

LES REPRÉSENTATIONS PARTAGÉES D'AUDITEURS NOVICES DU *FINALE* DU *CARNAVAL DES ANIMAUX* DE CAMILLE SAINT-SAËNS

Frédéric Maizières

Frédéric Maizières est docteur en sciences de l'éducation, maître de conférences en musicologie à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) de Toulouse et membre permanent du laboratoire LLA-Créatis de l'Université Toulouse Jean Jaurès et de la Structure Fédérative de Recherche (SFR-AEF-Apprentissage, Education, Formation) de l'INSPE de Toulouse.

Actuellement, ses travaux en didactique de l'enseignement musical visent à décrire et comprendre :

- les pratiques enseignantes dans l'enseignement généraliste, plus particulièrement les valeurs qui président aux choix des enseignants en termes de pédagogie et de répertoires enseignés ;
 - les formats de connaissances, les stratégies d'enseignement et les processus d'apprentissage en jeu dans les situations d'enseignement-apprentissage en chant et en écoute à l'école ;
 - les représentations de l'œuvre musicale d'auditeurs « novices » (élèves de l'école primaire, futurs professeurs des écoles primaires), et les processus, perceptifs, cognitifs et affectifs mobilisés.
-

Résumé

L'étude vise à décrire et comprendre les représentations de l'œuvre musicale d'auditeurs novices (non-musiciens). L'objectif est de mettre en évidence les processus perceptifs, cognitifs et affectifs mobilisés et la compréhension de l'œuvre qu'ils génèrent à partir de ce que les auditeurs disent de ce qu'ils ont perçu et ressenti à l'issue de plusieurs écoutes de l'œuvre. La comparaison des représentations d'élèves de cycle 3 de l'enseignement généraliste en France et d'étudiants de master qui se destinent à enseigner à ces mêmes élèves, nous amène à confronter ces différentes populations aux mêmes œuvres dans les mêmes conditions.

L'analyse des représentations partagées de l'œuvre d'auditeurs novices, quel que soit leur âge, montre comment des auditeurs sans formation musicale spécifique mobilisent des connaissances à l'état implicite qui leur permettent l'accès à l'œuvre et au discours sur l'œuvre.

INTRODUCTION

L'étude vise à décrire et comprendre les représentations partagées d'une œuvre musicale d'auditeurs novices dans le cadre de l'école. Cette étude est fondée sur des résultats de recherche et sur une thèse.

En ce qui concerne les résultats de recherche, un certain nombre d'études, en France et à l'étranger, montrent que l'enseignant généraliste se sent peu outillé pour enseigner la musique et peut négliger les activités musicales dans sa classe (Alten, 1995 ; Suchaut, 2002 ; Baillat et Mazaud, 2002 ; Holden et Button, 2006 ; Wiggins et Wiggins, 2008 ; Jacquard, 2009 ; Maizières, 2009 ; Jahier, 2011 ; Joliat, 2011 ; Mili, 2014), particulièrement l'activité d'écoute (Maizières, 2011). Les raisons déclarées pointent le manque de formation et la conviction qu'il faut être musicien pour enseigner la musique. D'autres études sur l'écoute de la musique montrent que l'auditeur non-musicien peut acquérir des connaissances par exposition répétée à des pièces musicales (Tillmann *et al.*, 2000 ; Bigand et Delbé, 2008), et que « des auditeurs sans formation musicale ("non musiciens") entendent la musique de façon similaire à des auditeurs » ayant suivi un cursus d'études musicales (Bigand, 2004).

Ensuite, nous posons la thèse qu'à l'école l'accès à l'œuvre d'art doit s'appuyer sur les références mentales du sujet auditeur avant tout autre savoir venu de l'extérieur. Il n'y a pas de plus grande frustration pour un auditeur que de s'entendre dire : « ah mais comment tu n'as pas entendu ... ! » tel instrument, telle modulation, tel retour d'une ligne mélodique, telles qualités rythmiques d'un accompagnement, etc. C'est une frustration que j'ai pu ressentir en tant qu'auditeur ou que j'ai pu percevoir chez les apprenants lorsque l'enseignant tente d'imposer des savoirs qui s'éloignent des représentations des élèves (Maizières, 2016).

Toutes ces raisons nous amènent à recueillir, dans le cadre de l'école et de la formation, les représentations d'œuvres musicales diverses (baroque instrumentale, vocale contemporaine, électroacoustique, etc.) d'auditeurs novices, afin de comprendre ce qu'il est en capacité de percevoir. Quelle est la représentation de l'œuvre que l'auditeur novice élabore au cours et à l'issue de son écoute ? De quel capital perceptif dispose l'auditeur novice ? Comment ses connaissances, parfois à l'état implicite, lui permettent d'accéder à la compréhension de l'œuvre écoutée et d'en rendre compte ?

Dans la présente étude, nous analysons les représentations partagées du *finale* du *Carnaval des animaux* de Saint-Saëns d'élèves de cycle 3 (CM2 et 6^e) et d'étudiants de Master des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) premier degré, soit des étudiants qui se destinent au métier de professeur des écoles.

Après un rappel de quelques fondements théoriques indispensables sur la perception de la musique, nous exposons, dans une première partie, les raisons qui nous amènent à parler de

représentations des auditeurs, lorsqu'il s'agit de décrire et comprendre ce qu'ils ont perçu et ressenti à l'écoute d'une œuvre dès lors qu'ils en rendent compte. Ensuite, nous décrivons et analysons les représentations partagées d'auditeurs novices confrontés à la même œuvre dans les mêmes conditions. Enfin, dans une dernière partie, nous analysons plus spécifiquement la nature et la fonction de ces représentations.

CADRE CONCEPTUEL

La perception de la musique

Les nombreux travaux sur la perception sonore et musicale qui ont vu le jour en psychologie, notamment ceux de Francès (1958/1984), Zenatti (1969/1975, 1994), Sloboda (1985), McAdams et Bigand (1994), Imberty (2001), McAdams (2015), etc., mettent en évidence les mécanismes perceptifs que l'auditeur mobilise pour accéder à la compréhension de l'œuvre musicale. Pour les psychologues de la musique, la perception a essentiellement une fonction cognitive d'interprétation des informations sensorielles. Elle suppose une activité de traitement des informations et correspond donc à une conception constructiviste. Les auteurs montrent comment « les processus perceptifs et cognitifs sont [...] fortement imbriqués les uns dans les autres » (McAdams, 2015, p. 17).

Le processus de perception auditive est décrit comme un enchaînement d'étapes qui va de l'encodage sensoriel à la compréhension du message véhiculé par le son (langage, musique, reconnaissance d'une source sonore), en passant par l'extraction d'attributs auditifs — mélodique, rythmique, harmonique, dynamique, timbral, etc. (McAdams et Bigand, 1994).

