte : aux Etats-Unis, les élèves de 13 à 15 ans sont à la fin d'un cycle scolaire, alors qu'en Suisse romande, la plupart des élèves de 9H et 10H ne sont pas directement concerné-e-s par les questions touchant à la vie professionnelle. Il aurait été difficile de trouver des formulations qui concernent l'ensemble des élèves participant à notre recherche.

Après avoir élaboré notre adaptation du questionnaire, nous avons demandé à Deniz Gyger Gaspoz, de l'UER Développement de l'enfant à l'adulte et responsable du module MSDEV11, de lire notre version et de nous conseiller sur la manière d'éviter un maximum de biais. Elle nous a recommandé de rendre les énoncés très symétriques pour qu'il soit très clair que les côtés gauche et droit sont antagonistes.

Nous avons aussi demandé l'avis de Marie-Rachel Sudan, diplômée en psychologie à l'Université de Lausanne et habituée à la passation de questionnaires durant ses stages. Elle nous a conseillé de bien noter les consignes principales au tableau. Elle nous a aussi aidées à formuler un titre approprié. En lisant le questionnaire, elle s'est étonnée qu'il n'y ait pas de case neutre, permettant aux élèves d'exprimer qu'ils ne se retrouvent dans aucune partie de l'énoncé. Cela nous a interpellées. Effectivement, il se peut que des élèves aient de la peine à choisir quel côté leur correspond.

Cependant, lors d'un atelier sur l'élaboration de questionnaires mené par Daniel Curnier à la HEP, nous avons retenu qu'il fallait éviter le phénomène de "case refuge" ou "case neutre" : dans un questionnaire comportant un nombre de cases impair, on peut observer une tendance des sujets à se réfugier dans la case du milieu, la case neutre, ce qui rend difficile le traitement des données. Une alternative serait de placer cette case à l'extérieur de l'échelle. Nous avons préféré ne pas retenir cette possibilité, estimant qu'il n'était pas indiqué de modifier de la sorte un test élaboré par une chercheure avérée.

Préparation de la séquence

Enregistrement vidéo

Afin de garder une trace de notre travail en classe et de pouvoir mieux analyser le déroulement des cours, nous avons choisi de filmer l'ensemble des leçons. Quelques semaines avant le début du projet, MM l'a donc brièvement présenté à ses classes et a demandé aux parents l'autorisation écrite de filmer leur enfant (annexe 4). En supposant qu'une partie des images pouvaient être un bon support pour illustrer notre travail, nous avons décidé de leur proposer trois possibilités :

- autoriser la prise de vue et le visionnement par les deux enseignantes ainsi que par le directeur du mémoire,
- autoriser la prise de vue et le visionnement par les deux enseignantes, par le directeur du mémoire, et par l'experte et des tiers lors de la défense du mémoire,
- ne pas autoriser la prise de vue (auquel cas les images seraient floutées).

Formation des groupes et placement dans la classe

Les groupes ont été formés par MM, qui a tenté de tenir compte des synergies positives et négatives entre ses élèves. Lorsque cela était possible, elle a veillé à regrouper les élèves selon que leurs parents avaient autorisé ou non la prise de vue et la projection d'images lors de la défense du mémoire.

Une fois les groupes formés, elle a établi de nouveaux plans de classe afin que les élèves d'un même groupe soient proches géographiquement. Les élèves qui ne devaient pas être filmés ont été placés le plus loin possible de la caméra.

Planification

Nous avons pensé la séquence en plusieurs étapes, durant lesquelles nous serons – en principe – toutes les deux présentes :

- présentation détaillée du projet et des critères d'évaluation,
- travail en groupe pour créer la musique et l'exercer (trois leçons),
- enregistrement audio (une leçon),
- visionnement des montages et présentations de groupe (une leçon).

Le nombre de leçons pour la création de la musique s'est imposé de lui-même : moins de trois leçons auraient représenté un temps de travail trop court pour permettre aux élèves de réaliser une production aboutie, et plus de trois leçons un temps de travail long et peu stimulant.

C'est durant l'élaboration des critères d'évaluation que nous avons réalisé la nécessité de la quatrième étape : nous voulions que les élèves puissent mettre des mots sur leur processus de création.

Au début de la préparation de notre projet, nous avons imaginé des cours en deux parties : trente minutes pour notre séquence et quinze minutes pour le chant. En finalisant la préparation de la séquence, nous nous sommes rendu compte que nous aurions besoin de la totalité de chaque leçon pour la mener à bien.

Evaluation

Pour plusieurs raisons, il nous a semblé approprié d'évaluer le travail des élèves. Très pragmatiquement, il y a un nombre minimal d'évaluations à réaliser sur l'année. Or, à raison d'une période par semaine, les cinq leçons de notre projet ainsi que les deux leçons dédiées aux questionnaires représenteraient deux mois d'école. Ne pas évaluer ce travail aurait signifié devoir rattraper le temps par après, et cela n'aurait été agréable ni pour les élèves ni pour l'enseignante. Il s'agit également de respecter le contrat pédagogique : durant les leçons, nous travaillons sur un thème, qui est évalué par la suite. Enfin, l'évaluation devrait encourager les élèves à prendre le projet au sérieux.

Cela étant, il nous a semblé inapproprié d'évaluer la créativité musicale des élèves. Nous avons donc cherché des critères observables qui pousseraient les élèves à faire preuve d'un minimum d'inventivité et d'investissement (annexe 5). Il est important pour nous que chaque élève, qu'il ou elle pratique la musique ou non, puisse remplir ces objectifs. Le but de ces critères est également de cadrer le travail et de donner une direction aux élèves. Ils sont identiques pour toutes les classes, à l'exception de la durée minimale de musique : cinquante secondes pour les classes EB, une minute et dix secondes pour les classes G, une minute et vingt secondes pour les classes PG.

Mentionnons encore que, les élèves étant évalués sur la correspondance entre leur réalisation et ce qu'ils auront écrit sur leur feuille de notation, cette création est pensée comme une composition et non comme une improvisation.

Passation du questionnaire avant la séquence (semaine du 7 mars)

Pour éviter des biais de recherche et selon le conseil de notre directeur de mémoire, nous avons cherché à éviter que les élèves fassent le lien entre les questionnaires et la séquence. C'est pourquoi la passation devait être réalisée par MM uniquement.

Nous avons beaucoup réfléchi sur la manière de tracer les élèves. Il était absolument nécessaire de pouvoir lier le premier et le deuxième questionnaire pour les faire correspondre. Le problème éthique qui se posait était de savoir quel degré de transparence nous choisirions. Nous avons finalement décidé :

- d'informer les élèves qu'ils passeraient deux fois le questionnaire,
- de leur dire qu'un numéro leur était attribué pour faire correspondre les deux questionnaires,
- de leur dire que seule MM aurait accès à la liste qui fait correspondre les élèves à leur numéro,
- d'expliquer que les données seraient traitées de manière anonyme.

Lors de la passation du questionnaire, le rituel de début de cours a été modifié : d'habitude, les élèves se tiennent debout derrière leur table, et font silence pour marquer le début du cours. Le jour du questionnaire, les consignes suivantes étaient affichées (le mardi au beamer⁶, le jeudi au tableau) :

Aujourd'hui : cours spécial.

Questionnaire

Vous allez vous asseoir à vos places et vous prenez de quoi écrire.

Le jeudi, il était ajouté à cela :

Durée : environ 30 minutes

Puis : chant.

⁶ Correspond au terme français "vidéoprojecteur".

La précision concernant la durée a été ajoutée suite aux questions posées le mardi, afin de gagner du temps.

MM a demandé beaucoup d'attention à ses élèves pour les explications que voici :

“Pour un de mes cours dans l'école où je me forme, je vais aujourd'hui vous faire remplir un questionnaire. Vous le remplirez aujourd'hui, et encore une fois dans quelques semaines. Pour que les deux questionnaires correspondent, un numéro vous a été attribué. J'ai une liste avec le numéro qui correspond à chaque élève pour que je puisse redonner à chaque personne le numéro qu'il ou elle a reçu aujourd'hui. Aucune autre personne n'a accès à cette liste.

Il s'agit d'une récolte de données, les données seront traitées de manière anonyme. Dans ce questionnaire, il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, il n'y a pas de jugement ; il y a uniquement ce qui est vrai pour chacun-e d'entre vous aujourd'hui. Puisque chaque personne est différente, chacun-e de vous marquera quelque chose de différent.

Je vais maintenant vous distribuer ces questionnaires, et ensuite je vous expliquerai comment le remplir.”

MM affiche le haut du questionnaire au beamer.

“Vous pouvez déjà remplir les premières lignes qui sont en-dessous du titre.”

MM distribue le questionnaire.

“Je vais maintenant vous expliquer comment ça marche. J'explique tout, et après vous pourrez me poser des questions si vous en avez.”

MM affiche la question exemple.

“Soyez bien attentifs. Je vous explique à l'aide de l'exemple (point A).

Ce que ce questionnaire cherche, c'est quels jeunes vous ressemblent le plus, à chacun-e.

Vous voyez qu'il y a deux phrases.”

MM lit les deux phrases exemple.

“Vous devez d'abord savoir quels jeunes vous ressemblent le plus, ceux de gauche ou ceux de droite. Pour l'instant vous ne marquez rien. Lorsque vous avez trouvé quels jeunes vous ressemblent le plus, vous devez indiquer si cela est tout à fait vrai ou un peu vrai pour vous. Et là, vous mettez une croix dans la case qui correspond. Attention, pour chaque ligne, il ne faut

cocher qu'une seule case. Les croix peuvent très bien changer de côté d'une ligne à l'autre. Est-ce qu'il y a des questions? Si oui levez la main ...

Voilà, vous pouvez commencer. Je vais passer dans les rangs pour vérifier que vous ne cochez bien qu'une seule case par ligne."

MM affiche encore un rappel des consignes au beamer, ainsi qu'une indication en cas de case cochée par erreur, puis passe dans les rangs comme annoncé. Elle répond individuellement lorsque des questions sont posées.

Consignes pour le questionnaire:

- 1) Répondre aux premières questions (juste en dessous du titre)
- 2) Pour chaque point:
 - a) lire attentivement les deux phrases
 - b) choisir le côté qui te correspond le plus
 - c) puis, pour ce côté seulement, indiquer si cela est tout à fait vrai ou un peu vrai pour toi.

• Que faire si j'ai coché une case par erreur ?

... MAIS ...

→ Noircir la case et cocher la case qui te correspond mieux :

... MAIS ...

• Que faire lorsque j'ai fini ?

→ vérifier qu'il y a une seule case cochée dans chaque ligne

→ puis glisser le questionnaire dans l'enveloppe et venir me l'amener.

1. Consignes supplémentaires données durant le questionnaire

Puis les élèves ayant fini de remplir leur questionnaire sont venu-e-s le poser au bureau et prendre de quoi s'occuper (des rébus sur les instruments de musique et un sudoku musical) en attendant que les autres aient terminé...

Réception du questionnaire par les classes

Classe A

La classe A est une classe difficile avec laquelle il n'a jamais été possible d'enseigner paisiblement. Nous nous étions demandé si nous réaliserions la séquence dans cette classe ou pas. Et nous avons pensé que cela pourrait être une occasion de les intéresser et de les faire travailler autrement.

Le questionnaire a été globalement mal reçu par cette classe, il a suscité des réactions très fortes chez certains élèves. Certains élèves intervenaient durant les consignes données par MM, consignes qui n'ont pas pu être données dans le calme.

Durant la passation du questionnaire, plusieurs élèves ont dit à haute voix qu'ils cochaient les cases au hasard. D'après les observations de MM, seule une minorité des élèves a répondu consciencieusement au questionnaire. MM a donc laissé les enveloppes dans l'ordre où elles avaient été posées, en faisant l'hypothèse que les enveloppes du haut contenaient les questionnaires remplis avec le plus de soin.

Nous précisons encore que, durant cette semaine, il y avait des échanges linguistiques dans certaines classes de 10H. MM s'était renseignée auprès d'une des responsables pour savoir si ses classes de 10H participaient à l'échange. La réponse fut la suivante : "Ces classes ne sont pas concernées par l'échange".

Or, une semaine avant la passation du questionnaire, MM apprit qu'une partie des élèves de la classe A participeraient à l'échange. Il était trop tard pour adapter notre calendrier. Le jour du questionnaire, un élève serait absent, et quatre élèves de Suisse allemande seraient présents. Dans l'idéal, il aurait fallu trouver une activité pour ces derniers, mais le temps à notre disposition n'a pas suffi. Ils ont donc reçu le questionnaire, pour qu'ils participent à la même activité que leurs camarades francophones.

Classe B

La passation du questionnaire s'est déroulée selon le protocole prévu et tous les élèves étaient présents. Néanmoins certains élèves discutaient des questions entre eux.

Certains élèves ont demandé pourquoi MM leur faisait passer ce questionnaire ; ils cherchaient le lien avec la musique et ne le trouvaient pas.

Quelques élèves ont remarqué des similitudes entre les questions, et MM leur a donné une explication formulée d'après Harter et Neemann (2012) : "Si je vous faisais passer une évaluation sur l'orchestre, je poserais plusieurs questions sur la disposition des instruments. Ici c'est la même chose, il y a plusieurs questions pour un même sujet."

Plusieurs élèves étaient perplexes devant le point 34 : *Certains jeunes savent / ne savent pas comment devenir populaires*. "Mais Madame, si on s'en fout d'être populaire ?" La réponse de MM fut : "Demande-toi quand même à quels jeunes tu ressembles le plus".

D'autres points ont posé problème à l'un ou l'autre élève, comme le point 19 : *Certains jeunes pensent qu'ils sont meilleurs / ne sont pas aussi bons en sport que les autres jeunes*. Un élève est resté bloqué sur cette question car selon les sports il est meilleur, aussi bon ou moins bon que les autres...

La ligne de MM fut de répondre "Prends une minute de plus pour te demander si ce n'est pas quarante-neuf pourcents d'un côté et cinquante-et-un pourcents de l'autre".

En fin de cours, il y a eu un moment de chant.

Classe C

La passation du questionnaire s'est déroulée selon le protocole prévu mais deux élèves étaient absents. Ils ont rattrapé le questionnaire avec MM le lendemain.

Il n'y a pas eu de réaction particulière, excepté les remarques sur les similitudes entre certaines questions.

En fin de cours, il y a eu un moment de chant.

Classe D

La passation du questionnaire s'est déroulée selon le protocole prévu mais une élève était absente. Elle a rattrapé le questionnaire avec MM le lendemain.

Certains élèves étaient un peu agités, mais il n’y a pas eu de problème particulier.

En fin de cours, il y a eu un moment de chant.

Classe E

La passation du questionnaire s’est déroulée sans problème, tous les élèves étaient présents. Mais l’ambiance était particulière... MM a senti comme un froid.

En fin de cours, il y a eu un moment de chant.

Classe F

La passation du questionnaire a été un peu particulière ; le temps des questions n’en finissait pas. Un élève était mécontent de devoir répondre à ces questions.

Il n’y a pas eu de chant en fin de cours car un élève a pris beaucoup de temps pour répondre au questionnaire.

Un élève était absent, il a rattrapé le questionnaire quelques jours plus tard avec MM.

Remarques générales

- Au vu des circonstances décrites plus haut, nous renonçons à traiter les données de la classe A ; nous ne la prenons pas en compte dans les remarques suivantes. Nous continuerons le projet créatif sans faire passer le questionnaire une seconde fois.
- L’item 34 a suscité des questions similaires dans la plupart des classes (“Et si on ne veut pas devenir populaire ?”).
- Les remarques sur la répétition des questions ont été faites dans toutes les classes.
- Certaines classes semblent avoir retenu que la liste faisant correspondre nom et numéro servait uniquement à donner le même numéro à chacun-e, et d’autres classes semblent avoir retenu que MM lirait les réponses.

La salle de musique



2. Salle de musique

Occupation de la salle

Le mardi après-midi, une autre enseignante donne un cours dans la salle durant l'heure 7, juste avant MM qui enseigne en heures 8 et 9. Cet état de fait est compliqué à gérer, car il n'y a que peu de temps pour installer le matériel avant l'arrivée des élèves ; il est donc difficile d'être disponible pour les accueillir. Pour notre séquence, nous avons la possibilité d'installer un maximum de choses avant l'heure 7 afin d'être prêtes à temps.

Séquence, leçon 1 (semaine du 14 mars)

Protocole prévu pour la première leçon

- 1) Accueil des élèves à l'entrée de la classe ; le beamer projette un nouveau plan de classe établi en fonction des groupes formés par MM.
- 2) Rituel de début de cours : les élèves se tiennent debout et en silence derrière leur table.
- 3) MM signale qu'elle enclenche la caméra et indique que les élèves qui ne souhaitent pas être filmés seront floutés.
- 4) Carole Michel (CM) se présente et enchaîne : "Votre travail pour les prochaines leçons, c'est de créer une musique pour accompagner l'extrait de film suivant."
- 5) L'extrait est projeté au beamer.

- 6) CM affiche la feuille de critères (annexe 5) et fait lire les items à différents élèves.
- 7) MM présente la feuille de notation (annexe 6) et explique comment l'utiliser :
 - a) précision exigée dans la désignation de l'instrument, de l'élève qui intervient et du moment où cela se passe,
 - b) liberté dans la manière de noter,
 - c) les feuilles seront reprises à la fin de chaque cours,
 - d) chaque groupe a droit à une feuille de brouillon et à une feuille définitive.
- 8) CM explique le système d'évaluation : la note est individuelle mais :
 - a) pour les critères 1 à 3, le même nombre de points est attribué à l'ensemble du groupe,
 - b) pour les critères 4 à 6, les points sont attribués individuellement.
- 9) MM note au tableau les deux dates d'évaluation (19-21 avril et 26-28 avril), qui correspondent à l'enregistrement audio et aux présentations de groupe.
- 10) MM présente le matériel mis à disposition pour chaque groupe :
 - a) instruments de base :
 - i) un xylophone⁷ avec baguettes
 - ii) deux paires de claves
 - iii) deux paires de baguettes chinoises
 - b) matériel au choix (dans une armoire dans la salle) :
 - i) petites cymbales, triangles, cloches agogo
 - ii) wood-blocks et güiros
 - iii) maracas et cabasa
 - iv) hochets et castagnettes
 - v) bâtons de pluie
 - vi) grelots et tambourins sans peau
 - vii) tambourins et tambourins basques
 - viii) bongos, djembés, tambours africains
 - ix) gobelets en plastique dur
 - x) journaux
 - xi) morceaux de bois

⁷ A disposition nous avons : six xylophones soprano dont deux à deux claviers, deux xylophones basse, ainsi qu'un métallophone pour la classe la plus nombreuse.

- 11) MM explicite les règles pour l'utilisation des instruments : les élèves peuvent utiliser les instruments comme ils l'entendent, pour autant qu'ils prennent soin du matériel et qu'ils ne l'utilisent pas pour taper un-e autre élève.
- 12) MM indique comment former les groupes.
- 13) Les élèves visionnent le film encore une fois en cherchant des idées, puis le film tourne en boucle jusqu'à la fin de la leçon.
- 14) CM distribue les baguettes chinoises et les claves, MM distribue les feuilles de notation et les critères.
- 15) Un élève par groupe vient chercher un xylophone ; les élèves se mettent au travail.
- 16) Les groupes viennent choisir leurs instruments dans l'armoire, tour à tour, après tirage au sort de l'ordre de passage.



3. Armoire

Déroulement effectif de la première leçon

Classe A

Quatre élèves étaient absentes car la chorale de l'école avait un après-midi de répétition. Ces quatre élèves sont en général assez appliquées et peuvent avoir une influence positive sur la classe.

De manière générale, il y avait très peu d'attention pour les consignes, qui ont de ce fait pris plus de temps que prévu. Le cours s'est déroulé jusqu'au point 14. Nous avons décidé de ne pas distribuer les xylophones car il restait trop peu de temps ; nous n'avons pas non plus distribué la feuille de critères. Les élèves ne se sont pas impliqués dans la tâche, et un grand nombre s'est mis à jouer le même rythme avec les claves (croche croche noire).

Après le cours, nous avons observé l'avancement du travail et à part les prénoms, rien n'était inscrit sur les feuilles de notation.

Sentiment général : "C'est mal parti !"

Classe B

Quatre élèves (de la chorale) étaient absentes.

Le cours s'est déroulé jusqu'au point 15 dans d'assez bonnes conditions. La plupart des élèves se sont mis au travail, mais il ne restait que peu de temps pour remplir la feuille de notation. Quelques élèves ont émis des demandes précises pour utiliser d'autres instruments. Nous n'avons pas observé les feuilles de notation après ce cours, mais les élèves n'y avaient vraisemblablement rien inscrit.

Classe C

Après les deux classes du mardi, nous avons cherché à remanier les consignes afin de les raccourcir et de les rendre plus efficaces. Nous avons :

- placé le point 9 entre les points 6 et 7,
- simplement évoqué le point 10 sans le détailler,
- supprimé le point 16.

Ainsi nous avons décidé de faire travailler les élèves uniquement avec les claves, baguettes chinoises et xylophones durant le premier cours, car il n'était pas réaliste de distribuer plus d'instruments.

Le cours dans la classe C s'est déroulé comme prévu, la plupart des élèves se sont investi-e-s dans la recherche de musiques. Le temps de travail était plus long que lors des cours du mardi. Sur les huit groupes, six ont utilisé la feuille de notation :

- un groupe a inscrit les ambiances,
- deux groupes ont inscrit quelques idées,
- trois groupes ont fait des annotations sur une grande partie de la feuille.

Classe D

Le cours s'est déroulé comme prévu. Dès la distribution des instruments de base, les élèves se sont surtout concentrés sur l'exploration des instruments. Aucun groupe n'a utilisé la feuille de notation.

Classe E

Au lieu d'avoir quarante-cinq minutes à disposition, nous en avons eu vingt⁸. Il était donc clair que nous ne pourrions pas commencer la partie pratique avec cette classe. Nous sommes arrivés au point 13.

Quatre élèves étaient malades.

Classe F

Le cours s'est déroulé comme prévu ; notons que plusieurs élèves de cette classe sont assez agités et que cela allonge généralement le temps des consignes. Les élèves n'ont pas eu un long temps de recherche avec les instruments ; quatre groupes n'ont rien inscrit sur leur feuille de notation, quatre autres ont noté quelques idées.

Remarques générales

Plusieurs groupes ont demandé s'ils pouvaient utiliser le piano ; nous leur avons répondu qu'il serait trop compliqué de réglementer l'accès au piano, mais qu'ils pouvaient amener de petits claviers s'ils en avaient. Nous avons aussi approuvé la demande de certains élèves d'amener leur instrument (trompette, baryton, etc.).

⁸ Le 28 février, la population glânoise a accepté l'agrandissement du CO. Ce matin-là, à la fin de la récréation, les 910 élèves de l'école se sont placés dans des lettres géantes formant le mot MERCI, pour exprimer la reconnaissance du CO envers les habitants du district. Cela a empiété sur une grande moitié de la période.

Séquence, leçon 2 (semaine du 21 mars)

Protocole prévu pour la deuxième leçon ; mardi

CM ne peut pas être présente ce jour-là.

1. Accueil des élèves à l'entrée de la classe ; le beamer projette à nouveau le plan de classe, pour rappel.
2. Rituel de début de cours : les élèves se tiennent debout et en silence derrière leur table.
3. MM signale qu'elle enclenche la caméra.
4. Lecture du plan de cours et des consignes (c'est-à-dire les points suivants) par les élèves.
5. Déplacement dans les groupes ; chaque élève reste dans l'espace de son groupe sauf si une consigne de déplacement est donnée.
6. Distribution des feuilles de notation et de critères.

A partir de ce moment, l'extrait de film passe en boucle.

7. Distribution des claves, baguettes chinoises et xylophones.

Début du travail. Les élèves doivent noter leurs idées, même si ce n'est pas définitif ; la feuille de brouillon est prévue pour cela.

8. Un groupe après l'autre vient chercher quelques instruments dans l'armoire, en respectant les consignes données. L'ordre des groupes est déterminé par tirage au sort.
9. Si des élèves souhaitent travailler avec d'autres instruments, ils doivent le manifester durant cette leçon.
10. En fin de cours, retour des feuilles et rangement du matériel.

Protocole prévu pour la deuxième leçon ; jeudi

1. Accueil des élèves à l'entrée de la classe ; le beamer projette à nouveau le plan de classe, pour rappel.
2. Rituel de début de cours : les élèves se tiennent debout et en silence derrière leur table.
3. MM signale qu'elle enclenche la caméra.
4. MM donne quelques consignes avant le début de l'activité :
 - a) une fois que les élèves se sont déplacés dans les groupes, chaque élève reste dans l'espace de son groupe, sauf si une consigne de déplacement est donnée,

- b) une fois que les instruments sont distribués, les élèves ne doivent pas jouer trop fort et rester attentifs à une éventuelle demande de silence de la part des enseignantes ; le signal de MM est de frapper trois fois dans ses mains puis d'ouvrir ses bras sur le côté. Si des élèves n'ont pas remarqué le signal, leurs camarades sont priés de leur passer le mot,
 - c) les élèves doivent bien noter quels instruments ils utilisent, et bien avancer dans la notation de leurs idées,
 - d) si les élèves ont besoin d'autres instruments, ils doivent l'exprimer durant cette leçon,
 - e) règles pour les instruments de l'armoire :
 - i. règle générale : deux instruments par personne,
 - ii. mais pas plus d'un bongo / djembé / tambourin par groupe,
 - iii. exception : gobelets, journaux, morceaux de bois : à volonté.
5. Deux élèves viennent devant pour procéder au tirage au sort de l'ordre des groupes pour le passage vers l'armoire : un-e élève pour tirer au sort, un-e élève pour noter les groupes au tableau.
 6. Les élèves se déplacent dans les groupes.
 7. Distribution des feuilles de notation et de critères par MM. Distribution des claves, baguettes chinoises et xylophones par CM.

A partir de ce moment, l'extrait de film passe en boucle. Les élèves se mettent au travail.

8. Selon l'ordre de passage, un groupe après l'autre vient chercher les instruments dans l'armoire, en respectant les consignes données. MM reste à proximité de l'armoire pour rappeler les consignes.
9. En fin de cours, retour des feuilles et rangement des instruments, sauf les xylophones, baguettes chinoises et claves qui restent sur les pupitres pour la suivante.

Déroulement effectif de la deuxième leçon

Classe A (MM seule)

Une élève, déjà absente la semaine précédente, était malade. Elle a une influence positive sur la classe, donc en son absence, la classe est encore plus difficile à gérer.

Il a fallu énormément de temps pour lire les consignes, dans une attention quasi inexistante.

Le tirage au sort de l'ordre des groupes a eu lieu, mais il n'y a pas eu assez de temps pour que tous les groupes puissent venir choisir leurs instruments dans l'armoire.

La plupart des élèves ne se sont pas mis au travail mais ont juste tapé sur les instruments, le plus fort possible. Il était impossible à MM de se faire entendre.

Le cours s'est très mal déroulé ; cela était prévisible en étant seule, avec autant d'instruments et d'activités à gérer.

Un seul groupe a noté quelque chose sur la feuille de notation : "cymbales, tambour".

Quelques jours après, nous avons discuté des changements à apporter pour que la suite se passe mieux. Nous sommes arrivées à la conclusion suivante : nous donnerons à chaque groupe le matériel de base (xylophone, claves, baguettes chinoises), un journal et trois gobelets. Nous leur dirons qu'il reste un cours avant l'évaluation, qu'ils doivent donc être efficaces. Avant de leur distribuer le matériel, nous leur demanderons s'ils ont des questions concernant ce qu'ils doivent faire. Nous avertirons aussi que, si des élèves ne se mettent pas à la tâche et sont indisciplinés, nous leur donnerons ce jour-là un travail écrit qui vaudra comme évaluation globale⁹, et qu'au cours suivant ils seront suspendus du cours.

Il nous a semblé que cette solution, malgré le travail supplémentaire qu'elle nous occasionnerait, permettrait d'installer une ambiance de travail et non de défoulement.

Autre élément : un élève sera absent le jour de l'enregistrement. Idée de CM : son groupe enregistrera la semaine suivante et défendra directement son travail. (Pour autant que l'élève en question ne soit pas sanctionné.)

Classe B (MM seule)

Deux élèves étaient absentes.

Un-e élève de la classe précédente a manipulé la caméra de bureau (pour la projection au beamer) et MM a préféré donner les consignes oralement plutôt que de chercher à identifier le problème de la caméra.

⁹ Evaluation ayant un coefficient 1 dans la moyenne ; elle est censée évaluer tout un chapitre.

Le cours s'est déroulé comme prévu, mais dès le moment du choix des instruments, le volume sonore a beaucoup augmenté. Comme MM était près de l'armoire pour cadrer le choix des instruments, il lui était difficile d'encourager les groupes à avancer dans leur travail.

Sur sept groupes :

- trois groupes n'ont rien noté sur leur feuille,
- deux groupes ont inscrit 5 à 10 secondes de musique,
- deux groupes ont inscrit 11 à 20 secondes.

Toutes les classes du jeudi (C-D-E-F)

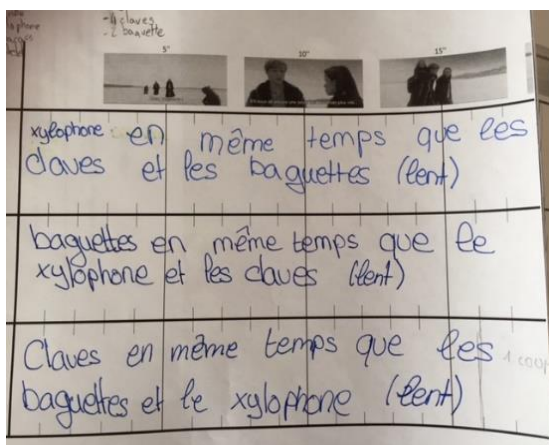
Les cours se sont déroulés comme prévu, sauf l'enclenchement de la caméra, qui a eu lieu en cours de route, pas au même moment selon les classes.

Le choix des instruments a pris beaucoup de temps, les conditions étaient donc inégales entre les groupes, tant au niveau des instruments à disposition que du temps de travail avec les instruments choisis. Nous avons noté l'ordre de passage pour le choix des instruments et nous l'inverserons lors du cours suivant pour compenser le temps à disposition avec ces instruments.

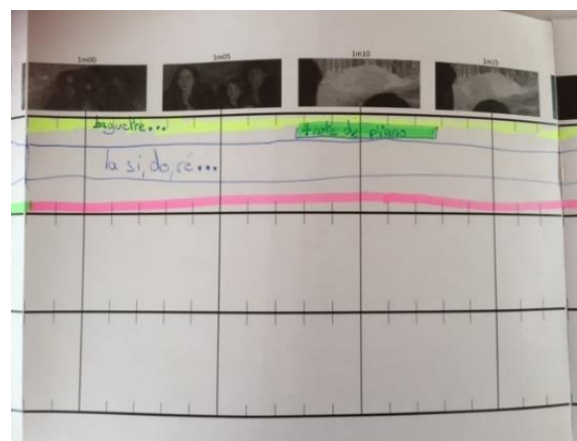
Classe C

Les feuilles de notation des huit groupes ont été généreusement utilisées. Voici les durées de musique écrite :

- 20'' - 40'' : trois groupes,
- 50'' - 1'10'' : quatre groupes,
- presque 2' : un groupe.



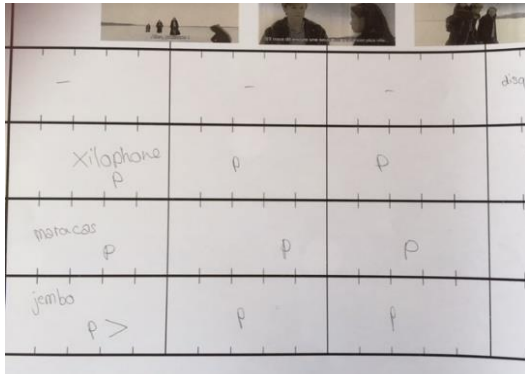
4. Feuille de notation groupe E



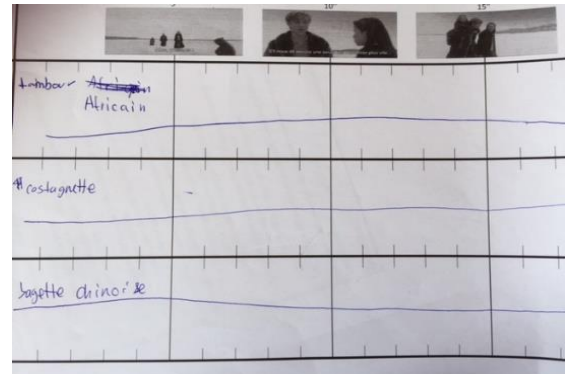
5. Feuille de notation groupe C

Classe D

Les six groupes ont utilisé leur feuille de notation ; quatre groupes l'ont annotée du début à la fin, deux groupes en partie (60-70 secondes). La plupart des groupes ont noté lisiblement quels instruments ils utilisaient et à quel moment, certains groupes ont inscrit les nuances utilisées.