Les théories cognitivistes proposent des modèles inspirés par les résultats de la neurophysiologie, les concepts de l'automatique, et d'une manière plus générale de l'intelligence artificielle, selon lesquels les connaissances sont progressivement extraites et organisées à partir des stimuli, selon un double processus. L'étude de la perception nous amène alors à distinguer les traitements guidés par le stimulus, qui sont de type ascendants, et des traitements guidés par nos représentations ou nos concepts, qui sont de type descendants (McAdams, 2015). L'étude des processus perceptifs mobilisés par le sujet auditeur vise à comprendre l'articulation entre ce qui relève des informations sensorielles directement issues de la stimulation et ce qui relève de ses connaissances antérieures sur le monde et de ses attentes.

Ce double processus amène à prendre particulièrement en considération que « la représentation que l'auditeur est en capacité d'élaborer à l'écoute d'une œuvre musicale dépend de ses expériences antérieures, vécues implicitement au contact d'événements sonores ou explicitement à la suite d'une formation » (McAdams, 2015, p. 24).

Les représentations de l'œuvre musicale

Dans nos études précédentes, lorsqu'il s'est agi de rendre compte de la compréhension et des processus perceptifs mis en œuvre lors de la confrontation d'un auditeur à une œuvre musicale, les termes « savoir sur l'œuvre » ou « connaissance de l'œuvre » ou « forme de connaissance » que nous avons utilisés, nous sont vite apparus problématiques (Maizières, 2016). En effet, comment considérer le résultat, mais aussi les processus cognitifs et affectifs dont l'auditeur parle majoritairement sous la forme connotative plus que dénotative, subjective plus qu'objective, interrogative plus qu'affirmative ?

De manière générale, le concept de représentation prend une place importante dans les sciences cognitives, y compris lorsqu'il s'agit d'étudier les aspects cognitifs de l'audition, plus particulièrement les processus d'acquisition de données (la perception) et les processus de développement des connaissances — reconnaissance, compréhension, interprétation (McAdams, 1994, 2015). Ce concept nous apparaît particulièrement adapté lorsqu'il s'agit de décrire et comprendre ce qu'un auditeur perçoit et ressent à l'écoute d'une œuvre dès lors qu'il en rend compte. On ne peut véritablement parler d'une connaissance de l'œuvre dans ce cas, mais plutôt d'une représentation, compte tenu du fait que la compréhension-interprétation de l'auditeur n'est pas confrontée à une source scientifique. Il connaît l'œuvre dans le sens où il en a pris connaissance par l'écoute, mais cette connaissance dépend uniquement de son propre capital perceptif, cognitif et affectif. Pour cette raison, il nous apparaît utile, dans le cadre de notre étude, de distinguer les concepts de perception et de représentation.

La représentation peut être définie comme « produit et processus d'une activité mentale par laquelle le sujet reconstitue le réel » (Bernoussi et Florin, 1995, p. 82). Précisons qu'à ce stade de notre réflexion, nous rejoignons les auteurs qui considèrent qu'« opposer représentation mentale et représentation sociale n'[a] guère de sens puisque la plupart des représentations [du sujet] se construisent dans les interactions entre celui-ci et son milieu, lui-même inséré dans une société » (Bernoussi et Florin, 1995, p. 83 ; Chombart de Lauwe et Feuerhahn, 2003, p. 340). En s'interrogeant sur la forme sociale ou individuelle, les auteurs remarquent que même dans le cas de la représentation individuelle, celle-ci est marquée par l'influence du milieu social et culturel.

Les théories montrent que lorsqu'il s'agit de comprendre le processus de perception, dans ses dimensions cognitives et affectives, l'importance des expériences antérieures apparaît fondamentale (McAdams, 2015). Si les connaissances acquises antérieurement et stockées dans la mémoire à long terme, autrement appelées dans les sciences cognitives « représentations » (Denis et Dubois, 1976) permettent à l'auditeur d'accéder à l'œuvre qu'il écoute, c'est grâce à la mémoire de travail qu'il peut interpréter les informations reçues et en rendre compte en l'absence de l'œuvre.

Des géographes, dont Bédard (2016), distinguent la perception (relation primaire par les sens, en présence de l'objet) et la représentation (relation secondaire par l'esprit, en l'absence de l'objet). Même si les processus peuvent être temporellement très proches, voir simultanés et par certains aspects indissociables, la distinction entre perception et représentation nous paraît importante dans le cadre de notre étude, en ce sens que nous n'analysons pas ce que l'auditeur perçoit et ressent, mais ce qu'il dit de ce qu'il a perçu et ressenti. Nous passons ainsi du temps présent au temps passé, d'un milieu en présence à un milieu en l'absence de l'objet, d'un cadre intra-individuel à un cadre social. Ce dernier point nous permet un rapprochement avec le modèle sociogénétique de Moscovici (1961) et les processus « d'objectivation » et « d'ancrage » :

L'objectivation renvoie à la façon dont l'objet nouveau, va, par le biais des communications à son propos, être rapidement simplifié, imagé et schématisé [...] Les différents aspects de l'objet sont ainsi détachés du champ auquel ils appartiennent pour être appropriés par les groupes qui, en les projetant dans leur univers propre, peuvent mieux les maîtriser. Ces éléments sélectionnés vont former ce que Moscovici appelle un noyau figuratif [...] L'ancrage complète le processus d'objectivation [...] Selon un mode élémentaire de production de connaissance qui repose sur un principe d'analogie, l'objet nouveau va être assimilé à des formes déjà connues, des catégories familières. (Moliner et Guimelli, 2015, p. 24)

Le concept de « noyau figuratif » et le « processus d'objectivation » proposés par Moscovici (1961) sont repris ensuite par Abric dans sa théorie du « noyau central » (1976), dont le fondement « est de considérer que, dans l'ensemble des éléments cognitifs qui constituent la représentation, certains [appelés éléments centraux] vont jouer un rôle différent des autres [éléments périphériques] » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 27).

Selon Abric (1984), les représentations sociales répondent à plusieurs fonctions, notamment les fonctions de « savoir » et les fonctions « identitaires » qui permettent la communication et les échanges sociaux à l'intérieur d'un groupe social spécifique.

Enfin, dans le domaine de l'art, psychologues et sociologues s'accordent sur la place fondamentale des expériences du sujet dans sa relation avec un style, un genre, une œuvre spécifique, compte tenu de l'impact de l'environnement social. Les travaux s'intéressent à la manière dont les références issues des expériences antérieures du sujet lui permettent l'accès à la compréhension d'un langage artistique (McAdams, 2015). Le goût pour un genre musical est clairement associé à une expérience qui est la conséquence de rencontres répétées (Hennion *et al.*, 2000).

Il est toujours difficile de « vagabonder » au sein d'un champ conceptuel majeur et polydisciplinaire sans risquer de réduire des principes théoriques à la fois différents et relativement proches. Nous souhaitons seulement montrer en quoi le concept de représentation à partir des différentes approches théoriques qui le définissent peut nous

aider à comprendre le discours d'un auditeur qui s'exprime sur ce qu'il a perçu et ressenti à l'écoute d'une œuvre musicale.

LES REPRÉSENTATIONS COMMUNES DE L'ŒUVRE DE SAINT-SAËNS (NUAGES DE MOTS)

Méthodologie

L'étude exploratoire vise à recueillir les représentations d'une œuvre musicale entendue dans le cadre de la formation générale (école, université), par des auditeurs non-spécialistes ou novices. Leur formation musicale se limite à l'enseignement de la musique à l'école généraliste, compte tenu de ce que cette formation peut être aléatoire (Baillat et Mazaud, 2002), sans exclure que quelques auditeurs peuvent ou ont pu pratiquer la musique dans le cadre privé.

Les données sont recueillies dans cinq groupes : trois classes d'élèves de cycle 3 de l'école (CM2, n = 13 ; 6e1, n = 29 ; 6e2, n = 27) et deux groupes d'étudiants de master MEEF premier degré (E1, n = 12 ; E2, n = 12), soit 93 auditeurs. Pour la présentation des résultats, nous désignons les groupes comme suit : CM2, 6e1, 6e2, E1 et E2. Le choix des classes est aléatoire. Il est soumis à deux principes : l'accord de l'enseignant et le caractère ordinaire de la classe. En ce qui concerne les étudiants, le recueil de données s'effectue lors du premier cours d'une unité d'enseignement destinée à faire découvrir la discipline éducation musicale, soit avant toute formation.

Tous les groupes entendent l'œuvre 5 fois en alternance avec une tâche d'écriture individuelle (3 à 5 mots ou idées sur l'œuvre), une tâche d'échange des mots et une tâche de négociation des représentations communes en groupes restreints de 4 auditeurs et enfin un débat collectif en vue de comparer les représentations de chaque groupe restreint (voir tableau 1).

Tableau 1. Protocole de recueil de données

1ère écoute de l'extrait sans consigne
2 ^e écoute à la suite de laquelle les auditeurs écrivent individuellement 3 à 5 mots ou idées sur l'œuvre
Par groupe restreint, les auditeurs partagent, confrontent leurs mots, leurs idées (5 minutes)
Interruption des échanges pour une 3 ^e écoute
Poursuite des échanges par petits groupes (5 minutes)
Constitution de 2 listes avec (1) les mots, les idées qui mettent tout le groupe d'accord et (2) les mots, les idées qui ne mettent pas tout le groupe d'accord (5 minutes)
Interruption des échanges pour une 4 ^e écoute
Poursuite des échanges
Communication des listes à la classe entière
5 ^e écoute
Synthèse collective

L'œuvre écoutée dans cette étude est issue du *Carnaval des animaux*, célèbre « fantaisie » pour orchestre composée par Camille Saint-Saëns en 1886. Il s'agit de la dernière pièce d'une suite de 14 mouvements de courte durée, s'inspirant chacun d'un animal et jouant avec virtuosité avec des citations facétieuses. L'instrumentation est originale : 2 pianos, 2 violons, alto, violoncelle, contrebasse, flûte, clarinette, célesta et xylophone. L'orchestration est différente pour chaque mouvement, l'orchestre étant au complet pour le dernier mouvement. Le final se présente comme un « défilé général de la ménagerie, [dans lequel] on réentend les « images sonores » de la plupart des animaux [...] sur un rythme de ronde allègre » (Tranchefort, 1986, p. 668).

Les données analysées sont issues de la transcription intégrale des échanges qui ont été enregistrés. L'étude des représentations s'appuie sur trois lectures des échanges. Ce sont d'abord les éléments caractéristiques des représentations qui émergent des nuages de mots réalisés à l'aide du logiciel TAGUL. Si le principe du nuage de mots ne constitue pas un dispositif d'analyse quantitative et qualitative sans défaut, il a l'avantage de dégager rapidement, dans le cas des représentations, des champs lexicaux représentatifs qui nous servent de base pour l'analyse thématique. Dans un deuxième temps, l'analyse lexicographique de ces mêmes échanges à l'aide du logiciel TROPES, met en évidence les similitudes entre les différents groupes. Enfin, l'analyse thématique des échanges permet de comprendre, au moins de s'interroger sur le contenu, l'origine et la fonction de certaines représentations communes.

Analyse des champs lexicaux : « musique instrumentale à programme »

Dans les trois cas (CM2, 6^e et Master1), on observe des champs lexicaux relatifs à « la musique instrumentale à programme ».

La question des *instruments*¹ apparaît centrale, c'est même le mot le plus important dans le cas des étudiants. Pour les élèves, c'est le mot *musique* qui apparaît le plus utilisé, mais nous verrons qu'il est majoritairement relié à l'univers des instruments. Dans les 3 cas, le *piano* apparaît nettement dans le repérage des instruments, à côté de *la flûte*, du *violon*, de *la trompette* (CM2), du *violon*, de *la flûte* et de *la trompette* (6^e), des *percussions*, du *violon*, de *la flûte* et des *cuvres* (étudiants). Il est à noter que dans les 3 cas, la trompette ou les cuivres apparaissent alors qu'ils sont absents de la formation de Saint-Saëns.

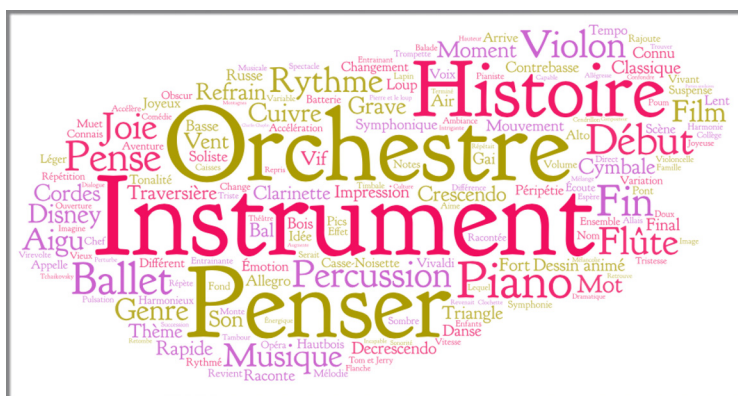
La seconde idée qui caractérise les représentations est celle de programme, dans le sens d'une « musique d'essence narrative, évocatrice, descriptive ou illustrative, donc renvoyant à une donnée "extramusicale" » (Vignal, 1999, p. 682). En effet, de nombreuses références citées montrent que les auditeurs associent cette musique à une *histoire*, mot qui apparaît très nettement chez les étudiants et les élèves de l'école primaire, mais beaucoup d'autres mots illustrent ce lien : *ballet*, *dessin animé*, *film* dans le cas des étudiants, *film*, *comédie musicale* dans la classe de CM2, *film*, *dessin animé*, *aventure* et *opéra* dans les classes de 6^e. Enfin, les auditeurs mentionnent des références plus précises en termes d'œuvres : *Disney*, dans les trois cas, *Blanche-Neige*, *Cendrillon*, *Laurel et Hardy*, *Mary Poppins* (CM2), *Alice au pays des merveilles*, *Peter Pan*, *Mary Poppins*, *La belle et le clochard* (6^e) et *Pierre et le loup*, *Casse-Noisette*, *Tom et Jerry* (étudiants). Il est à noter que même si l'univers de Disney et du dessin animé est très apparent dans les discussions, aucun auditeur ne fait référence au film *Fantasia* (2000) qui s'appuie sur huit œuvres de musique savante, dont le *finale* du *Carnaval des animaux* de Saint-Saëns. Enfin, notons, qu'en dehors de *Mary Poppins* cité dans les classes de CM2 et 6^e, les titres retenus dans la synthèse des échanges sont différents d'un groupe à l'autre.