6. Feuille de notation groupe C



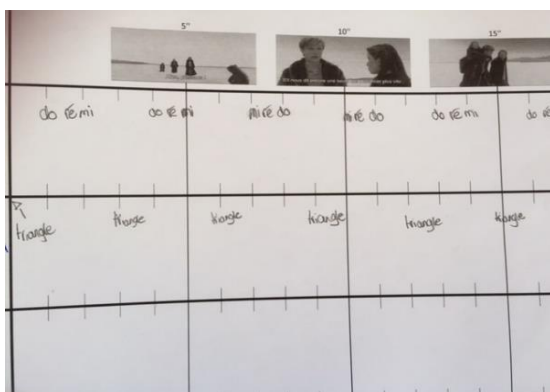
7. Feuille de notation groupe A

Classe E

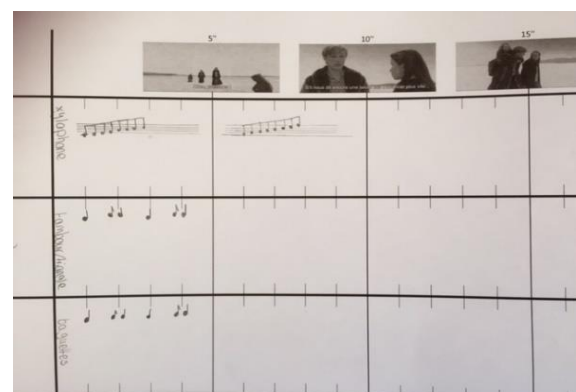
Un élève était absent.

CM, qui a pu observer la classe plus attentivement que MM, a trouvé que la plupart des groupes commençaient par analyser les émotions ou les actions à illustrer. Il y avait une ambiance de discussion constructive et d'investissement à l'intérieur des groupes.

Globalement, les groupes ont peu avancé dans l'écriture.



8. Feuille de notation groupe D



9. Feuille de notation groupe I

Classe F

Une élève était absente.

Voici les durées de musique écrite sur la feuille de notation :

- moins de 20' : un groupe,
- 20''-59'' : deux groupes,
- 1'- 2' : cinq groupes.

Séquence, leçon 3 (semaine du 11 avril – après les vacances de Pâques)

Protocole prévu pour la troisième leçon classe A ; mardi

Une présentation PowerPoint passe en boucle avec les consignes suivantes :

1. Cours du 12 avril
2. Plan du cours :
 - terminer l'invention de la musique pour accompagner l'extrait de film,
 - attention à respecter les critères, en particulier :
 - a) 3 nuances,
 - b) 3 vitesses,
 - c) 2 manières différentes (par élève) de produire du son.
3. La semaine prochaine (19 avril) :
 - enregistrement.
→ Aujourd'hui vous devez être prêt-e-s !
4. Et la semaine d'après (26 avril) :
 - tous les enregistrements auront été "collés" à l'extrait de film,
 - chaque groupe présente et défend son travail après le visionnement et l'écoute de sa propre musique de film.
5. Consignes et rappels (1) :
 - les fenêtres doivent rester fermées : c'est la règle lorsque l'on joue d'un instrument,
 - tous les critères d'évaluation se trouvent sur la feuille intitulée "Narnia" que nous allons vous distribuer tout à l'heure.

6. Consignes et rappels (2) :

Pour un maximum d'efficacité, chaque groupe recevra les éléments suivants :

- un xylophone,
- une paire de claves,
- une paire de baguettes chinoises,
- un journal,
- trois gobelets.

7. Placement dans les groupes :

- selon le schéma suivant¹⁰,
- pas de déplacement, sauf si demandé par les enseignantes.

Sanctions :

- si un-e élève ne respecte pas les règles de vie et/ou ne se met pas au travail, il ou elle recevra un travail écrit à faire durant le cours et sera suspendu-e du cours le 19 avril,
- ce travail écrit est noté (évaluation globale¹¹) et remplace la note du travail d'invention (uniquement pour l'élève concerné-e).

Protocole normal prévu pour la troisième leçon

1. Accueil des élèves à l'entrée de la classe.
2. Rituel de début de cours : les élèves se tiennent debout et en silence derrière leur table.
3. MM signale qu'elle enclenche la caméra.

Les consignes suivantes sont expliquées en alternance par MM et CM :

1. C'est le dernier cours de travail, il faut terminer aujourd'hui.
2. Vous vous placerez par groupe autour de la table sur laquelle est posé votre xylophone, sans le déplacer.
3. Revoyez bien la feuille de critères, en particulier :

¹⁰ Le plan de placement des groupes projeté au beamer.

¹¹ Coefficient 1 dans la moyenne.

Les éléments suivants sont écrits au tableau par MM :

- 3 nuances,
 - 3 vitesses,
 - 2 instruments (façons de produire du son) différents.
4. Sur votre feuille, deux choses doivent être très précises pour nous : l'instrument employé ainsi que le moment où il commence et où il s'arrête.
 5. Lorsque vous vous serez déplacés, un élève par groupe viendra chercher les instruments dans l'armoire dans l'ordre inverse de la dernière fois. Prenez les mêmes instruments que la dernière fois ; des changements sont possibles mais seulement une fois que tous les groupes auront leurs instruments et toujours en nous le demandant.
 6. Pour les rangements, chaque groupe viendra remettre ses instruments dans l'armoire.

Selon les classes, les xylophones sont rangés dans le local ou replacés sur les bureaux correspondants.

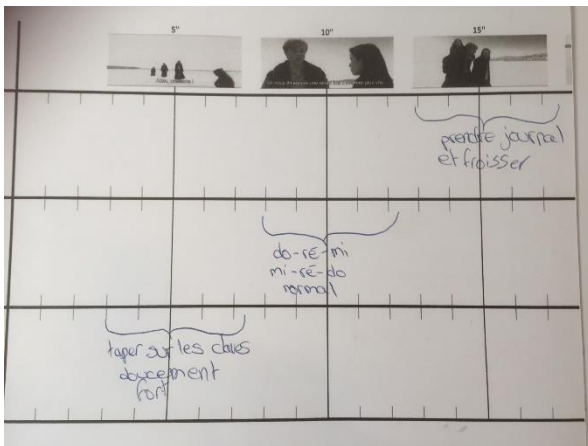
Après la lecture des consignes, les élèves se mettent au travail et MM et CM circulent et répondent aux questions.

Déroulement effectif de la troisième leçon

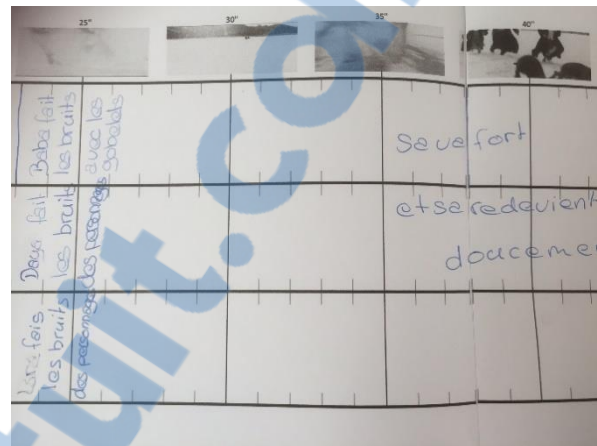
Classe A

MM et CM ont changé le dispositif et resserré le cadre de la classe A. Les élèves se sont braqués lors de l'annonce de la sanction. Après quelques instants de protestation, ils se sont investis dans le travail. Certains groupes ont réalisé d'excellents travaux en seulement quarante-cinq minutes et avec peu d'instruments à disposition.

L'élève ayant signalé son absence lors de l'enregistrement informe qu'il sera également absent la semaine qui suivra l'enregistrement.



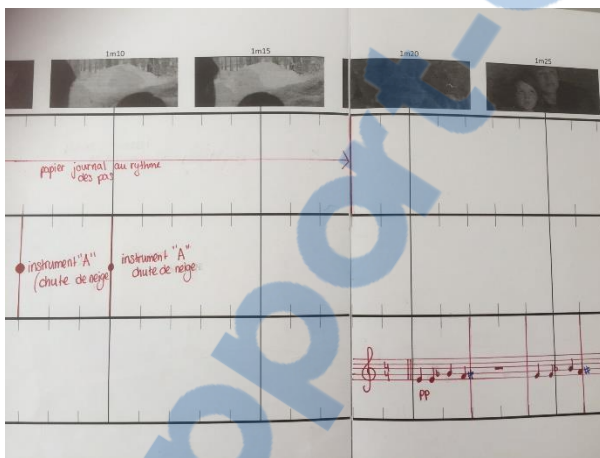
10. Feuille de notation groupe B



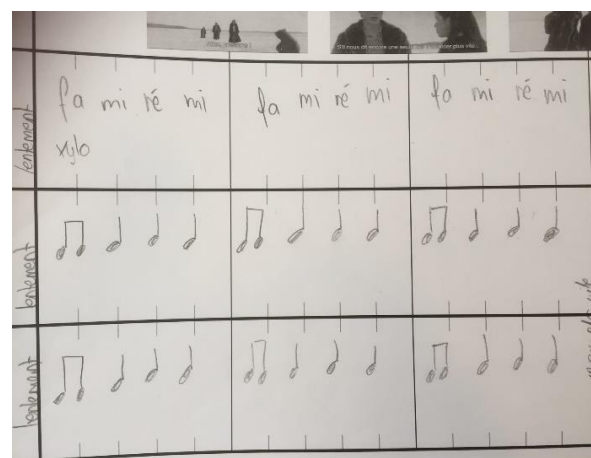
11. Feuille de notation groupe D

Classes B-C-D-E-F

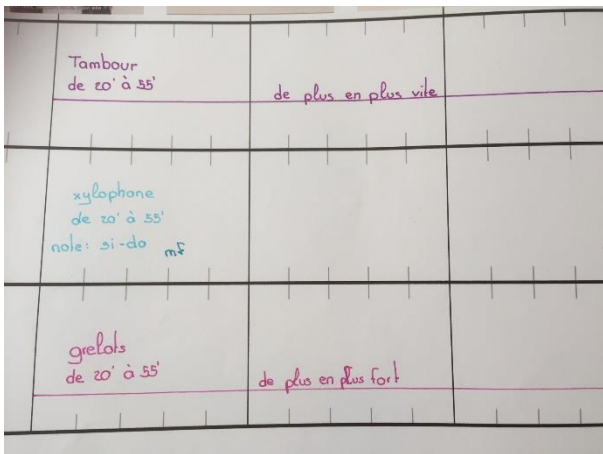
Le cours s'est déroulé comme prévu. La plupart des groupes ont eu le temps de terminer.



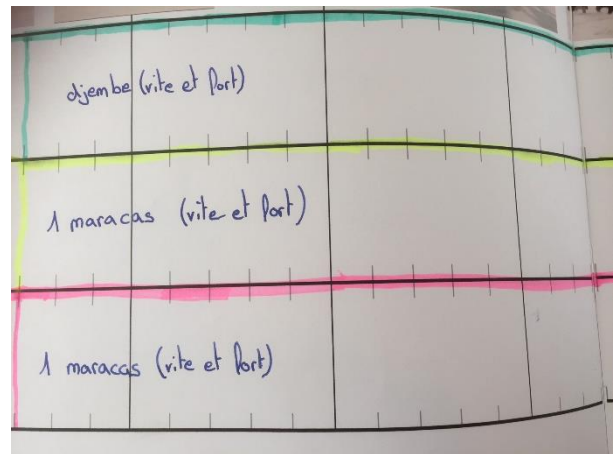
12. Feuille de notation groupe F, classe E



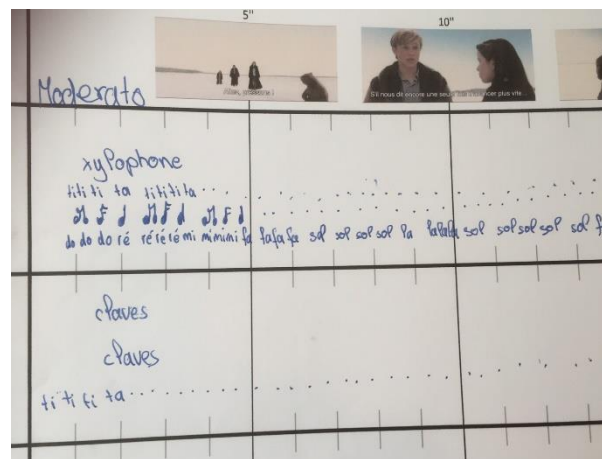
13. Feuille de notation groupe C, classe E



14. Feuille de notation groupe B, classe E



15. Feuille de notation groupe E, classe C



16. Feuille de notation groupe F, classe F

Séquence, leçon 4 (semaine du 18 avril)

Protocole prévu pour la quatrième leçon

Les consignes suivantes sont affichées à l'aide de la caméra de bureau :

Déroulement du cours :

1. Installation du matériel.

Par groupe :

- une personne va chercher les claves, baguettes chinoises et la feuille de notation,
- une personne va chercher le xylophone,
- une personne va chercher les instruments de l'armoire (pour la classe A : une personne va chercher les gobelets et le journal).

2. Révision :

- la vidéo passe une fois (deux fois pour la classe A).

3. Enregistrement	Travail en silence
<ul style="list-style-type: none">• chaque groupe vient devant avec son matériel pour l'enregistrement¹²,• puis range son matériel.	<ul style="list-style-type: none">• travail individuel pour la présentation de la semaine suivante,• puis étude.

Deuxième partie :

4. Travail dans les groupes pour la présentation.

Il faut que tout soit justifié et que chaque personne parle.

Déroulement effectif de la quatrième leçon

Classe A

Après la lecture des consignes et la révision avec l'extrait vidéo, les élèves sont venus poser leurs instruments contre le mur sous l'écran, puis étaient censés retourner à leur place. Afin de limiter les bruits durant les enregistrements, nous avons estimé important que les élèves n'aient pas leurs instruments sous la main.

MM a choisi un ordre de passage. Le premier groupe a refusé de commencer. Le groupe suivant a été d'accord de commencer et s'est installé à la table devant l'écran. Pendant ce temps, d'autres élèves refusaient d'aller à leur place. MM a annoncé que si un élève faisait du bruit pendant qu'un groupe enregistrerait, il recevrait une évaluation à faire. (Il s'agissait du même travail qui avait été annoncé la semaine précédente).

Le premier groupe est passé et le silence s'est installé. Après ce moment-là, les groupes se sont succédé et cela s'est relativement bien passé. Le groupe de l'élève annoncé absent cette semaine ainsi que la suivante enregistrera son travail ultérieurement.

¹² Dans les consignes implicites que nous avons souvent oublié de formuler se trouvent les deux informations suivantes :

- les élèves ont droit à leur feuille de notation,
- le film est projeté durant l'enregistrement.

Classe B

Après la lecture des consignes, les élèves se sont exercés avec l'extrait vidéo. Les groupes étant plus nombreux que dans la classe précédente, il nous a semblé impossible de placer leur matériel sous l'écran. C'est pourquoi nous avons demandé aux élèves de poser leur matériel en ligne près de la porte.

Une élève avait une attitude complètement déplacée ; elle a reçu le travail annoncé à la classe précédente et ne participera pas à l'enregistrement. Globalement la classe était indisciplinée et MM a annoncé à tous les élèves que si certains se permettaient de faire du bruit pendant l'enregistrement, ils recevraient un travail qui remplacerait l'évaluation du jour.

Les groupes ont joué leur composition les uns après les autres pour l'enregistrement, pendant que le film passait à l'écran. Après avoir joué, chaque groupe a rangé son matériel. Cela s'est déroulé dans une ambiance assez calme.

Une élève était absente, son groupe enregistrera donc la semaine suivante.

Classes C-D-E-F

Dans toutes ces classes à l'exception de la classe E¹³, après la lecture des consignes et la version "d'essai", nous avons demandé aux élèves de poser le matériel par terre, à côté de leurs bureaux. Pour l'enregistrement, les groupes ont joué leur composition les uns après les autres alors que le film passait à l'écran. Ils avaient droit à leur feuille de notation. Après leur passage, les élèves rangeaient leur matériel pendant que le groupe suivant s'installait. Nous avons pu enregistrer tous les groupes sauf un dans la classe E parce qu'il manquait un élève.

En général, les élèves ont manifesté une grande attention à l'écoute des créations.

Dans la classe C, nous avons eu deux problèmes techniques : tout d'abord la vidéo s'est bloquée pendant qu'un groupe enregistrait, et les élèves concernés ont été quelque peu perturbés. Nous en tiendrons compte lors de l'attribution des points¹⁴. Puis au passage du groupe suivant, MM

¹³ Cette classe comporte vingt-sept élèves donc neuf groupes. Pour gagner du temps et parce que ces élèves savent s'autodiscipliner, ils ont pu garder leurs instruments sur les bureaux.

¹⁴ Toutefois, lors du montage du fichier audio sur le fichier vidéo, le décalage n'a malencontreusement pas été corrigé.

a mal manipulé l'enregistreur qui ne s'est pas enclenché. Elle s'en est rendu compte et l'a enclenché en cours de route. Le groupe a dû revenir en classe durant la récréation pour enregistrer le début de sa musique.