C'est encore un champ lexical relatif à des images ou des atmosphères : forêt, blizzard, neige, vague, tempête, Noël, princesse, fantastique (CM2), fête, Noël, fête, animaux, nature, rêve, magie (6^e) et impression, ambiance, bal, péripétie (étudiants), qui témoigne de ce lien entre la musique entendue et un élément extra-musical.

Le registre des émotions est exprimé également avec le terme *émotion*, mais c'est surtout la perception de la *joie* qui fait l'unanimité. Néanmoins, l'expression de la joie peut être nuancée par des émotions moins positives : *méchant* (CM2), *bizarre*, *peur* (CM2 et 6^e), *obscur*, *sombre* (étudiants), et *triste*, *tristesse* (étudiants et 6^e).

1 Dans ce texte, l'italique est réservé aux seuls propos des auditeurs.

Nuage de mots - étudiants : n = 24



ANALYSE LEXICOGRAPHIQUE DES REPRÉSENTATIONS PARTAGÉES AU COURS DES ÉCHANGES

Précisions méthodologiques

Pour chaque cas, nous proposons une analyse lexicographique des échanges des auditeurs réalisée à l'aide du logiciel Tropes. Le logiciel Tropes² est choisi parce que c'est ici le résultat en termes de champ lexical qui est analysé et moins en termes de forme dialogique. En effet, sans connaissance des locuteurs, il n'est pas possible d'analyser la manière dont les échanges se construisent au seul timbre de la voix à l'écoute de l'enregistrement des échanges. Le logiciel Tropes nous permet de recenser le nombre d'occurrences de ces mots-clés, et de situer, dans un second temps ces occurrences dans leur contexte (phrase dans laquelle ils sont employés) afin de questionner plus précisément le sens dans lequel les mots sont utilisés. En effet, un comptage d'occurrences ne signifie rien en soi et il est indispensable de réaliser ensuite une analyse sémantique grâce à une recontextualisation des termes, qui permet un retour à une analyse de contenu plus classique. Le logiciel Tropes distingue trois niveaux d'analyse. « L'Univers de Référence 1 » correspond au niveau de généralisation le plus élevé, « l'Univers de Référence 2 » correspond au niveau intermédiaire et « les Références Utilisées » correspond au niveau de généralisation le plus bas soit un comptage par Tropes des mots dans le texte. Par exemple si le mot « piano » apparaît dans le texte, il est compté comme « Références Utilisées » au niveau 3, mais il est compté comme « instrument » dans l'Univers de Référence 2, et comme « musique » au niveau 1, soit le niveau de généralisation le plus haut. Pour des questions de place, nous limitons l'analyse aux références utilisées, soit le niveau 3. Dans la présentation des

2 Logiciel libre d'accès. Version du 19 décembre 2011 téléchargée. « Tropes est un logiciel développé par Pierre Molette et Agnès Landré sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione. » (<http://www.tropes.fr/>)

résultats et de manière générale, l'italique est utilisé dans le cas d'un mot ou d'un ensemble de mots cités par les sujets observés et les guillemets encadrent les mots issus du logiciel Tropes, mais non apparents sous cette forme dans les propos des auditeurs. Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'occurrences relevées dans le *verbatim*.

Les élèves de CM2 (n = 13)

Après le mot *musique* (46), qui arrive en tête des citations, en tant que nom sujet (par exemple, *la musique me fait penser à*), apparaît le terme *classique* (30). La première référence aux instruments arrive en troisième position avec les « instruments à cordes » (*violon, violoncelle*) (25), suivie du *piano* (21), des « instruments à percussion » (20) (*xylophone, triangle et cloche*), des « instruments à vent » (*trompette et flûte traversière*) (13), des termes *orchestre* (11) puis *instrument* (8) dans un sens général, par exemple, *plusieurs instruments*.

En ce qui concerne les nombreuses références extra-musicales, si les éléments naturels sont très présents, c'est la fête de *Noël* qui est la plus citée (26), suivie de *la neige* (18), *la forêt* (16), et enfin les éléments (*blizzard, orage, brume, vent*). La référence à une *histoire* est mentionnée 23 fois. Cette référence à un programme dans la musique est renforcée par l'utilisation des termes *comédies* (12), *film* (10) et plus précisément encore, par la mention de contes ou de scénarios de fiction : *Blanche-Neige* (11), *Laurel et Hardy* (6), *Cendrillon* (5), *Mary Poppins* (4).

L'univers de « la danse » apparaît en troisième position (13) avec les mots *danse (spectacle de danse), danseuse* auquel on peut ajouter le terme *rythme* (7), faisant surtout référence au *tempo rapide* de la musique.

Enfin, l'univers des « sentiments » qui fait référence à *la joie* (4), au *suspense* (5), apparaît relativement peu.

Les élèves de 6^e (n = 56)

Comme dans la classe de CM2, c'est d'abord le terme « musique » qui apparaît 54 fois, en tant que nom commun pour désigner l'objet écouté. Vient ensuite le terme *dessin animé* (23) auquel on peut associer le mot *film* (22) confirmant l'analogie perçue entre l'œuvre de Saint-Saëns et la musique cinématographique.

Du côté de l'univers musical, la priorité donnée aux instruments n'est pas aussi nette que dans les autres cas, mais l'addition de toutes les occurrences relatives à ce domaine montre qu'elle est bien présente : *piano* (22), « instrument à cordes » (13), pour *violon, contrebasse, harpe*, le seul mot « instrument » (12), « instrument à percussion » (9) pour

batterie, tambour, caisse claire, triangle, « instrument à vent » (12), pour *trompette, saxophone, flûte et orchestre* (7).

Outre les termes *dessin animé* et *film*, mentionnés ci-dessus, l'univers extra-musical est illustré par les termes, *Noël* (21) (*musique de Noël*), *opéra* (19), *Disney* (15), *aventure* (6), *Alice au pays des merveilles* (5), *animal* (4), *poursuite* (4), *Peter Pan* (4), *Mickey* (4), *La fée clochette*, *La belle et le clochard*, *Mary Poppins* (3). Même si ces derniers termes apparaissent relativement modestement dans la discussion, ils confirment tous les références à l'univers de la fiction plutôt enfantine.

Les sentiments sont peu évoqués, en dehors de la *joie* exprimée à 4 reprises. Enfin, l'univers du rythme et de la danse ne sont pas non plus apparents, en dehors du mot *danse* mentionné 3 fois.

Les étudiants de Master MEEF Professeurs des écoles (n = 24)

Les références utilisées confirment la priorité donnée aux instruments (voir Nuage de mots), dont le terme arrive en première position (85), auquel s'ajoutent, dans l'ordre décroissant, « instrument à cordes » (78), *orchestre* (68), « instrument à percussion » (55) avec *triangle, cymbale, grosse caisse et percussion* (38), *piano* (37) et « instrument à vent » (36), avec *clarinette, hautbois, saxophone et trompette*. La présence des termes *cuivres* (18) et *flûte traversière* (18) placent l'univers des instruments à vent au troisième plan après les cordes (cordes et piano) et les percussions.

La référence au « rythme » (54) qui suit concerne les mots *rythme* et *tempo (rapide)* et confirme l'importance du cadre rythmique par rapport à celui de la mélodie. L'univers du rythme de la musique est encore appuyé par les termes *mouvement* (12), *danse* (12), *entraînant.e* (11), *rythmée* (7). Le terme *mélodie* apparaît seulement 5 fois, majoritairement pour préciser la répétition (*mélodie qui est répétée*). L'univers de l'espace est encore discuté par les étudiants avec les termes *tonalité* (9) et *harmonie* (7), en tenant compte du fait que le terme *tonalité* est plutôt utilisé dans le sens de « couleur » (*tonalité différente, ils changent de tonalité*) ou même de « nuances » (*tonalité crescendo et decrescendo*).

À côté du champ lexical lié à la musique, c'est celui du programme de la musique ou des éléments extra-musicaux qui arrive en deuxième position dans les discussions. Cet univers est illustré, entre autres, par les termes *histoire* (45), *Disney* (23), *dessin animé* (17), mais aussi, *film* (16), *suspense* (12), *Casse-Noisette* (10), *conte* (7), *Pierre et le loup* (7), *Tom et Jerry* (7), *aventure* (5), pour les plus cités.

Le champ lexical lié aux émotions et aux impressions apparaît ensuite avec les mots *impression* (25), par exemple, *l'impression de mouvement, l'impression que quelqu'un*

courait, joie-joyeux (20), *émotion* (12), *suspense* (12), *tristesse* (5), *ambiance* (5), *entraînant et énergique* (16), pour les plus cités.

L'ÉMERGENCE DES REPRÉSENTATIONS COMMUNES

Dans cette quatrième partie, nous montrons, comment ces représentations communes aux trois populations émergent au cours des échanges.

De la reconnaissance des instruments à la représentation d'une formation orchestrale

L'identification d'une formation orchestrale apparaît dans tous les cas, mais à des degrés divers. Celle-ci ne fait aucun doute chez les étudiants où le terme *orchestre* apparaît dans tous les groupes et est retenu dans les synthèses (voir Nuage de mots). Si la mention *orchestre* apparaît, elle est précisée par la caractéristique *symphonique* chez les étudiants, dans les trois groupes du cas E1, alors que la mention symphonique n'apparaît pas dans le cas E2. Ce concept n'est cependant pas connu de tous puisqu'à trois reprises la question est posée par un étudiant différent, par exemple : *je ne sais pas c'est quoi la différence* [entre orchestre et orchestre symphonique] (E1-Gr2). La référence à l'orchestre symphonique n'est pas apparente dans le groupe E2 dans lequel la présence des cuivres n'est pas retenue. Y-a-t-il un lien causal ?

Pour les élèves de 6^e, le concept d'orchestre semble connu, mais n'apparaît pas systématiquement. Dans la classe de 6e1, le terme est cité dans deux groupes sur les quatre et apparaît dans la synthèse dans les éléments retenus, alors que le terme est mentionné dans deux groupes de 6e2, mais n'est pas retenu dans les éléments avec lesquels tout le groupe est d'accord. Par deux fois, dans les échanges, la formation orchestrale précède et/ou suit la référence à l'univers fantastique ; doit-on y voir un lien ? Par exemple :

- moi déjà ça m'a fait penser à un dessin animé / après une musique genre un orchestre et après ça m'a fait penser à l'univers fantastique / et après à une surprise de Noël (6e2-Gr4).

Dans cet exemple, l'élève, dans une même proposition, juxtapose la référence à la formation orchestrale à l'univers du dessin animé et la fête de Noël.

Dans la classe de CM2, le terme orchestre apparaît dans deux groupes sur les quatre et ne fait pas l'unanimité dans l'un de ces groupes puisque le mot apparaît à la fois dans les mots avec lesquels tout le groupe est d'accord et les mots avec lesquels tout le groupe n'est pas d'accord. De plus la mention du terme *orchestre* suscite très peu de réactions des autres locuteurs, ou seulement des questions du type : *l'orchestre là où il y a quelqu'un qui dirige avec une baguette* (CM2-Gr4) ?

Si, dans les trois populations, le terme *orchestre* n'est pas unanimement mentionné, notamment en CM2 et en 6^e, l'idée de diversité des instruments est retenue dans tous les cas, particulièrement la présence du *piano*, du *violon* et de la *flûte*.

L'identification du piano ne fait aucun doute, le terme apparaît dans tous les groupes et toutes les synthèses. En revanche, la question du double piano (*plusieurs*) apparaît seulement dans un groupe d'étudiants (E1-Gr1) et dans un groupe de 6e1 :

- alors moi j'ai mis les mêmes trucs que Charly sauf la batterie, pour le piano j'ai mis piano électrique car j'ai entendu plusieurs pianos et je pense que c'est électrique (6e1-Gr6).

Il est intéressant de noter que l'élève *Charly* qui parle avant et qui déclare *faire du piano dans la vraie vie*, n'est pas l'élève qui identifie la présence de *plusieurs pianos*. Leur présence est mise en lien avec la qualité électrique de l'instrument. Y-a-t-il un lien causal entre la perception du timbre électrique et celle de la présence de plusieurs instruments ?

Enfin, si la présence des cuivres et/ou de la trompette est apparente dans tous les cas, l'analyse des *verbatim*s montre que l'identification est loin de faire l'unanimité. En CM2, deux groupes sur les quatre en parlent, un seul groupe (Gr3) est d'accord. En 6e1 leur présence est discutée dans 3 groupes restreints (Gr 1, 4 et 6) et fait apparaître des désaccords (Gr1). Chez les étudiants, la présence des cuivres fait l'objet d'un accord qui repose sur une seule proposition dans le cas E1-Gr3 et seul le groupe E2-Gr1 met en discussion la présence de la trompette pour aboutir à un désaccord. L'analyse des *verbatim*s nous permet de faire l'hypothèse que ces derniers instruments peuvent faire aussi l'objet de représentations erronées :

- *et par cuivres vous entendez quoi ?*
- *ben les cymbales par exemple*
- *d'accord*
- *je ne suis pas d'accord avec toi / pour moi c'était plus : les cuivres style saxophone tout ça*
- *ça c'est plutôt les vents non ? (E1-DC).*

Le lien extra-musical et l'univers de l'imaginaire

L'analyse lexicographique met particulièrement en évidence l'univers du fantastique dans les représentations des auditeurs. Tous les groupes citent des contes portés au cinéma par les studios Disney : *Alice au pays des merveilles*, *Mary Poppins*, *La belle et le clochard*, *Cendrillon*, etc.