Séquence, leçon 5 (semaine du 25 avril)

Protocole prévu pour la cinquième leçon

Un PowerPoint est diffusé sur l'écran. Des élèves font la lecture des consignes :

Présentation des travaux de groupes :

1. Préparation des présentations :
 - cinq minutes de préparation (en groupe),
 - voir le point 5 de la feuille de critères :
 - a) expliquer et commenter votre musique,
 - b) justifier ce que vous avez inventé,
 - c) chaque élève doit prendre la parole!
2. Projections des montages et présentation :
 - pour chaque groupe :
 - a) le montage son et vidéo est projeté.
3. Le groupe commente sa musique et justifie ses choix.
4. Les autres élèves peuvent poser des questions.
5. Ordre de passage des groupes¹⁵.

Variante pour les classes où des élèves étaient absents pendant l'enregistrement :

Au point 1, les élèves de ces groupes-là s'entraînent aux instruments en visionnant l'extrait.

Au point 2, les groupes concernés passent en "live" et présentent leur travail directement après.

¹⁵ Pour chaque classe, l'ordre de passage est affiché.

Déroulement effectif de la cinquième leçon

Classe A (MM seule)

MM a interrogé certains élèves pour lire les consignes puis a donné un moment de travail en groupe pour finir de préparer la présentation.

Pour chaque groupe, le montage était d'abord projeté, puis le groupe venait devant présenter son travail. Les élèves étaient très attentifs au travail des autres et pouvaient poser des questions à la fin de chaque présentation. Lorsque cela était nécessaire, MM guidait les élèves dans leur présentation. A la fin du cours, les élèves ont regardé la version originale puis MM a lancé une discussion sur l'activité : "Comment c'était pour vous ? Quelles sont vos impressions ?" Certains élèves ont pris la parole, par exemple : "Pourquoi on a fait ça ?" MM a répondu que la musique était une branche artistique mais que souvent on ne faisait que de l'imitation ; et que cette activité était l'occasion pour les élèves de réaliser quelque chose de créatif.

Classe B (MM seule)

Le cours a commencé comme celui de la classe précédente : MM a interrogé des élèves pour la lecture des consignes, puis la classe a eu cinq minutes pour terminer les présentations de groupe. Le groupe E a enregistré sa création et l'a présentée directement après.

Classes C-D-E-F

Tout d'abord des élèves ont lu les consignes. Ensuite les élèves ont eu cinq minutes, par groupe, pour finir de préparer leur présentation. Les élèves se sont assis à leur place pour la suite du cours. Pour chaque groupe, le montage était d'abord projeté, puis le groupe venait devant la classe présenter son travail. Dans la classe E, le groupe dont il manquait un élève la semaine précédente est passé en premier pour enregistrer sa création et a présenté son travail directement après. Pendant les présentations, MM posait parfois des questions pour guider les groupes, lorsque des éléments n'étaient pas expliqués.

Les élèves étaient attentifs lors du visionnement des montages audiovisuels et durant les présentations des groupes.

Ce jour-là, l'unique classe dans laquelle les élèves "spectateurs" ont eu le temps de poser des questions aux élèves "présentateurs" fut la classe D, car elle comptait moins de groupes. Dans les autres classes, nous avons cherché à faire avancer les présentations et n'avons donc pas encouragé les questions, car nous souhaitions que tous les groupes fassent leur présentation le même jour.

Dans aucune classe nous n'avons eu le temps de montrer l'extrait original de Narnia. Dans la classe D, la fin du cours correspondant au début de la récréation, MM a proposé aux élèves de rester un moment pour visionner l'extrait ; trois élèves sont restés.

Passation du questionnaire après la séquence (semaine du 9 mai)

Lors de la deuxième passation, pour la classe du mardi, MM a projeté les consignes manuscrites à l'écran à l'aide de la caméra de bureau. Le jeudi, ces mêmes consignes étaient affichées à l'aide d'une présentation PowerPoint. Voici ce que les élèves pouvaient lire en entrant dans la classe :

Cours spécial : questionnaire

Installe-toi à ta place

et

prends de quoi écrire.

Une fois que les élèves furent installés, MM rappela qu'elle devait faire passer ce questionnaire une deuxième fois pour un de ses cours. Puis elle lut les consignes suivantes aux élèves et les commenta si besoin :

Rappel des consignes (1) :

- Remplis la première partie :

Date de naissance (jour/mois/année) : / / Fille Garçon

Profession du père :

Profession de la mère :

Rappel des consignes (2) :

	Tout à fait vrai	Un peu vrai		Un peu vrai	Tout à fait vrai
	pour moi	pour moi		pour moi	pour moi
<i>Le point A est un exemple.</i>					
A.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes aiment aller au cinéma durant leur temps libre.	MAIS	D'autres jeunes n'aiment pas aller au cinéma durant leur temps libre.
					<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

- Pour chaque paire de phrases :
 - détermine quel côté te correspond,
 - précise à quel point cela te correspond
 (tout à fait vrai ou un peu vrai) → coche une case.

Rappel des consignes (3) :

- Et si je trouve que ...
 - les deux côtés me correspondent :
 - ➔ je cherche lequel me correspond un peu plus que l'autre,
 - aucune des deux phrases ne me correspond :
 - ➔ je cherche celle qui me ressemble un tout petit peu.

Si j'ai coché une case par erreur :

- effaceur / tipex,
- noircir cette case.

Rappel des consignes (4) :

- Lorsque tu as fini :
 - vérifie qu'il y a bien une seule case cochée par ligne,
 - glisse le questionnaire dans l'enveloppe – sans la fermer – et amène le tout au bureau,
 - prends une feuille à compléter¹⁶.

¹⁶ Il y avait de nouveaux rébus, sudokus et autres mots placés musicaux.

Les notes des travaux de groupes ont été données aux élèves en fin de cours, une fois que tous les questionnaires furent rendus.

Réception du deuxième questionnaire par les classes

De manière générale, les élèves n'étaient pas très content-e-s de devoir remplir ce questionnaire une deuxième fois. MM demanda de remplir ce questionnaire en silence, chacun-e pour soi, mais beaucoup d'élèves ne respectèrent pas cette consigne, en particulier dans les classes B et F. Et MM trouvait délicat de sanctionner les élèves durant la passation d'un questionnaire... sur l'estime de soi ! Dans la classe E, une élève a dit qu'il était désagréable de se poser ces questions. Néanmoins, les classes C et E ont rempli le questionnaire dans le calme.

Lorsque des élèves demandaient pourquoi ils devaient remplir ce questionnaire une deuxième fois, MM leur répondait que le questionnaire était pensé pour être rempli deux fois, et que leur préoccupation ne devait pas être de se poser cette question, mais plutôt de répondre à chacun des points en se demandant ce qui était vrai pour eux aujourd'hui.

Il est absolument clair aux yeux de MM que certains élèves ont rempli le questionnaire sans prendre un vrai temps de réflexion sur chaque item, voire en cochant les cases au hasard. Il sera donc délicat de tirer des conclusions une fois les résultats obtenus.

Les réactions que cette deuxième passation a suscitées nous ont confortées dans notre choix de ne pas avoir fait de deuxième passation dans la classe A.

Présentation et analyse des résultats

Après chaque passation du SPPA, nous avons dépouillé les questionnaires et inséré les données valables sous forme chiffrée dans un tableau Excel, en nous référant aux explications de Harter et Neemann (2012) : les cases ont été chiffrées de 1 à 4, le chiffre 1 représentant une estime de soi faible et le chiffre 4 une estime de soi élevée dans le domaine¹⁷ en question. Pour chaque domaine une moyenne a été faite, nommée "score".

¹⁷ Le terme "domaine" englobe ici les sept domaines et l'estime de soi globale.

Malgré toutes les consignes données par MM, certains élèves ont malheureusement coché deux cases par item ou laissé un item complètement vide, auxquels cas les données n'étaient pas utilisables. Selon Harter et Neemann, il ne faut faire la moyenne d'un domaine que si quatre items au minimum présentent une réponse valable. Cent dix-neuf élèves ont rempli le questionnaire, mais lors de la première passation, un élève a rendu un questionnaire invalide en cochant systématiquement deux croix par item. Lors de la deuxième passation, deux élèves étaient malades. Pour des questions d'organisation, MM n'a pas pu faire passer ces questionnaires en dehors des heures de musique. Les élèves n'ayant rempli qu'un seul questionnaire n'apparaissent pas dans les résultats ; les données traitées concernent donc cent seize élèves.

Concernant les informations personnelles des élèves, les dates de naissance ont été faciles à traiter, mais les professions des parents se sont révélées – dans certains cas – difficiles à comprendre. Dans un premier temps, nous avons envisagé de classer les élèves d'après les catégories socio-professionnelles de leurs parents, mais nous y avons renoncé devant le manque de limpidité constaté. De plus, en observant le tableau de codification de données, il nous a semblé qu'aucune corrélation entre les métiers des parents et les différents scores d'estime de soi ne pouvait s'en dégager.

Dans les moyennes globales des scores (celles qui comprennent tous les élèves), nous constatons peu d'évolution entre le premier et le deuxième questionnaire. Le tableau ci-dessous présente ces moyennes. Pour chaque domaine de l'estime de soi, les moyennes globales des deux questionnaires, ainsi que la différence entre les deux, sont présentées. Une différence positive correspond à une amélioration de l'estime de soi, et une différence négative indique une détérioration de l'estime de soi.

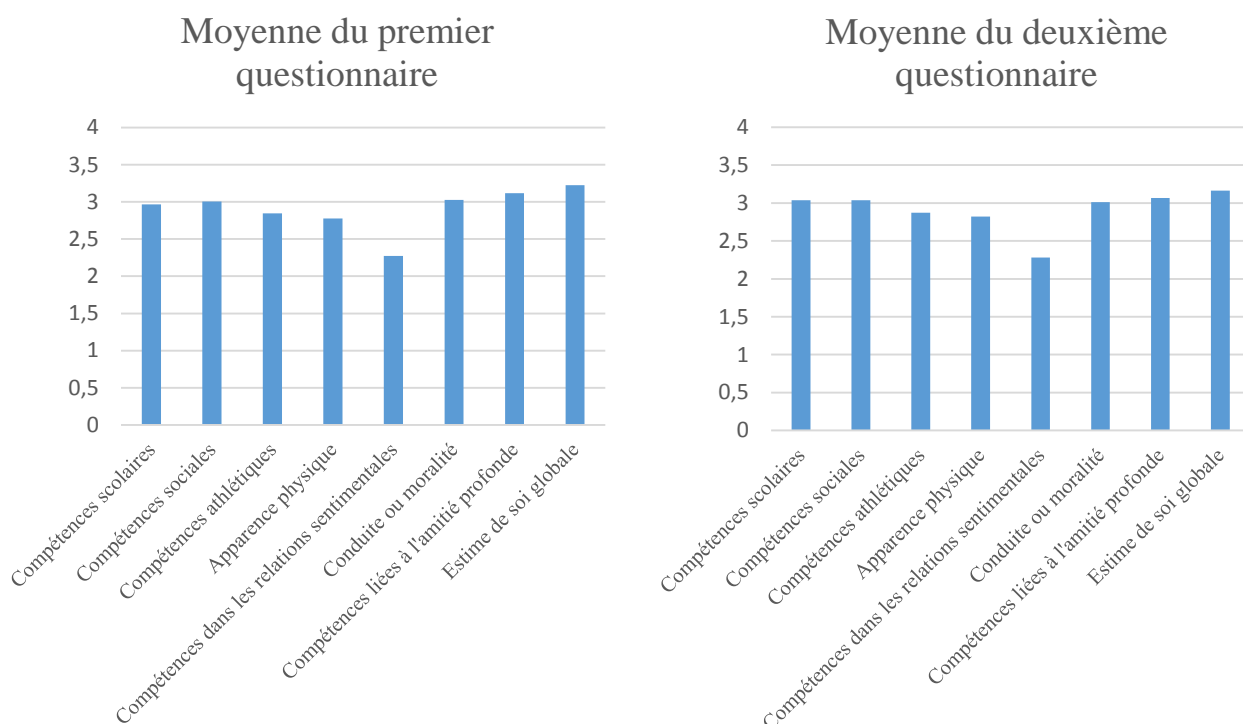
Compétences scolaires		Compétences sociales		Compétences athlétiques		Apparence physique	
1 ^{er} passage	2 ^{ème} passage	1 ^{er} passage	2 ^{ème} passage	1 ^{er} passage	2 ^{ème} passage	1 ^{er} passage	2 ^{ème} passage
2,96	3,04	3,01	3,03	2,84	2,87	2,78	2,82
Différence : 0,08		Différence : 0,02		Différence : 0,03		Différence : 0,05 ¹⁸	

Compétences dans les relations sentimentales		Conduite ou moralité		Compétences liées à l'amitié profonde		Estime de soi globale	
1 ^{er} passage	2 ^{ème} passage	1 ^{er} passage	2 ^{ème} passage	1 ^{er} passage	2 ^{ème} passage	1 ^{er} passage	2 ^{ème} passage
2,26	2,27	3,03	3,02	3,11	3,07	3,23	3,17
Différence : 0,01		Différence : - 0,01		Différence : - 0,05 ¹⁹		Différence : -0,06	

¹⁸ La contradiction entre les valeurs est due aux arrondis mathématiques.

¹⁹ Idem.

Les deux graphiques ci-dessous illustrent le contenu du tableau précédent.



Pour expliquer de telles similitudes dans les moyennes des scores des deux passations, plusieurs possibilités sont ouvertes :

- la majorité des élèves a rempli le questionnaire sincèrement, mais n'a pas vécu de changement marqué de perception de soi,
- la majorité des élèves a rempli le questionnaire sincèrement, mais se souvient des items et des cases cochées lors de la première passation, et a voulu répondre de manière cohérente d'une passation à l'autre.

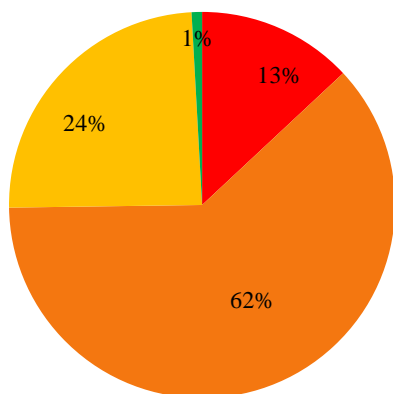
Dans la classe B, une élève a d'ailleurs exprimé à haute voix ce qu'elle pensait : il fallait remplir le questionnaire une deuxième fois "pour voir si on répondait la même chose". La recherche de cohérence nous semble être une explication plausible ; nous le vivons nous-même lorsque nous répondons à des questionnaires.

Cependant, pour observer des résultats plus détaillés que les moyennes, nous avons défini cinq types d'évolution :

- évolution négative marquée (-1,1 et moins),
- évolution négative modérée (-1 à -0,4),
- stabilité (-0,3 à 0,3),
- évolution positive modérée (0,4 à 1),
- évolution positive marquée (1,1 et plus).

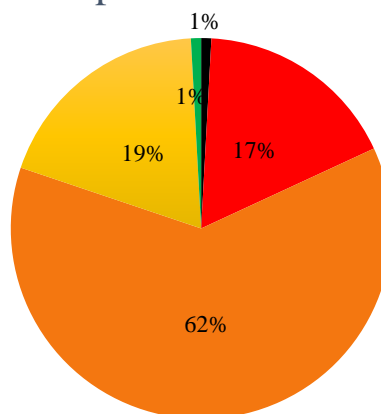
Les graphiques suivants illustrent, pour chaque domaine²⁰ de l'estime de soi, dans quelles proportions les élèves se répartissent au sein de ces cinq groupes.

Compétences scolaires



■ -1,0 à -0,4 ■ -0,3 à 0,3 ■ 0,4 à 1,0 ■ 1,1 à 1,2

Compétences sociales



■ -1,2 à -1,1 ■ -1,0 à -0,4 ■ -0,3 à 0,3 ■ 0,4 à 1,0 ■ 1,1 à 1,2

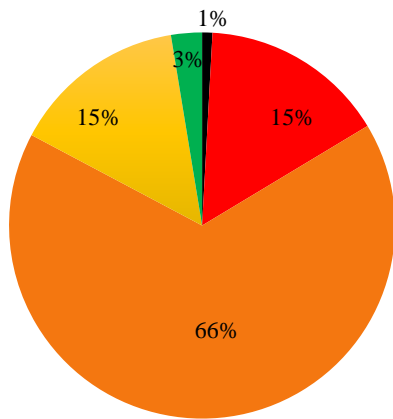
Compétences scolaires : le graphique indique une stabilité pour près de deux tiers des élèves, et une évolution positive modérée pour pratiquement un quart d'entre eux. L'évolution positive marquée ne concerne qu'un élève, et l'évolution négative modérée concerne treize pourcents des élèves. Notons qu'il n'y a aucune évolution négative marquée. Pour cette compétence, le bilan est donc légèrement positif.

Compétences sociales : ce graphique montre un équilibre presque parfait entre les évolutions positives et négatives, ainsi que la stabilité pour près de deux tiers des élèves.

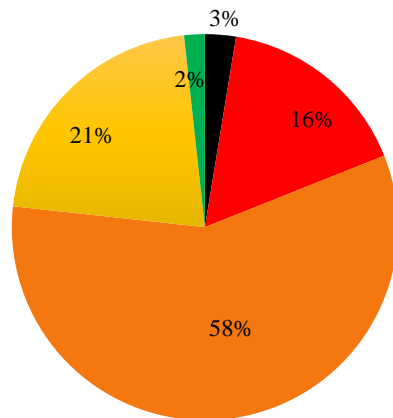
²⁰ Le terme "domaine" englobe ici les sept domaines et l'estime de soi globale.



Compétences athlétiques



Apparence physique

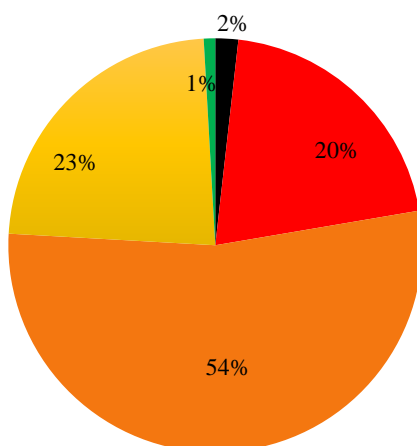


■ -1,4 à -1,1 ■ -1,0 à -0,4 ■ -0,3 à 0,3 ■ 0,4 à 1,0 ■ 1,1 à 1,8 ■ -1,4 à -1,1 ■ -1,0 à -0,4 ■ -0,3 à 0,3 ■ 0,4 à 1,0 ■ 1,1 à 1,6

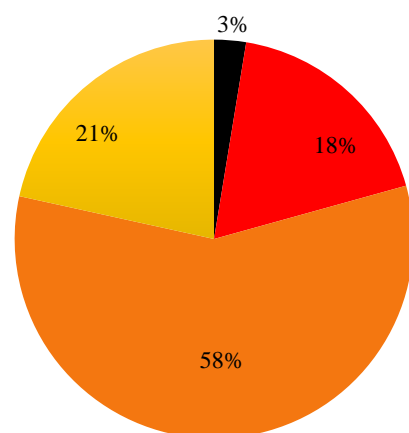
Compétences athlétiques : le graphique montre que deux tiers des élèves ont donné des réponses stables quant à dans leur perception de ces compétences ; c'est le domaine qui présente la plus grande proportion de stabilité. Le tiers restant se répartit de manière quasiment équilibrée entre une évolution positive et une évolution négative.

Apparence physique : pour ce domaine, la proportion de stabilité est moins élevée : cinquante-huit pourcents. L'évolution positive modérée concerne un cinquième des élèves, l'évolution négative modérée seize pourcents, alors que les évolutions marquées touchent deux, respectivement trois pourcents des élèves. Pour ce domaine le bilan est donc légèrement positif.

Compétences dans les relations sentimentales



Conduite ou moralité

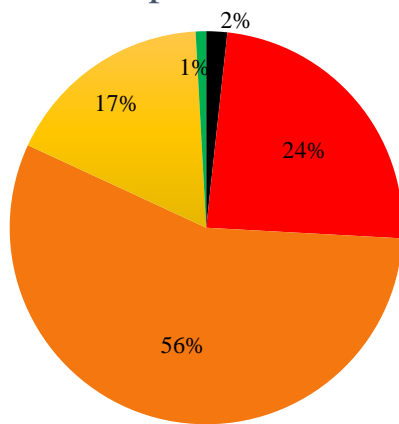


■ -2 à -1,1 ■ -1,0 à -0,4 ■ -0,3 à 0,3 ■ 0,4 à 1,0 ■ 1,1 à 1,6 ■ -1,8 à -1,1 ■ -1,0 à -0,4 ■ -0,3 à 0,3 ■ 0,4 à 1,0

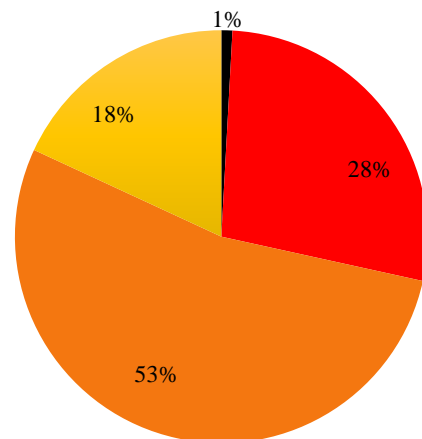
Compétences dans les relations sentimentales : la stabilité est constatée pour un peu plus de la moitié des élèves ; les autres se répartissent de manière assez équilibrée entre une évolution positive et une évolution négative. Notons que la différence de scores la plus élevée se trouve dans ce domaine : -2.

Conduite ou moralité : Pour ce domaine également, on constate un équilibre entre les évolutions positives et négatives, avec toutefois un petit pourcentage d'évolution négative marquée alors qu'il n'y a pas d'évolution positive marquée. Les réponses de cinquante-huit pourcents des élèves témoignent d'une stabilité.

Compétences liées à l'amitié profonde



Estime de soi globale



■ -1,8 à -1,1 ■ -1,0 à -0,4 ■ -0,3 à 0,3 ■ 0,4 à 1,0 ■ 1,1 à 1,6

■ -1,2 à -1,1 ■ -1,0 à -0,4 ■ -0,3 à 0,3 ■ 0,4 à 1,0

Compétences liées à l'amitié profonde : Le bilan est tendanciellement négatif pour ce domaine : les questionnaires de quasiment un quart des élèves montrent une évolution négative modérée, alors que deux pourcents indiquent une évolution négative marquée. De l'autre côté, seuls dix-sept pourcents des élèves ont manifesté une évolution positive modérée, un élève une évolution positive marquée. Cinquante-six pourcents des élèves ont obtenu des scores stables.

Estime de soi globale : Les scores de l'estime de soi globale sont ceux dont le taux de stabilité est le plus faible : cinquante-trois pourcents. Ils montrent aussi la plus grande proportion d'évolution négative : vingt-huit pourcents d'évolution négative modérée et un pourcent d'évolution négative marquée. Une évolution positive modérée apparaît chez dix-huit pourcents des élèves, et aucune évolution positive marquée n'est à relever. Le bilan est donc clairement négatif pour l'estime de soi globale.

La corrélation entre les graphiques et les moyennes est cohérente ; il n'apparaît aucun cas de figure où quelques valeurs extrêmes auraient influencé la moyenne. Les graphiques permettent notamment d'observer la proportion importante (entre cinquante-trois et soixante-six pourcents selon les domaines²¹) d'élèves présentant des scores stables. La majorité des élèves est donc proche de la moyenne qui se trouve toujours autour de zéro.

Si les scores d'une majorité des élèves rendent compte d'une stabilité, ceux d'une minorité significative (entre trente-quatre et quarante-sept pourcents) témoignent d'une évolution. Et si, pour certains domaines, cette évolution est répartie de manière équilibrée entre une amélioration et une détérioration de l'estime de soi, certains domaines présentent une évolution positive plus importante :

- compétences scolaires,
- l'apparence physique,

et d'autres une évolution négative plus importante :

- compétences liées à l'amitié profonde,
- estime de soi globale.

Ces quatre domaines sont aussi ceux dont la moyenne des différences de scores est équivalente ou égale à 0,05²².

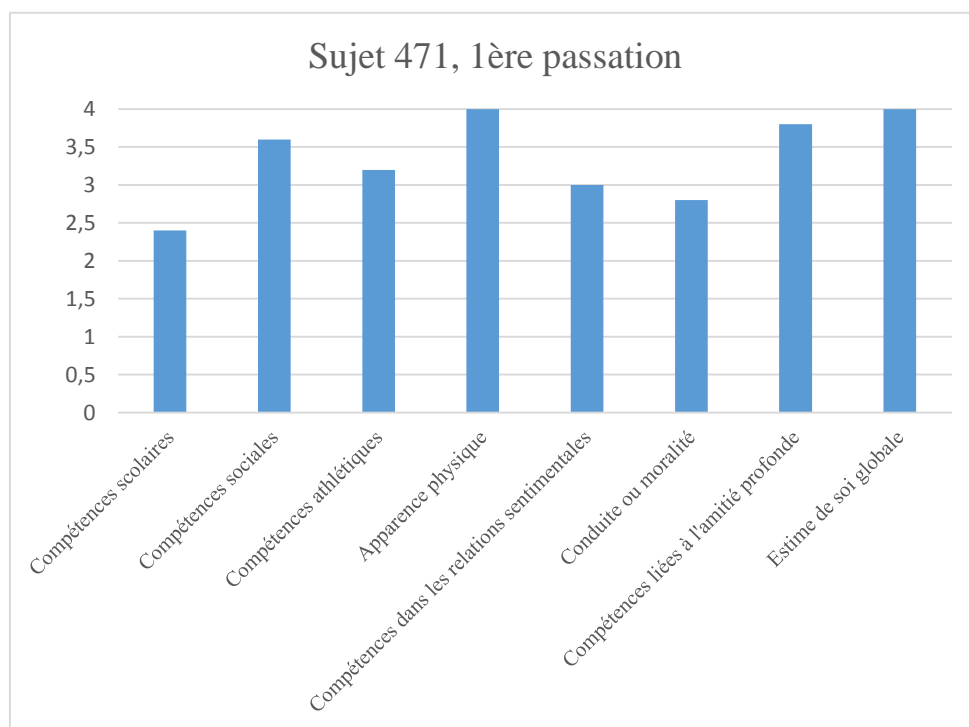
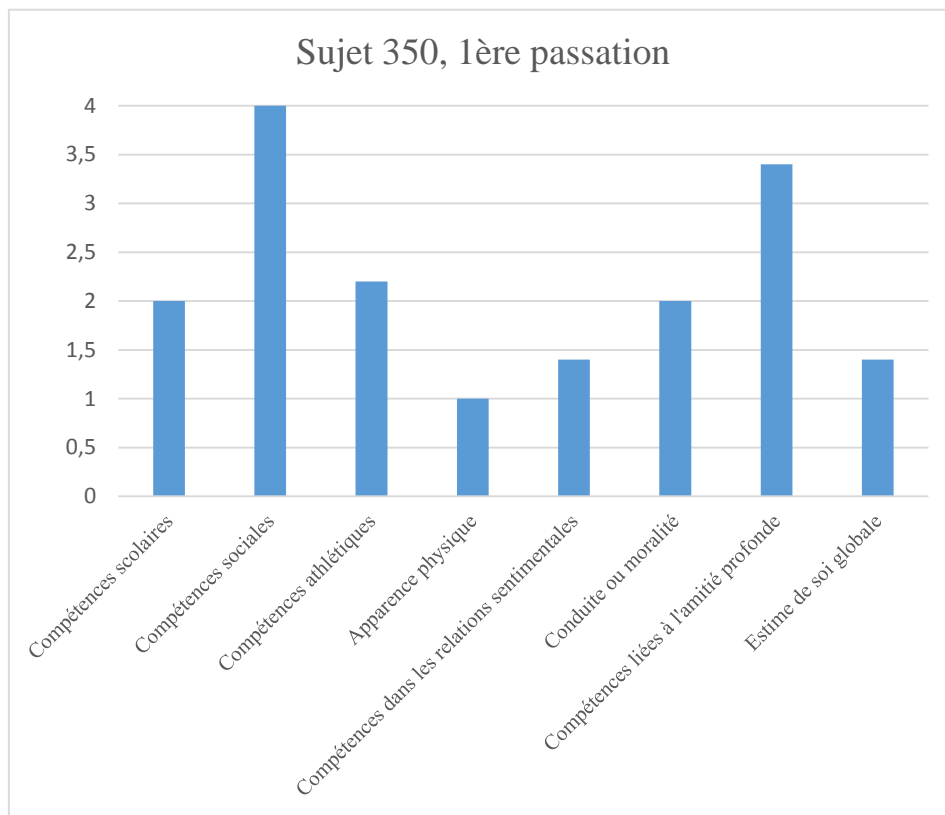
Dans notre hypothèse, nous avons supposé qu'une activité créative musicale en groupe aurait une influence sur l'estime de soi scolaire et l'estime de soi sociale des élèves. Les résultats montrent une petite amélioration de l'estime de soi scolaire, mais pas de changement pour l'estime de soi sociale. Ils montrent également des évolutions dans d'autres domaines, comme nous l'avons mentionné plus haut. Cependant, rien ne nous permet d'affirmer que l'activité réalisée est la cause de ces changements, nous ne pouvons donc ni valider ni falsifier notre hypothèse.

Indépendamment de notre hypothèse, nous avons pu observer quelques éléments intéressants.

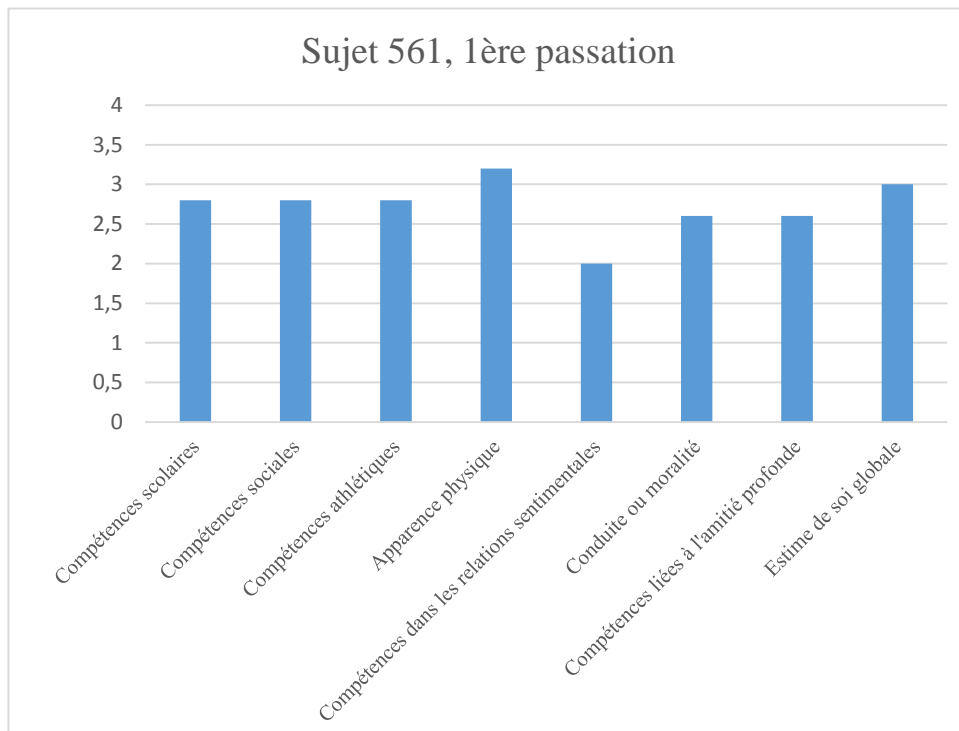
²¹ Le terme "domaine" englobe ici les sept domaines et l'estime de soi globale.

²² Valeurs positives et négatives confondues.

Le premier est que, en observant les scores individuels, de grandes différences entre les domaines peuvent apparaître, comme en témoignent les deux graphiques ci-dessous.



D'autres élèves témoignent d'une certaine homogénéité intra-individuelle ; en voici un exemple.



Le deuxième est que les moyennes des scores de tous les élèves reflètent globalement les mêmes tendances que celles décrites par Harter et Neemann (2012). Dans l'échantillon d'adolescentes qu'elles présentent, les moyennes des scores oscillent autour de 2,9 ; les scores les plus bas concernent les compétences dans les relations sentimentales, qui sont suivies par le domaine de l'apparence physique ; l'amitié proche est le domaine qui présente les scores les plus élevés.

Dans les scores que nous avons obtenus dans les deux questionnaires, les moyennes sont proches de la valeur 3. Ils sont donc supérieurs à la valeur médiane de 2,5 et cela est positif. Le domaine obtenant le score le plus faible est celui qui concerne les relations sentimentales, et il est suivi par le domaine de l'apparence physique. Ces trois tendances rejoignent celles décrites par Harter et Neemann.

Par contre, dans nos résultats le score le plus élevé se trouve dans l'estime de soi globale (et non dans l'amitié proche comme cela se présente chez Harter et Neemann). Mais le deuxième meilleur score est celui de l'amitié proche ; la tendance donc assez semblable.

Conclusion

Dans ce travail, nous avons cherché à mettre en lien, dans un cadre scolaire, la créativité musicale, le travail en groupe et l'estime de soi. S'il ne nous a pas été possible de valider ni de falsifier l'hypothèse selon laquelle la créativité musicale en groupe permettait une amélioration de l'estime de soi scolaire et sociale, nous avons élaboré et éprouvé une méthode de recherche. Il convient maintenant de critiquer cette méthode, afin qu'elle puisse éventuellement servir à d'autres projets de recherche. Commençons par les failles de notre dispositif et par des propositions d'amélioration.