Quelques éléments des échanges nous permettent de mieux comprendre le lien entre l'œuvre de Saint-Saëns et l'univers du dessin animé. Par exemple dans la classe de CM2, le lien entre *Blanche-Neige* et l'œuvre écoutée est causé par le caractère *joyeux* de la musique qui rappelle à un élève la musique du film *Blanche-Neige (j'ai une très bonne mémoire)*, notamment l'univers de la *forêt* et ses personnages fantastiques (*lutin*) :

- mais non ça fait penser à la forêt qui / tu vois dans Blanche-Neige par exemple on entend bien quand même / je me rappelle peut-être que j'aime pas du tout ce dessin animé mais je m'en rappelle quand même j'ai une très bonne mémoire pour les musiques et je me rappelle carrément que Blanche-Neige / c'est à peu près ça (CM2-Gr4)

Dans la classe de 6^e où les mêmes films sont cités, la référence à *Alice au pays des merveilles* semble être provoquée par le mouvement rapide (*course poursuite*) et le caractère *joyeux* de la musique de Saint-Saëns. On y retrouve l'univers imaginaire (*rêve*) peuplé des éléments de l'enfance (*lapin, fête foraine, bonbon, animaux*) :

- moi j'ai marqué course poursuite au fait j'ai pensé à Alice au pays des merveilles quand Alice elle poursuivait le lapin / après j'ai mis fête foraine / parce que à un moment c'était joyeux et ça m'a fait penser aux bonbons / après j'ai marqué rêve car on aurait dit un rêve / après j'ai marqué autre dimension car on dirait qu'il y a des trucs parallèles et après j'ai marqué animaux / parce que du coup j'ai pensé que c'était un animal (6e1-Gr3).

Enfin, les étudiants relient aussi la musique de Saint-Saëns à l'œuvre de Disney, en raison, notamment, de l'orchestration (*un gros orchestre*), mais aussi des émotions suscitées (*méfiance, sombre*) :

- ça me dit quelque chose / tu sais aux vieux Disney quoi / oui effectivement y'a plein de : un gros orchestre comme ça / mais je ne pense pas que ça soit Blanche-Neige je ne sais pas trop / ça me fait penser à des trucs / ça me fait penser à une histoire pis après y'a des moments où c'est plus : y'a plus de méfiance tu vois (E2-Gr 2).

Dans le cas des étudiants, de nombreuses déclarations au cours des échanges mettent en évidence le lien avec la référence au cinéma animé (*Tom et Jerry*) et les caractéristiques de la musique. Outre la couleur orchestrale : *après souvent dans ces morceaux-là l'orchestre on dirait vraiment qu'il y a une histoire à chaque fois (Gr A1-2)*, les arguments concernent :

- le mouvement rapide : en tous cas il est vachement rythmé : quoi / et on sent c'est pour ça qu'on dirait qu'il y a des péripéties / ça c'est vrai que ça raconte une histoire tu pourrais caler une histoire dessus (E1-Gr3),

- les plans sonores ou le contraste : et après y'a deux : aussi / deux ambiances / quand c'est dans les aigus c'est un peu gai et quand ça va dans les graves / c'est un peu plus sombre (E2-Gr1).

Ces mêmes caractéristiques musicales, mouvement rapide, contraste entre les thèmes ou les sections, sont également mis en évidence dans les classes de CM2 et de 6^e.

L'impression de mouvement

Étymologiquement le mouvement renvoie au latin *movimentum*, *de movere*, soit une action du corps. Dans la musique ce qui relève du mouvement est relatif au rythme.

Dans la classe de CM2, en dehors du tempo rapide (*ça va vite*) retenu dans la synthèse, le mouvement est souligné à partir du terme *danse*, mais dans un seul groupe (Gr4). C'est davantage à partir des images perçues que l'idée de mouvement est exprimée, par exemple : *genre des gens qui marchent dans la forêt tout joyeux* (CM2-Gr4).

Les élèves de 6^e retiennent l'idée de la course, d'une poursuite :

- bien moi j'ai dit que ça me fait penser à une personne qui court à l'usine du Père Noël avec des lutins qui font des cadeaux. À la musique d'un film et à une personne qui arrive en retard (6e2-Gr4).

Dans cette proposition, on peut penser que l'image de la *personne qui arrive en retard*, est induite par la perception du tempo rapide de la musique.

En plus des mots retenus pour la synthèse, comme *ballet* ou *festif* par exemple, certaines propositions illustrent l'emploi de vocabulaire lié au mouvement (*vite, vitesse*).

Le mouvement de la musique est davantage mis en évidence dans les groupes d'étudiants, comme on a pu le voir dans le nuage de mots et l'analyse lexicographique avec le vocabulaire lié notamment au sentiment, mais aussi celui lié au rythme de la musique. Cette simple proposition qui ouvre le débat dans un groupe montre que l'*impression de mouvement* est explicitement mise en évidence à l'issue de la deuxième écoute de l'œuvre :

-j'ai mis espèces de phrases en déconstruction enfin bon/heu : pianiste soliste / entraînant / orchestre / accélération / impression de mouvement vif/vivant / joie (E1-Gr2).

La répétition et l'alternance

La perception de la structure de l'œuvre n'est pas mise en évidence par l'analyse lexicographique des échanges, sauf du côté des étudiants avec les mots *thème* et *refrain*. La répétition d'un thème et l'alternance sont mentionnées explicitement à de nombreuses reprises dans les discussions, même si les mots pour le dire changent : *et on semble entendre une mélodie qui se répète comme un refrain* (E1-Gr3) ou encore : *et répétition parce que y'a des trucs qui reviennent* (E2- Gr3).

Si la structure de l'œuvre n'est pas discutée par les élèves, elle semble perçue, au moins implicitement. En effet, on remarque que certains auditeurs mettent en évidence à la fois la répétition et l'alternance entre deux thèmes ou phases ou parties, parfois en passant par des images, comme cet élève de CM2 qui parle des *gentils* et des *méchants* après avoir décrit l'alternance du jeu pianistique avec les autres instruments :

- moi ce que j'ai écouté c'est une sorte de chef d'orchestre / c'est comme si il dirigeait xx³ musique / du coup au départ moi j'ai mis qu'au début c'est le pianiste après la flûte et le violon c'est reparti avec le pianiste et le violon et on repart / c'est ce que j'ai marqué (CM2-Gr4).

Puis, plus tard dans l'échange, ce même élève (Lorenzo), qui est nommément désigné par un autre, tente avec l'image *gentil/méchant* de souligner l'alternance et la répétition (*gentil*) :

- au début xx est gentil et tout / et après il xx méchant puis ils remettent les gentils / ça fait une sorte d'histoire quoi j'imagine bien. Ce à quoi un autre élève lui répond : t'as beaucoup d'imagination Lorenzo (CM2-Gr4).

Dans la classe de 6^e, la mise en évidence d'une structure avec répétition et alternance est moins saillante, c'est plutôt l'idée de changement qui est débattue dans plusieurs groupes.

Le sentiment de joie nuancé

Dans tous les cas, le sentiment de joie est retenu (voir Nuage de mots). La joie perçue dans cette œuvre peut être exprimée par des images de situations sociales plutôt reliées au plaisir : *la fête, Noël, la danse, la couleur, les bonbons* (6^e). Néanmoins, ce sentiment peut être nuancé par certains auditeurs pour dire que si le sentiment de joie émane de cette œuvre, certains passages contrastent par leur caractère et expriment des sentiments, au moins une *ambiance* (étudiants) : *obscur, sombres, tristes, graves*.

3 xx : indique un mot difficilement perceptible à l'écoute des enregistrements.

L'analyse des échanges montre que l'idée n'est pas facile à exprimer ; par exemple, dans le cas des étudiants, on voit bien que les mots pour décrire ces nuances diffèrent en fonction du ressenti de chacun :

- *moi je suis d'accord avec émotions mais passages obscurs : c'est un peu synonyme obscur de peur / et moi quand j'entends cette musique : y'a des passages : beaucoup plus / enfin / peut-être moins joyeux que d'autres mais moi je les vois comme des passages à suspense mais pas*
- *mais obscur mais c'est en ça / plus froid*
- *plus grave*
- *oui c'est ça plus froid mais pas dans le sens peur*
- *non*
- *y'a une zone d'ombre (E1-DC)*

L'idée de suspense est également mentionnée par les élèves de CM2, pour qui le sentiment de joie est unanime et n'est pas explicitement remis en cause. Pourtant, dans les discussions, et on l'a vu avec l'idée des gentils et des méchants exprimée par l'élève Lorenzo (voir section précédente), des images moins gaies sont proposées (*on traverse un blizzard* - CM2-Gr4).

Dans le cas des élèves de 6^e, le sentiment de joie est également contrasté par différents autres sentiments à valence moins gaie (*peur, tristesse*) : *du coup moi dans émotions j'avais peur, joie et tristesse* (6e1-Gr6). En tous cas, la question fait débat.

Le « style » classique

Dans les trois cas, même si, comme on l'a vu, des références plus récentes sont proposées en termes de musiques cinématographiques, la musique de Saint-Saëns entre dans la catégorie « musique classique ». Néanmoins, le terme classique ne renvoie pas explicitement au style, dans le sens musicologiquement admis d'une période qui se situe entre le baroque et le romantisme, puisqu'aucun compositeur ni aucune œuvre de cette époque ne sont cités, en dehors de *Mozart* cité 3 fois dans la classe de CM2, mais sans être spécifiquement relié à cette œuvre.

Le terme classique apparaît dans 3 des 4 groupes de CM2. Le terme renvoie explicitement à une catégorisation temporelle : *la musique vieille c'est souvent de la musique classique* (Gr3) et instrumentale : *la musique classique c'est souvent sans parole* (Gr4).

Dans les classes de 6^e, le terme n'est retenu que dans une classe (6e1) ; en revanche, dans les deux cas, l'idée de musique non récente est reliée à la musique cinématographique ancienne, comme par exemple les *films muets* (6e2), les *vieux dessins animés* ou les *vieux trucs* (6e2-Gr5), *une vieille musique*, les *vieux films*, les *films d'avant* (6e1-Gr3).

Le style classique est retenu dans le cas 1 des étudiants, mais ce court extrait issu de la synthèse finale montre là encore un emploi du terme dans le sens commun de musique pour orchestre qui ne serait pas d'aujourd'hui :

- nous on l'a mis dans classique parce que c'était des instruments qui [entrent] dans un orchestre et qu'il n'y avait pas de transformation derrière / c'était une autre définition de classique mais je ne pense pas que ce soit la bonne (E1-DC).

Les œuvres et les compositeurs cités illustrent encore comment le terme classique est relié à la musique des instruments non actuelle : *je sais que Vivaldi il a fait beaucoup de musique avec des orchestres et des violons* (E1-Gr1). Et d'ailleurs ce même compositeur est juxtaposé à une œuvre qui lui est postérieure d'un siècle et demi : *moi aussi ça me fait penser à Vivaldi ou Casse-Noisette* (E1, DC), sans que cela ne suscite de question.

DISCUSSION : DES REPRÉSENTATIONS COMMUNES AUX TROIS POPULATIONS

Le « noyau figuratif » ou « noyau central » des représentations

L'analyse des échanges et des idées retenues pour la synthèse nous permet de mettre en évidence un ensemble d'éléments qui constituent de manière significative les représentations partagées des auditeurs de l'œuvre de Saint-Saëns, qu'ils soient élèves de CM2, de 6^e ou étudiants de Master. Nous avons vu comment l'idée de « musique orchestrale à programme » à partir des termes, *musique, instruments (différents, plusieurs) et histoire* caractérise l'œuvre écoutée, sans faire jamais référence à son utilisation dans le film *Fantasia* (2000). À cette idée générale qui émerge des échanges dans tous les groupes et apparente dans toutes les analyses, peut être ajoutée l'idée d'une musique fondée sur le mouvement (*rythme, danse, ballet, etc.*) et dont le sentiment de *joie* perçu est nuancé.

L'analyse des discussions montre comment l'objet peut être décrit de manière simplifiée, imagée, schématique (Moscovici, 1961). En effet, les auditeurs ne parlent pas explicitement « d'œuvre pour orchestre à programme ». On a pu voir que le terme orchestre est visiblement connu, pourtant, il n'est pas utilisé dans tous les petits groupes. Les termes « à programme » ou « musique descriptive » ne sont pas utilisés parce qu'ils ne font sans doute pas partie des références lexicales des auditeurs, au moins pour le premier terme. Néanmoins l'idée est exprimée à partir du terme plus commun d'*histoire*, dans le sens de récit portant sur des événements ou des personnages réels ou imaginaires ou d'aventures : *ça raconte une histoire* (CM2-débat). Enfin, l'objet écouté n'est quasiment

jamais désigné par le terme « œuvre ». Le mot apparaît seulement 2 fois dans les échanges dans un groupe d'étudiants (E2-Gr2), alors qu'il est systématiquement utilisé dans les consignes données aux auditeurs (*vous allez écouter une œuvre...*). L'objet est quasiment unanimement désigné par le terme générique *musique* : *la musique est, la musique fait penser à*, etc. Nous sommes bien ici en présence de « critères normatifs qui concordent avec le système de valeurs du groupe » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 23), lié au processus d'objectivation (Moscovici, 1961). Ce point est intéressant et renvoie aux conceptions sociales de la musique et de l'art (Leroy, 2016, p. 133) : l'objet musical écouté est-il une œuvre ? La question se poserait-elle de la même façon pour une peinture ou une sculpture ?

Dans la théorie du noyau central, les auteurs distinguent parmi les éléments cognitifs qui constituent la représentation, « les éléments centraux » et « les éléments périphériques ». En référence à Flament (1989), Moliner considère que « le noyau central peut se comprendre comme la partie abstraite de la représentation (Moliner, 1988) [et] le système périphérique [...] comme la partie concrète et opérationnelle » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 27). Cette autre distinction nous permet d'analyser les références au *dessin animé*, à *Disney* et aux œuvres citées comme des éléments périphériques de la représentation à relier au concept de « programme » de la musique, exprimé par le terme *histoire*, dans le sens « où ils en sont la traduction concrète » (Lo Monaco et Lheureux, 2007, p. 59).