Premièrement, faire remplir des questionnaires à ses propres élèves s'est avéré délicat : les élèves, d'une part, ne comprenaient pas le lien entre le questionnaire et le cours en question. D'autre part, certain-e-s étaient gêné-e-s par le fait de devoir donner des réponses extrêmement personnelles sur un document remis à leur enseignante. Ils et elles se savaient identifiables et n'ont peut-être pas toujours osé répondre aux items de manière sincère. Pour rendre les réponses plus fiables, une personne extérieure au projet et à l'établissement scolaire pourrait réaliser les passations de questionnaires. Cette personne se présenterait comme un-e chercheur-e menant son étude ; n'ayant pas de lien régulier avec les élèves, étant "neutre", elle pourrait facilement passer dans les rangs pour vérifier que ces derniers remplissent le questionnaire en respectant les consignes. Cela nécessiterait une bonne collaboration avec l'établissement scolaire et avec les collègues pour organiser les passations durant des heures d'études, afin que les élèves ne se posent pas la question du lien entre les questionnaires et le cours de musique.

Deuxièmement, nous avons traité les données récoltées de manière isolée, sans mettre en lien les scores des élèves avec ce qu'ils et elles ont vécu au sein de leur groupe. Pourtant, avec un temps d'observation et d'analyse supplémentaire, il serait possible de récolter des données non seulement par les questionnaires, mais également par l'observation, sur les enregistrements vidéo, des interactions entre les élèves ainsi que de leurs différentes manières de créer. En effet, les identifiants et les données chiffrées nous donnent accès aux scores d'un élève sans devoir lire le détail de ses réponses. Nous pourrions ainsi chercher s'il y a corrélation entre la qualité des liens sociaux et des facultés créatives et les différents domaines de l'estime de soi. Néanmoins, en faisant cela, le contrat de confiance ne serait pas complètement respecté puisque

MM a annoncé que la liste des identifiants servait uniquement à attribuer le même numéro à chaque élève.

Troisièmement, le SPPA est plus révélateur de l'estime de soi s'il est utilisé avec les indices d'importance (*importance scores*) décrits par Harter et Neemann (2012). Dans les recommandations qu'elle nous a données par courrier électronique, Harter a souligné que de bonnes compétences dans un domaine ne sont prédictives d'une bonne estime de soi globale que si ce domaine est important pour l'individu en question. Le questionnaire sur les indices d'importance est conçu de la même manière que le SPPA mais ne contient que deux items par domaine ; aucun item ne portant sur l'estime de soi globale. Les phrases qu'il contient se présentent comme suit : "Certains jeunes pensent qu'il est important d'être ainsi MAIS d'autres jeunes pensent qu'il n'est pas important d'être ainsi". Ces indices d'importance sont de bonnes réponses aux questions posées par certains élèves : "Mais Madame, si on s'en fout d'être populaire ?". Mais surtout, Harter préconise de s'intéresser à l'estime de soi globale à travers les domaines considérés comme importants par un individu.

Harter nous a également rendues attentives au fait que le support social reçu par un individu revêt une importance déterminante pour son estime de soi. Nous mettons cela en lien avec l'importance du regard des "autres significatifs" dont nous allons parler ci-après.

Soulignons maintenant les qualités de notre dispositif et ce que nous en avons retiré.

Distribuer une grille de critères en début de séquence nous a obligées à clarifier ce que nous attendions des élèves ; si certain-e-s ont parfois eu de la peine à la comprendre – plusieurs élèves ont émis des remarques de type "Madame, mais les groupes où il y a plusieurs musiciens, ils vont mieux réussir !" – nous avons pu nous appuyer sur cette grille pour reformuler que nous n'exigions pas forcément des compositions mélodico-rythmiques. Certes, le temps de préparation de cette séquence était très conséquent, mais il nous a permis de savoir où nous allions, nous donnant ainsi une certaine tranquillité une fois la séquence commencée.

En appliquant nos critères d'évaluation, nous avons éprouvé une certaine frustration : certains travaux étaient magnifiques et très intéressants à l'écoute mais n'ont pas obtenu tous les points, notamment en raison des parties 3 et 4 de la feuille de critères (lisibilité de la feuille de notation, réalisation précise de sa partie). Cela était le cas lorsque les élèves ont modifié leur création

sans rendre compte des changements sur leur feuille de notation, lorsqu'ils ont improvisé ou encore lorsque les durées de jeu n'étaient pas notées précisément. Alors que d'autres travaux ne nous semblaient pas particulièrement brillants ont rempli tous les critères de réussite et obtenu tous les points. Cela montre néanmoins que notre volonté de rendre la réussite de ce travail accessible à tou-te-s les élèves n'était pas vaine.

Nous avons eu un vrai coup de cœur pour la classe D lors de l'enregistrement des créations. Les élèves étaient très fiers de leur réalisation et nous avons eu le sentiment que notre projet les a particulièrement mis en valeur. Or, comme évoqué dans la partie théorique, le regard des "autres significatifs" joue un rôle important dans l'estime de soi d'une personne. En tant qu'enseignantes, nous faisons potentiellement partie des "autres significatifs" pour nos élèves. Or durant cette séquence, les élèves se sont retrouvés dans des situations inhabituelles et cela a permis à MM de voir quelques élèves de la classe D parfaitement à l'aise et engagés alors qu'ils se montraient perdus et désinvestis jusqu'alors. Le regard de l'enseignante a changé et nous pouvons espérer que cela sera bénéfique pour tou-te-s les élèves de cette classe.

Durant la séquence, nous avons pu observer un grand investissement de la part de bon nombre d'élèves, nous laissant penser que cette activité était appropriée dans notre contexte d'enseignement. A quelques exceptions près, les groupes ne se sont pas retrouvés bloqués à ne pas savoir que jouer ; cela s'explique selon nous par l'action présentée dans l'extrait de film. Faire parler musicalement une action à l'aide d'instruments est manifestement plus évident que d'inventer des suites de percussions corporelles (d'après l'expérience de MM).

Par contre il était important d'être deux enseignantes pour cadrer les élèves, en particulier durant la phase de choix des instruments. Pour mener cette séquence seul-e, il serait judicieux de restreindre ou de supprimer le choix des instruments. Notre expérience avec la classe A, dans laquelle nous avons finalement imposé un set d'instruments identique à tous les groupes, a montré que s'ils n'ont pas à choisir d'instruments, les élèves se mettent directement au travail. Il est également intéressant d'observer quelle diversité de sons peut être produite au sein des groupes lorsque tous ont les mêmes instruments à disposition.

Cette recherche nous a poussées à trouver des solutions à une grande partie des problèmes qu'elle posait. Nous ne les avons pas tous résolus et les solutions choisies n'étaient pas toujours les meilleures. Mais ces problèmes, qu'ils soient d'ordre pratique (p.e. comment placer la

caméra pour que l'ensemble de la classe soit filmé), théorique (p.e. qu'est-ce qu'un acte créatif) ou idéologique (p.e. quels critères évaluer pour quel taux de réussite), ont nécessité des discussions et bien souvent des compromis. Il nous a fallu accepter nos désaccords occasionnels et nous concentrer sur le but à atteindre, en nous appuyant sur notre complémentarité. En cherchant et parfois en trouvant des solutions nouvelles (pour nous) et adaptées à leur contexte, nous avons, tout comme nos élèves, réalisé un travail de groupe créatif ! Cette créativité dont nous avons dû faire preuve et que nous avons cherché à insuffler, nous la mobiliserons dans notre pratique, car par elle un regard lassé peut se transformer en regard positif, si important pour l'estime de soi des élèves et pour... le dynamisme de l'enseignante !

Références bibliographiques

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context*. Boulder (CO) Westview.

Auh, M. (1999). Enactive and Reflective Thinking during the Compositional Process by Seventh-Grade Korean Students. Proceedings of the International Music Education Research Symposium, Launceston in Tasmania, Australia.

Auh, M., (2000). Assessing Creativity in Composing Music : Product-Process-Person-Environment Approaches. Proceedings of the 2000 National Conference of the Australian Association for Research in Education.

Auh, M., & Johston, R. (2000). A Pilot Study of comparing Creativity in Composing and Story-Telling by Children Aged 3 to 5. Proceedings for the 2000 UTS Research Symposium, "Change & Choice in the New Century: Is Education Y2K Compliant?". Sydney : University of Technology-Sydney.

Auh, M., & Walker, R. (1999). Compositional Strategies and Musical Creativity when Composing with Staff Notations Versus Graphic Notations Among Korean Students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, Special Issue, No. 141*, 2-9.

Bangs, R. (1992) *An Application of Amabile's Model of Creativity to Music Instruction : A Comparison of Motivational Strategies*. PhD. Dissertation, University of Miami, June, 1992.

Barbot, B. & Lubart, T. (2012). Adolescence, créativité et transformation de soi. *Enfance*, 3, 299-312.

Barbot, B. (2008). Structures identitaires et expression créative à l'adolescence. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(4), 483-507.

Barbot, B. (2005). La Créativité musicale : paysage théorique, horizons thérapeutiques. *La revue de musicothérapie*, 25 (1), 23-38.²³

²³ Nous avons reçu cet article en PDF et le nombre de pages ne correspond pas. Nous avons donc choisi de numéroté le PDF de 1 à 15 pour les citations.

Barron, F. (1988). Putting Creativity to Work. In R. J. Sternberg (Ed.), *The Nature of Creativity* (p.76-98), New York, Cambridge University Press.

Eisenberg, J., Thompson, W.F. (2003). A Matter of Taste : Evaluating Improvised Music. *Creativity Research Journal*. 15 (2/3), 237-296.

Fourchard, F. & Courtinat-Camps, A. (2013). L'estime de soi globale et physique à l'adolescence. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 61 (6), 333-394.

Hanse, B. (2009). Estime de soi et pédagogie du projet. *VST - Vie sociale et traitements*, n°103, 68-73.

Harter, S. & Neemann, J. (2012). *Self-Perception Profile for College Students : Manual and Questionnaires*. Denver : University.

Harter, S. (1999). *The Construction of the Self : A Developmental Perspective*. New York : The Guilford Press.

Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In M. Bolognini & Y. Prêteur (sous la direction de), *Estime de soi, perspectives développementales*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.

Harter, S. (1993). Causes and Consequences of low Self-Esteem in Children and Adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-Esteem: The Puzzle of low Self-Regard* (pp. 87-116). New York : Plenum.

Harter, S. (1990). Causes, Correlates, and the Functional Role of Global Self-Worth : A Life-Span Perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian (Eds.). *Competence Considered* (pp. 67-97). New Haven : Yale University Press.

Harter, S. (1988). *The Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver, CO : University of Denver.

Harter, S. (1987). The Determinants and Mediational Role of Global Self-Worth in Children. In N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary Issues in Developmental Psychology* (pp. 219-242). New York : John Wiley.

Harter, S. (1986). Processes underlying the Construction, Maintenance, and Enhancement of the Self-Concept in Children. In J. Suls & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological Perspectives of the Self*, vol. 3 (pp. 137-181). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.

Kratus, J. (1994). Relationships among Children's Music Audiation and their Compositional Processes and Products. *Journal of Research in Music Education*, 42, 115-130.

Le Nouveau Petit Robert. (2004). Edition mise à jour et augmentée, Paris. 2992 pages.

Oubrayrie, N. & Lescarret, O. (1997). Pratiques éducatives, estime de soi et compétences cognitives - Etude de la réussite scolaire des adolescents issus de milieux défavorisés. *SPIRALE - Revue de recherches en éducation*, N° 20, 7-25.

Perron, R. (1971). *Modèles d'enfants, enfants modèles*. Paris : PUF

Plucker, J. A., & Beghetto, R. A. (2004). Why Creativity is Domain General, why it looks Domain Specific, and why the Distinction does not Matter. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity : From Potential to Realization* (pp. 153-163). Washington DC : American Psychological Association.

Renzulli, J. S. (1992). A General Theory for the Development of Creative Productivity through the Pursuit of Ideal Acts of Learning. *Gifted Child Quarterly*, 36(4), 170-182.

Safont-Mottay, C. *et al.* (1997). Estime de soi et stratégie de projet chez des lycéens confrontés à une réorientation scolaire forcée. *SPIRALE - Revue de recherches en éducation*, n°20, 27-40.

Seidah, A., Bouffard, T., & Vezeau, C. (2004). Perceptions de soi à l'adolescence : différences entre filles et garçons. *Enfance*, Vol.56, 405-420.

Simontom, D. K. (1988). *Scientific Genius*. New York : Harvard University Press.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the Crowd : Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. New York, Free Press.

Sudres, J. L. (1998). *L'adolescent en art-thérapie*. Paris : Dunod.

Tap, P. (1988). *La société Pygmalion*. Paris : Dunod.

Webster, P. (1992). Research on Creative Thinking in Music: the Assessment Literature. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 266-279). New York : Macmillan.

Annexes

- Annexe 1 : Le Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA) de Harter
- Annexe 2 : Version canadienne française du SPPA par Bouffard, Vezeau, Romano, Chouinard, Bordeleau et Filion
- Annexe 3 : Notre version du questionnaire
- Annexe 4 : Demande d'autorisation transmise aux parents
- Annexe 5 : Feuille de critères d'évaluation
- Annexe 6 : Feuille de notation
- Annexe 7 : Montages audiovisuels ²⁴

²⁴ Référence de l'extrait vidéo : Jonhson, M., Gresham, D., Adrew, A., Moore, P., Steuer, P., (producteur), Andrew, A. (réalisateur) et Peacock, A., Adamson, A., Markus, C., McFeely S. d'après le roman de C.S. Lewis (scénariste). (2005). *Le Monde de Narnia, Chapitre 1 : Le Lion, la Sorcière blanche et l'Armoire magique* [Film cinématographique]. Etats-Unis, Angleterre : Walden Media, Walt Disney Pictures.

Annexe 1

What I Am Like

Name _____ Age _____ Birthday _____ Boy Girl
Month Day (check one)

	Really True for me	Sort of True for me		BUT		Sort of True for me	Really True for me
Sample Sentence							
a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers like to go to movies in their spare time	BUT	Other teenagers would rather go to sports events	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers feel that they are just as smart as others their age	BUT	Other teenagers aren't so sure and wonder if they are as smart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers find it hard to make friends	BUT	Other teenagers find it pretty easy to make friends	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers do very well at all kinds of sports	BUT	Other teenagers <i>don't</i> feel that they are very good when it comes to sports	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers are <i>not</i> happy with the way they look	BUT	Other teenagers <i>are</i> happy with the way they look	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers feel that they are ready to do well at a part-time job	BUT	Other teenagers feel that they are not quite ready to handle a part-time job	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers feel that if they are romantically interested in someone, that person will like them back	BUT	Other teenagers worry that when they like someone romantically, that person <i>won't</i> like them back	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers usually do the right thing	BUT	Other teenagers often don't do what they know is right	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers are able to make really close friends	BUT	Other teenagers find it hard to make really close friends	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers are often disappointed with themselves	BUT	Other teenagers are pretty pleased with themselves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Really True for me	Sort of True for me			Sort of True for me	Really True for me	
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers are pretty slow in finishing their school work	BUT	Other teenagers can do their school work quickly	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers know how to make classmates like them	BUT	Other teenagers don't know how to make classmates like them	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers think they could do well at just about any new athletic activity	BUT	Other teenagers are afraid they might not do well at a new athletic activity	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers wish their body was different	BUT	Other teenagers like their body the way it is	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers feel that they <i>don't</i> have enough skills to do well at a job	BUT	Other teenagers feel that they <i>do</i> have enough skills to do a job well	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers are <i>not</i> dating the people they are really attracted to	BUT	Other teenagers <i>are</i> dating those people they are attracted to	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers often get in trouble because of things they do	BUT	Other teenagers usually <i>don't</i> do things that get them in trouble	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers <i>don't</i> know how to find a close friend with whom they can share secrets	BUT	Other teenagers <i>do</i> know how to find a close friend with whom they can share secrets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers don't like the way they are leading their life	BUT	Other teenagers do like the way they are leading their life	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers do very well at their classwork	BUT	Other teenagers <i>don't</i> do very well at their classwork	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers don't have the social skills to make friends	BUT	Other teenagers do have the social skills to make friends	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers feel that they are better than others their age at sports	BUT	Other teenagers don't feel they can play as well	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers wish their physical appearance was different	BUT	Other teenagers like their physical appearance the way it is	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Really True for me	Sort of True for me			Sort of True for me	Really True for me	
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers feel they are old enough to get and keep a paying job	BUT	Other teenagers do not feel that they are old enough, yet, to really handle a job well	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers feel that people their age will be romantically attracted to them	BUT	Other teenagers worry about whether people their age will be attracted to them	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers feel really good about the way they act	BUT	Other teenagers <i>don't</i> feel that good about the way they often act	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers <i>do</i> know what it takes to develop a close friendship with a peer	BUT	Other teenagers <i>don't</i> know what to do to form a close friendship with a peer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers are happy with themselves most of the time	BUT	Other teenagers are often not happy with themselves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers have trouble figuring out the answers in school	BUT	Other teenagers almost always can figure out the answers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers understand how to get peers to accept them	BUT	Other teenagers don't understand how to get peers to accept them	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers don't do well at new outdoor games	BUT	Other teenagers are good at new games right away	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers think that they are good looking	BUT	Other teenagers think that they are not very good looking	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers feel like they could do better at work they do for pay	BUT	Other teenagers feel that they are doing really well at work they do for pay	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers feel that they are fun and interesting on a date	BUT	Other teenagers wonder about how fun and interesting they are on a date	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers do things they know they shouldn't do	BUT	Other teenagers hardly ever do things they know they shouldn't do	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Really True for me	Sort of True for me			Sort of True for me	Really True for me	
35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers find it hard to make friends they can really trust	BUT	Other teenagers <i>are</i> able to make close friends they can really trust	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers like the kind of person they are	BUT	Other teenagers often wish they were someone else	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers feel that they are pretty intelligent	BUT	Other teenagers question whether they are intelligent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers know how to become popular	BUT	Other teenagers do not know how to become popular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers do not feel that they are very athletic	BUT	Other teenagers feel that they <i>are</i> very athletic	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers really like their looks	BUT	Other teenagers wish they looked different	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers feel that they are really able to handle the work on a paying job	BUT	Other teenagers wonder if they are really doing as good a job at work as they should be doing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers usually <i>don't</i> go out with people they would really like to date	BUT	Other teenagers <i>do</i> go out with people they really want to date	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers usually act the way they know they are supposed to	BUT	Other teenagers often don't act the way they are supposed to	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers <i>don't</i> understand what they should do to have a friend close enough to share personal thoughts with	BUT	Other teenagers <i>do</i> understand what to do to have a close friend with whom they can share personal thoughts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some teenagers are very happy being the way they are	BUT	Other teenagers often wish they were different	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 2

1

QUI SUIS-JE ?

Instructions : Indique à quel point les énoncés suivants sont semblables ou non à toi. Tout d'abord, identifie quel groupe de jeunes te ressemble le plus (ceux de droite ou de gauche) à chacune des questions. Ensuite, indique s'ils sont « tout à fait » ou « un peu » comme toi.

Attention : Il est important de ne pas cocher des deux côtés pour une même question. Il faut qu'il y ait une seule réponse par question, et tu peux changer de côté d'une question à l'autre.

*** La question A est un exemple.

	TOUT À FAIT comme moi	UN PEU comme moi		MAIS		UN PEU comme moi	TOUT À FAIT comme moi
A)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes préfèrent aller au cinéma dans leur temps libre.	MAIS	D'autres préfèrent ne pas aller au cinéma dans leur temps libre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes trouvent qu'ils sont aussi intelligents que les jeunes de leur âge.	MAIS	D'autres jeunes n'en sont pas si sûr et se demandent s'ils sont aussi intelligents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes trouvent difficile de se faire des ami(e)s.	MAIS	D'autres jeunes trouvent très facile de se faire des ami(e)s.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes réussissent très bien dans toutes sortes de sports.	MAIS	D'autres jeunes ne pensent pas être bons dans les sports.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ne sont pas contents de leur apparence.	MAIS	D'autres jeunes sont contents de leur apparence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont l'impression d'être prêts à bien accomplir un emploi à temps partiel.	MAIS	D'autres jeunes ont l'impression qu'ils ne sont pas tout à fait prêts à assumer un emploi à temps partiel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont l'impression que, s'ils deviennent amoureux de quelqu'un, cette personne va les aimer en retour.	MAIS	D'autres jeunes s'inquiètent de ne pas être aimés en retour par la personne dont ils seront amoureux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes font habituellement les choses correctement.	MAIS	D'autres jeunes ne font pas souvent les choses correctement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TOUT
À
FAIT
comme
moi

UN
PEU
comme
moi

UN
PEU
comme
moi

TOUT
À
FAIT
comme
moi

- | | | | | | | | |
|-----|--------------------------|--------------------------|--|-------------|--|--------------------------|--------------------------|
| 8. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains jeunes sont capables de se faire des ami(e)s intimes. | MAIS | D'autres trouvent ça difficile de se faire des ami(e)s intimes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains jeunes sont souvent déçus d'eux-mêmes. | MAIS | D'autres jeunes sont habituellement satisfaits d'eux-mêmes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains jeunes sont très lents à finir leurs travaux d'école. | MAIS | D'autres jeunes peuvent faire leurs travaux rapidement. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains jeunes ont beaucoup d'ami(e)s. | MAIS | D'autres jeunes n'ont pas beaucoup d'ami(e)s. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains jeunes pensent qu'ils pourraient bien faire dans n'importe quelle activité sportive qu'ils n'ont jamais essayée auparavant. | MAIS | D'autres jeunes ont peur de ne pas bien faire dans une activité sportive qu'ils n'ont jamais essayée auparavant. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains jeunes aimeraient que leur corps soit différent. | MAIS | D'autres jeunes aiment leur corps comme il est. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains jeunes trouvent qu'ils n'ont pas assez d'habiletés pour bien réussir à un emploi. | MAIS | D'autres jeunes trouvent qu'ils ont assez d'habiletés pour bien réussir à un emploi. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains jeunes ne sortent pas avec les personnes qui leur plaisent sentimentalement. | MAIS | D'autres jeunes sortent avec les personnes qui leur plaisent sentimentalement. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains jeunes ont des problèmes à cause des choses qu'ils font. | MAIS | D'autres jeunes ne font habituellement pas de choses qui leur causent des problèmes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains jeunes ont un(e) ami(e) intime avec qui ils peuvent partager des secrets. | MAIS | D'autres n'ont pas vraiment d'ami(e) intime avec qui ils peuvent partager des secrets. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

TOUT
À
FAIT
comme
moi

UN
PEU
comme
moi

UN
PEU
comme
moi

TOUT
À
FAIT
comme
moi

- | | | | | | | | |
|-----|--------------------------|--------------------------|--|-------------|--|--------------------------|--------------------------|
| 18. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains jeunes n'aiment pas la façon dont ils mènent leur vie. | MAIS | D'autres jeunes aiment la façon dont ils mènent leur vie. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains jeunes réussissent très bien leurs travaux scolaires. | MAIS | D'autres jeunes ne réussissent pas très bien leurs travaux scolaires. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains jeunes sont un peu plus difficiles à aimer. | MAIS | D'autres jeunes sont vraiment faciles à aimer. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains jeunes pensent qu'ils sont meilleurs en sport que les autres de leur âge. | MAIS | D'autres jeunes ne pensent pas qu'ils sont aussi bons que les autres en sport. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains jeunes aimeraient que leur apparence physique soit différente. | MAIS | D'autres jeunes aiment leur apparence physique telle qu'elle est. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains jeunes ont l'impression qu'ils sont assez vieux pour obtenir et garder un emploi. | MAIS | D'autres jeunes ont l'impression qu'ils ne sont pas encore assez vieux pour obtenir et garder un emploi. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains jeunes ont l'impression qu'ils peuvent plaire à des personnes du sexe opposé de leur âge. | MAIS | D'autres jeunes s'inquiètent à savoir s'ils peuvent plaire à des personnes du sexe opposé de leur âge. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains jeunes se sentent vraiment bien face à leurs comportements. | MAIS | D'autres jeunes ne se sentent pas bien face à leurs comportements. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains jeunes souhaiteraient avoir un(e) ami(e) intime avec avec qui ils pourraient partager des choses. | MAIS | D'autres jeunes ont un(e) ami(e) intime avec qui ils peuvent partager des choses. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains jeunes sont la plupart du temps contents d'eux-mêmes. | MAIS | D'autres jeunes sont souvent mécontents d'eux-mêmes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

TOUT
À
FAIT
comme
moi

UN
PEU
comme
moi

UN
PEU
comme
moi

TOUT
À
FAIT
comme
moi

28. Certains jeunes ont de la difficulté à résoudre les problèmes présentés en classe. **MAIS** D'autres jeunes peuvent presque toujours résoudre les problèmes présentés en classe.
29. Certains jeunes sont populaires auprès des autres de leur âge. **MAIS** D'autres jeunes ne sont pas très populaires auprès des autres de leur âge.
30. Certains jeunes ne réussissent pas bien aux nouveaux jeux extérieurs. **MAIS** D'autres jeunes sont tout de suite bons aux nouveaux jeux.
31. Certains jeunes pensent qu'ils ont une belle apparence. **MAIS** D'autres jeunes pensent qu'ils n'ont pas une belle apparence.
32. Dans un emploi, certains jeunes ont l'impression qu'ils pourraient faire un meilleur travail. **MAIS** Dans un emploi, d'autres jeunes ont l'impression qu'ils font un bon travail.
33. Certains jeunes ont l'impression d'être amusants et intéressants lorsqu'ils ont un rendez-vous sentimental. **MAIS** D'autres se demandent s'ils sont vraiment amusants et intéressants lorsqu'ils ont un rendez-vous sentimental.
34. Certains jeunes font des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire. **MAIS** D'autres jeunes font rarement des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire.
35. Certains jeunes trouvent difficile de se faire des ami(e)s en qui ils peuvent avoir confiance. **MAIS** D'autres jeunes sont capables de se faire des ami(e)s en qui ils peuvent avoir confiance.
36. Certains jeunes aiment le genre de personne qu'ils sont. **MAIS** D'autres jeunes aimeraient être quelqu'un d'autre.
37. Certains jeunes trouvent qu'ils sont pas mal intelligents. **MAIS** D'autres jeunes se demandent s'ils sont réellement intelligents.

TOUT
À
FAIT
comme
moi

UN
PEU
comme
moi

UN
PEU
comme
moi

TOUT
À
FAIT
comme
moi

38. Certains jeunes se sentent acceptés **MAIS** D'autres jeunes souhaiteraient
par les autres personnes de leur âge. que plus de personnes de leur
âge les acceptent.
39. Certains jeunes n'ont pas l'impres- **MAIS** D'autres jeunes ont l'impression
sion d'être très athlétiques. d'être très athlétiques.
40. Certains jeunes aiment vraiment **MAIS** D'autres jeunes aimeraient avoir
leur apparence. une apparence différente.
41. Certains jeunes ont l'impression **MAIS** D'autres jeunes se demandent
de faire aussi bien qu'ils le devraient s'ils font aussi bien qu'ils le
le travail à faire dans leur emploi devraient le travail qu'ils ont à
faire dans leur emploi
42. Certains jeunes sortent habituelle- **MAIS** D'autres jeunes sortent avec les
ment avec des personnes qui ne personnes avec qui ils veulent
sont pas vraiment celles avec qui ils vraiment sortir.
aimeraient réellement sortir.
43. Certains jeunes se conduisent **MAIS** D'autres jeunes ne se conduisent
habituellement comme ils se doivent. pas souvent comme ils le doivent.
44. Certains jeunes n'ont pas un(e) **MAIS** D'autres jeunes ont un(e) ami(e)
ami(e) assez proche pour pouvoir assez proche avec qui ils peuvent
partager leurs pensées intimes. partager leurs pensées intimes.
45. Certains jeunes sont très heureux **MAIS** D'autres jeunes voudraient être
d'être comme ils sont. différents.

Ce qui me ressemble

Date de naissance (jour/mois/année) : / /

 Fille Garçon

Profession du père :

Profession de la mère :

Indique à quel point les énoncés suivants te ressemblent.

Pour chaque paire de phrases, détermine d'abord quel groupe de jeunes te ressemblent le plus (ceux de gauche ou ceux de droite).

Ensuite, indique si cela est « tout à fait vrai » ou « un peu vrai » pour toi, en faisant une croix dans la case correspondante.

Attention à ne cocher qu'une seule case par ligne.

Remarque : Afin de faciliter la lecture, le genre masculin est utilisé pour désigner les garçons et les filles.

	Tout à fait vrai	Un peu vrai		MAIS		Un peu vrai	Tout à fait vrai
<i>Le point A est un exemple.</i>							
A.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes aiment aller au cinéma durant leur temps libre.	MAIS	D'autres jeunes n'aiment pas aller au cinéma durant leur temps libre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes trouvent qu'ils sont aussi intelligents que les autres jeunes de leur âge.	MAIS	D'autres jeunes ne se trouvent pas aussi intelligents que les autres jeunes de leur âge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes trouvent difficile de se faire des amis.	MAIS	D'autres jeunes trouvent facile de se faire des amis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes pensent être bons en sport.	MAIS	D'autres jeunes pensent ne pas être bons en sport.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ne sont pas contents de leur apparence.	MAIS	D'autres jeunes sont contents de leur apparence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont l'impression que, s'ils tombent amoureux de quelqu'un, cette personne va les aimer en retour.	MAIS	D'autres jeunes ont l'impression que, s'ils tombent amoureux de quelqu'un, cette personne ne va pas les aimer en retour.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Tout à fait vrai pour moi	Un peu vrai pour moi				Un peu vrai pour moi	Tout à fait vrai pour moi
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes font en général les choses correctement.	MAIS	D'autres jeunes font rarement les choses correctement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes trouvent facile de se faire des amis proches.	MAIS	D'autres jeunes trouvent difficile de se faire des amis proches.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont souvent déçus d'eux-mêmes.	MAIS	D'autres jeunes sont en général satisfaits d'eux-mêmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont très lents à réaliser leurs travaux scolaires.	MAIS	D'autres jeunes réalisent leurs travaux scolaires rapidement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes savent comment se faire apprécier par leurs camarades de classe.	MAIS	D'autres jeunes ne savent pas comment se faire apprécier par leurs camarades de classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes pensent qu'ils pourraient réussir facilement une nouvelle activité sportive.	MAIS	D'autres jeunes pensent qu'ils auraient de la difficulté dans une nouvelle activité sportive.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes aimeraient que leur corps soit différent.	MAIS	D'autres jeunes aiment leur corps comme il est.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes n'ont pas de rendez-vous avec les personnes pour lesquelles ils éprouvent des sentiments amoureux.	MAIS	D'autres jeunes ont des rendez-vous avec les personnes pour lesquelles ils éprouvent des sentiments amoureux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes font souvent des choses qui leur causent des problèmes.	MAIS	D'autres jeunes ne font généralement pas des choses qui leur causent des problèmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Tout à fait vrai pour moi	Un peu vrai pour moi			Un peu vrai pour moi	Tout à fait vrai pour moi	
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ne savent pas comment trouver un ami proche pour partager leurs secrets.	MAIS	D'autres jeunes savent comment trouver un ami proche pour partager leurs secrets.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes n'aiment pas leur façon de vivre.	MAIS	D'autres jeunes aiment leur façon de vivre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes réussissent très bien à l'école.	MAIS	D'autres jeunes ne réussissent pas très bien à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes n'arrivent pas facilement à se faire des amis.	MAIS	D'autres jeunes arrivent facilement à se faire des amis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes pensent qu'ils sont meilleurs en sport que les autres jeunes.	MAIS	D'autres jeunes pensent qu'ils ne sont pas aussi bons en sport que les autres jeunes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes aimeraient que leur apparence physique soit différente.	MAIS	D'autres jeunes aiment leur apparence physique telle qu'elle est.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes pensent qu'ils sont attirants.	MAIS	D'autres jeunes pensent qu'ils ne sont pas attirants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont en accord avec leur manière d'agir.	MAIS	D'autres jeunes ne se sentent pas toujours bien avec leur manière d'agir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes parviennent à développer une amitié proche avec quelqu'un.	MAIS	D'autres jeunes ne parviennent pas à développer une amitié proche avec quelqu'un.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Tout à fait vrai pour moi	Un peu vrai pour moi				Un peu vrai pour moi	Tout à fait vrai pour moi
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont la plupart du temps contents d'eux-mêmes.	MAIS	D'autres jeunes sont souvent mécontents d'eux-mêmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont de la difficulté à répondre aux questions posées en classe.	MAIS	D'autres jeunes arrivent facilement à répondre aux questions posées en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes arrivent facilement à se faire accepter par leurs camarades.	MAIS	D'autres jeunes ont de la difficulté à se faire accepter par leurs camarades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ne réussissent pas bien lorsqu'ils apprennent un nouveau sport.	MAIS	D'autres jeunes réussissent bien lorsqu'ils apprennent un nouveau sport.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes pensent qu'ils ont une belle apparence.	MAIS	D'autres jeunes pensent qu'ils n'ont pas une belle apparence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont l'impression d'être amusants et intéressants lorsqu'ils ont un rendez-vous amoureux.	MAIS	D'autres jeunes n'ont pas l'impression d'être amusants et intéressants lors d'un rendez-vous amoureux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes font des choses en sachant qu'ils ne devraient pas les faire.	MAIS	D'autres jeunes ne font pas des choses qu'ils ne devraient pas faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes trouvent difficile de se faire des amis en qui ils peuvent avoir confiance.	MAIS	D'autres jeunes trouvent facile de se faire des amis en qui ils peuvent avoir confiance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Tout à fait vrai pour moi	Un peu vrai pour moi				Un peu vrai pour moi	Tout à fait vrai pour moi
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes aiment comme ils sont.	MAIS	D'autres jeunes aimeraient souvent être autrement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes trouvent qu'ils sont assez intelligents.	MAIS	D'autres jeunes trouvent qu'ils ne sont pas intelligents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes savent comment devenir populaires.	MAIS	D'autres jeunes ne savent pas comment devenir populaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes trouvent qu'ils sont peu sportifs.	MAIS	D'autres jeunes trouvent qu'ils sont très sportifs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes se trouvent beaux.	MAIS	D'autres jeunes ne se trouvent pas beaux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes n'ont pas de rendez-vous amoureux avec les personnes qui leur plaisent.	MAIS	D'autres jeunes ont des rendez-vous amoureux avec les personnes qui leur plaisent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes se conduisent la plupart du temps comme ils le doivent.	MAIS	D'autres jeunes se conduisent rarement comme ils le doivent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ne savent pas ce qu'il faut faire pour avoir un ami proche.	MAIS	D'autres jeunes savent ce qu'il faut faire pour avoir un ami proche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont très contents de leur manière d'être.	MAIS	D'autres jeunes sont mécontents de leur manière d'être.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lorsque tu as fini, vérifie qu'il y a bien une case cochée pour chaque ligne.

Puis glisse ce questionnaire dans l'enveloppe, sans la fermer.

Annexe 4

Marylène Maillard
Enseignante de musique
CO de la Glâne

Aux parents des élèves
des classes 1C 1J 1S
2B 2J 2R

Fribourg, le 15 février 2016

Demande d'autorisation de filmer les élèves

Madame, Monsieur,

En fin de formation à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, Carole Michel et moi-même effectuons notre mémoire de master sur la créativité musicale. Dans ce cadre, et avec l'autorisation de la direction du CO, nous préparons un projet créatif qui aura lieu dans mes classes.

Il est planifié sur quatre leçons, entre le 15 mars et le 21 avril 2016.

Nous souhaitons filmer ces leçons, afin d'avoir un point de vue supplémentaire sur le travail et la progression des élèves. L'enregistrement vidéo permet également d'observer plusieurs fois le cours, et ainsi de mieux l'analyser.

Ces images seront visionnées par nous-mêmes, par notre directeur de mémoire ainsi que par le ou les expert-s. Elles ne seront en aucun cas diffusées sur internet et seront détruites après la validation de notre mémoire. La défense de notre mémoire sera publique. A cette occasion, il sera probablement intéressant de s'appuyer sur quelques extraits de vidéo pour illustrer notre travail et celui des élèves. Aucun nom ne sera lié aux images.

Nous ne filmerons pas votre enfant sans une autorisation écrite de votre part.

C'est pourquoi nous vous prions de bien vouloir remplir et signer le talon-réponse ci-dessous et de nous le faire parvenir, via votre enfant, **jusqu'au cours de musique du 1^{er} mars 2016.**

Pour tout renseignement complémentaire, vous pouvez nous appeler.

Carole Michel : 079 381 27 08, Marylène Maillard : 079 656 66 60.

En vous remerciant de l'attention portée à notre demande, nous vous prions d'accepter, chers parents, nos meilleures salutations.

Marylène Maillard

✂-----

Nom et prénom de l'élève : Classe :

- Je vous autorise à filmer mon enfant ; les images pourront être visionnées uniquement par Mmes Maillard et Michel ainsi que par leur directeur de mémoire et les experts.
- Je vous autorise à filmer mon enfant ; les images pourront être visionnées par Mmes Maillard et Michel, par leur directeur de mémoire et par les experts, ainsi que par des tiers lors de la défense du mémoire.
- Je ne vous autorise pas à filmer mon enfant.

Remarque :

.....

Signature des parents ou du représentant légal :

Annexe 5

Narnia

Créez une musique pour accompagner l'extrait du film « Narnia » en respectant les critères suivants :

Points attribués à l'ensemble du groupe :

- | | |
|---|--------|
| 1. Le temps de musique total est d'au moins 1 minute et 10 secondes. | /3 pts |
| 2. La musique est variée : | |
| • trois vitesses au minimum, | /1 pt |
| • trois nuances au minimum, | /1 pt |
| • pour chaque élève, au minimum deux manières différentes de produire du son. | /1 pt |
| 3. La musique est écrite sur la feuille prévue à cet effet : | |
| • l'écriture est lisible, | /1 pt |
| • l'avancement du travail est inscrit lors de chaque cours, | /1 pt |
| • la feuille est soignée. | /1 pt |

Points attribués à chaque élève individuellement :

- | | |
|---|---------|
| 4. Lors de l'enregistrement, chaque élève : | |
| • réalise sa partie avec précision, | /2 pts |
| • est coordonné-e avec les images du film. | /2 pts |
| 5. Lors de la présentation des travaux, chaque élève prend la parole pour : | |
| • commenter la création musicale, | /1.5 pt |
| • justifier les choix musicaux du groupe. | /1.5 pt |
| 6. Chaque élève collabore et s'investit durant tout le processus. | /4 pts |

Total des points : **/20 pts**

Note globale :

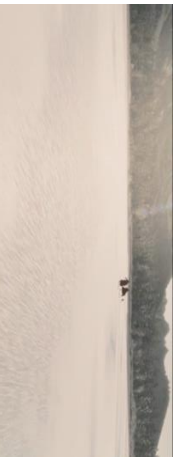


20"

Oh non, derrière vous, c'est elle !!



25"

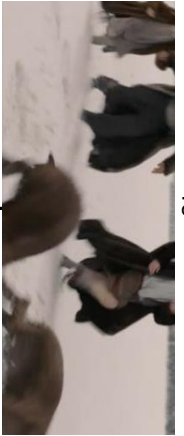


30"

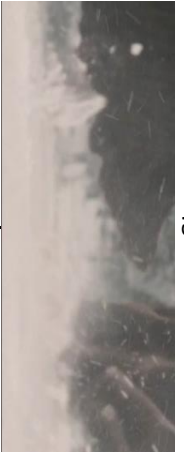


35"





40"



45"



50"



55"





1m00



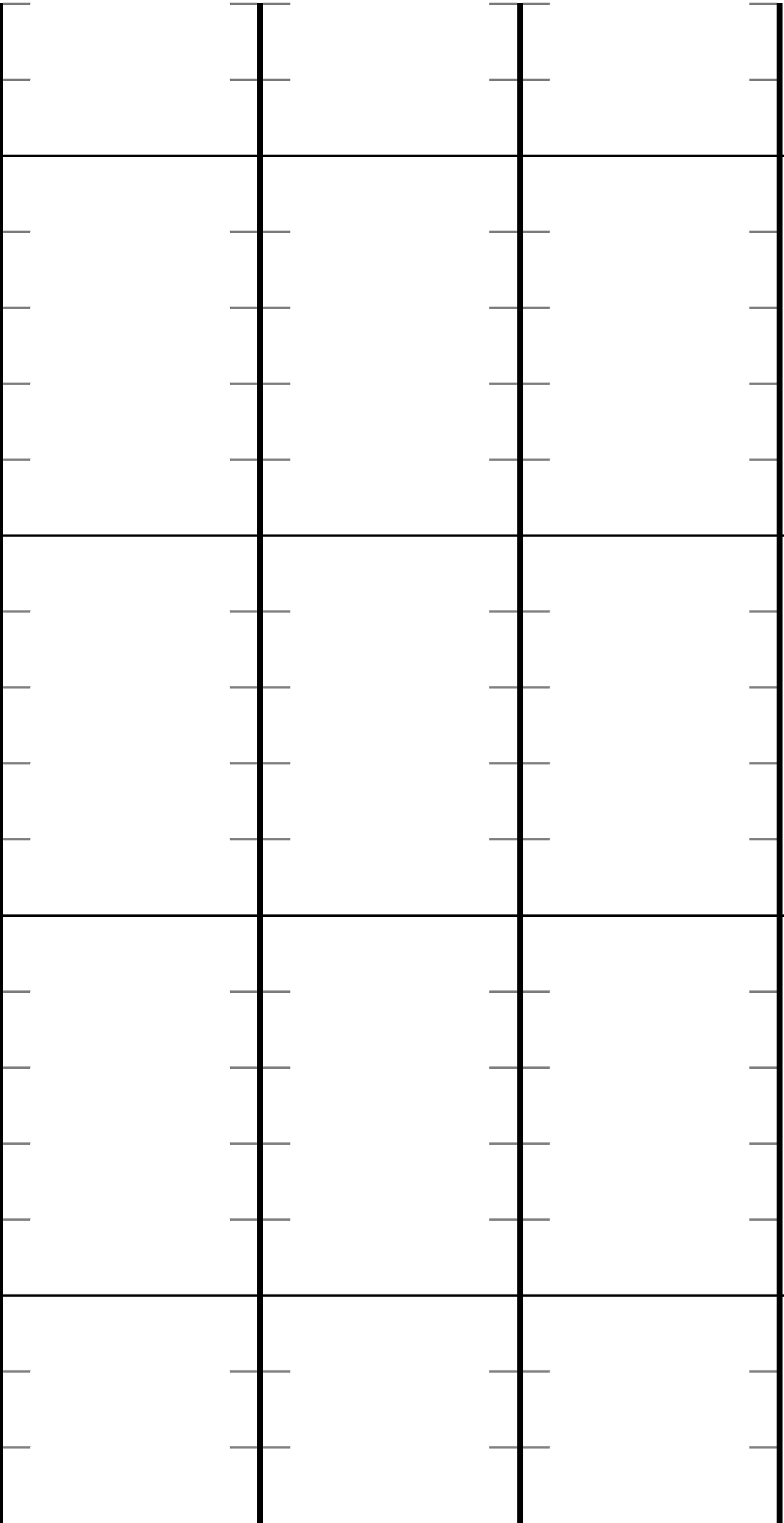
1m05

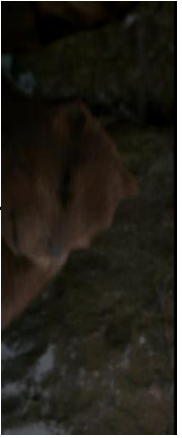


1m10

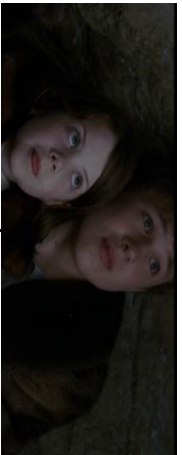


1m15





1m20



1m25



1m30

Je crois que je vais aller voir.



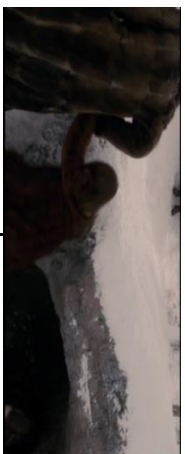
1m35

C'est valable pour toi aussi Castor !





2m



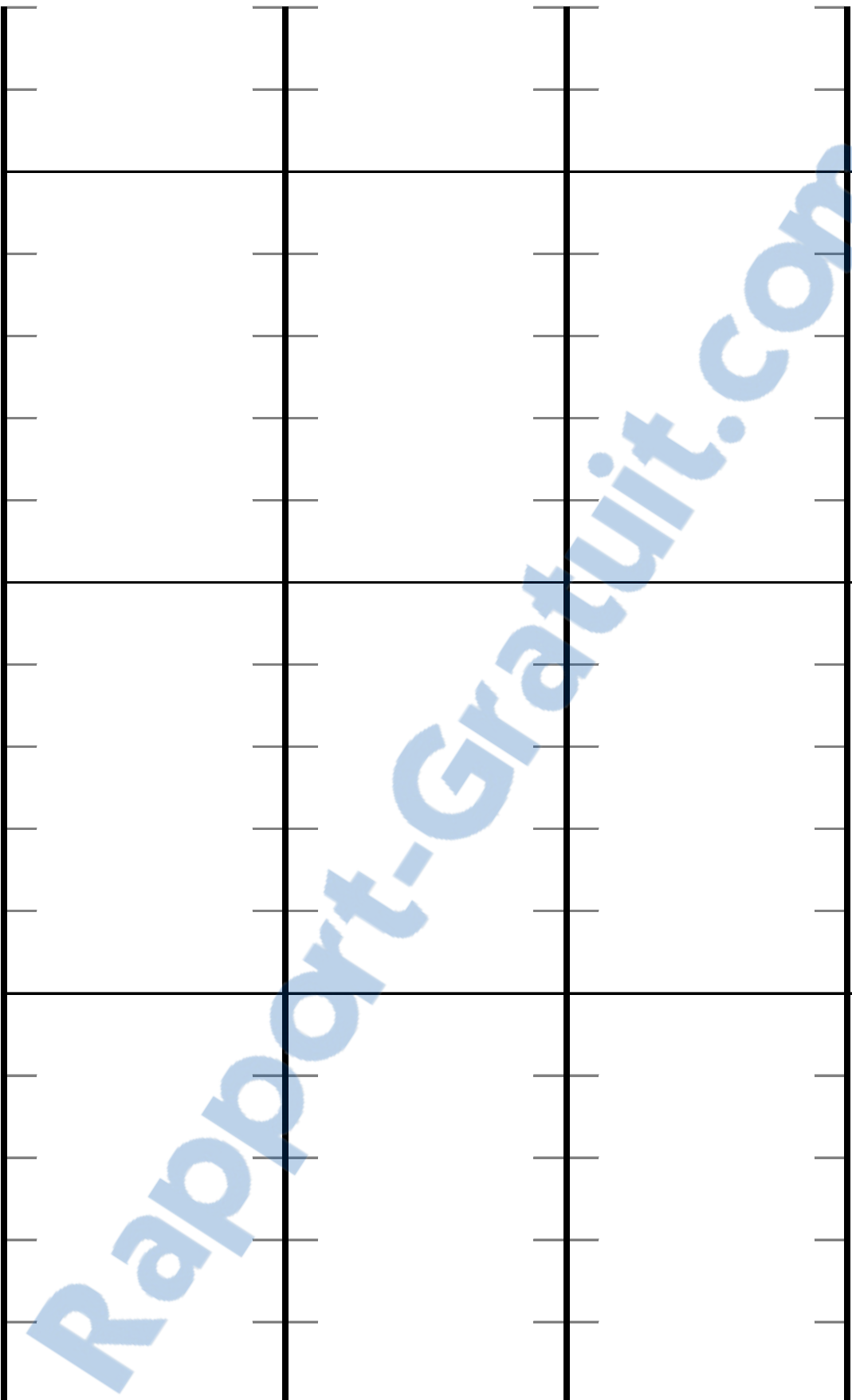
2m05



2m10



2m15



Résumé

Ce mémoire fait état d'une recherche visant à mesurer l'influence d'une activité de créativité musicale sur certains domaines de l'estime de soi des adolescent-e-s.

Tout d'abord, les concepts d'estime de soi puis de créativité musicale sont développés. Ensuite, des études mettant en lien la créativité et le soi durant l'adolescence sont présentées ; elles traitent du bienfait des activités créatives durant la période de transformation de soi qu'est l'adolescence ; elles montrent quels domaines de l'estime de soi ont une influence sur la créativité musicale.

Face à la complexité de l'estime de soi comme de la créativité musicale, la méthode de recherche cible deux domaines de l'estime de soi : l'estime de soi sociale et l'estime de soi scolaire. L'expérimentation s'articule autour d'une activité de composition musicale : en trois semaines, les élèves de six classes du Cycle d'orientation de la Glâne, en neuvième et dixième année de scolarité obligatoire, créent, par groupe de trois ou quatre personnes, un accompagnement instrumental pour un extrait du film *Le Monde de Narnia*. S'ensuit l'enregistrement, puis la présentation des créations de chaque groupe au reste de la classe. Avant et après cette activité, les élèves remplissent un questionnaire de mesure de l'estime de soi, le Self Perception Profile for Adolescents (SPPA) de Harter. Ils et elles ne sont pas informé-e-s que le questionnaire est relié à l'activité créative.

Le SPPA, pour atteindre son but, doit être formulé dans un langage correspondant à la culture dans laquelle les sujets interrogés évoluent. Une étape de cette recherche consiste à transformer une version francophone du SPPA peu adaptée à la Suisse romande en un nouveau questionnaire qui puisse être bien compris par des adolescent-e-s de la région.

Les résultats des deux passations sont comparés afin d'observer les évolutions possiblement provoquées par la séquence de créativité musicale.

Pour finir, quelques pistes sont proposées pour améliorer le dispositif de cette recherche.

Mots-clés : créativité, musique, estime de soi, adolescence, enseignement.