Les représentations dépendantes du système de valeurs du groupe : des différences entre les enfants et les adultes et entre les auditeurs du XIX^e siècle et ceux d'aujourd'hui

Les différentes acceptions de la représentation cognitive proposées par Denis et Dubois (1976) dans l'article précité, soit « l'ensemble des acquisitions d'un individu traduites au plan de ses structures mentales », ou le renvoi « à une certaine expérience subjective » (Denis et Dubois, 1976, p. 543 et 544) nous permettent de comprendre certaines différences entre les populations. Dans notre cas, nous distinguons les enfants des classes de cycle 3 qui ont entre 9 et 11 ans et les étudiants à leur entrée en première année de master qui ont au moins 22 ans⁴. On peut alors supposer une quantité plus importante de références cognitives chez les étudiants, compte tenu de leur âge.

Cette quantité peut s'observer à la longueur et à la densité des échanges et à la quantité des termes utilisés (voir ci-haut l'analyse lexicographique). Mais c'est aussi en termes qualitatifs que cette différence apparaît. L'analyse montre que les auditeurs, dans tous les cas, ont visiblement bien cerné certaines intentions du compositeur - œuvre orchestrale plutôt descriptive dans l'univers du fantastique, même si les termes *carnaval* (1), *animaux* (6), *défilé* (0), etc., sont peu ou pas utilisés, les auditeurs perçoivent l'univers en

4 Note d'information 07.30, MEN-DEPP, juin 2007, « Deux titulaires d'une licence sur trois poursuivent en master en 2005 ».

mouvement relatif à un sujet extra-musical. Néanmoins, les images mentales mobilisées pour décrire l'œuvre écoutée diffèrent d'une population à l'autre. Pour les enfants, c'est l'univers de l'enfance (*Noël, lutin, animaux, bonbon, forêt, fête foraine*, etc.) qui est au centre de leur discussion. Dans les deux cas (CM2 et 6^e), les enfants font référence au film *Mary Poppins* qui met en scène l'univers de la magie et de l'enfance à travers le personnage d'une nurse. On peut penser que ces univers sont mobilisés en tant qu'« image mentale [correspondant] à l'évocation par l'individu de certains aspects du monde appartenant à son expérience antérieure » (Denis et Dubois, 1976, p. 544). La musique de Richard M. Sherman et Robert B. Sherman pour la version du film *Mary Poppins* de 1964, la seule que peuvent connaître les élèves de CM2 au moment du recueil de données en mai 2017, ou celle de Marc Schaiman pour la version de 2018 que peuvent connaître les élèves de 6^e au moment du recueil de données en février 2019, appartiennent à l'univers de la comédie américaine. On ne peut que s'appuyer sur les éléments extra-musicaux pour faire l'hypothèse d'images, en tant qu'« expérience subjective consciente » (Denis et Dubois, 1976) pour évoquer la musique de Saint-Saëns.

Du côté des adultes, si l'univers du dessin animé et de Disney est également relié à l'œuvre écoutée, c'est plus en termes d'ambiances, de couleur orchestrale, de mouvement, etc. ; le lien avec la musique est davantage explicite et ne passe pas forcément par des images extra-musicales.

Si les auditeurs font de nombreux liens entre la musique de Saint-Saëns et l'univers cinématographique de Disney, on peut toutefois s'interroger sur l'absence de référence au film *Fantasia* (2000), alors que, comme nous l'avons précisé, l'œuvre de Saint-Saëns y est citée. On peut penser que les auditeurs ont été confrontés à ce film, mais sans souvenir explicite, et que c'est la mémoire inconsciente du film *Fantasia* qui amène tous les groupes à faire référence à l'univers du dessin animé à travers un certain nombre de contes portés au cinéma par les studios Disney. Du côté des étudiants, plusieurs auditeurs déclarent que la musique est connue, mais sans préciser l'origine. Cette connaissance est-elle générée par une confrontation antérieure à la musique de Saint-Saëns ou par analogie avec d'autres œuvres ?

On peut aussi penser que les auditeurs ne connaissent pas le film *Fantasia* et que ce sont les propriétés de l'œuvre de Saint-Saëns qui leur *font penser* à l'univers, au sens large et dont il conviendrait d'en préciser certains aspects, des musiques de dessins animés de Disney. L'hypothèse d'un lien entre le *Carnaval des animaux* et les musiques des studios Disney peut être envisagée au regard de propriétés similaires entre les deux répertoires : une couleur orchestrale, un thème répété, l'alternance, le mouvement, les nuances, etc., mises en évidence par les auditeurs dans cette étude. Enfin, Rossi (2016) nous rappelle que des œuvres du compositeur français sont citées au cinéma, et pas seulement par les studios Disney. Saint-Saëns est également l'auteur de la première musique de film en 1908 avec la

composition de la musique pour le film muet *L'Assassinat du Duc de Guise*. Peut-on alors parler de l'écriture cinématographique de Saint-Saëns ?

Enfin, si l'œuvre est présentée comme un divertissement léger et satirique en 1886, au moins dans les intentions du compositeur (Tranchefort, 1986), elle n'est pas perçue comme telle par des auditeurs non-musiciens au XXI^e siècle.

La représentation en tant que savoir de sens commun : *musique classique*

On parle, à propos de représentations, de « savoirs de "sens commun" ». Moliner et Guimelli remarquent que « c'est bien dans les conversations ordinaires que s'exprime le mieux le "bon sens" partagé par le plus grand nombre » (2015, p. 9). La question du terme *classique* associé à la musique nous semble bien illustrer la représentation sociale de la musique savante en tant que savoir « naïf ». Les représentations sociales se « construisent, se transmettent et évoluent selon des règles relativement éloignées de la rationalité scientifique » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 8) et sont d'abord des instruments de compréhension de l'environnement social.

Le musicologue Sadie remarque que, suivant le sens commun, la musique classique reste difficile à définir et qu'un emploi abusif de ce terme amène à caractériser toute la musique « dite "sérieuse" », entendons par là, la musique qui ne serait pas destinée à la seule fin de la fête et du divertissement, tout genre et toute époque confondus (Sadie, 1990, p. 159). Ajoutons à la caractéristique « sérieuse », musique jouée par des instruments acoustiques tels qu'on les rencontre dans l'orchestre symphonique : cordes, vents, percussions. On a vu que la formation de type orchestre était plus ou moins explicitement identifiée, et la description des instruments, dans les trois populations, fait référence aux trois familles avec notamment la présence du violon, de la flûte et des percussions.

Il semble aujourd'hui, qu'en dehors des musicologues et des musiciens spécialisés, tout le monde s'accorde sur le terme « musique classique », y compris dans les publications sérieuses destinées à démocratiser la musique savante, comme, par exemple, la collection *Deutsche Grammophon* qui publie *Les chefs d'œuvres de la musique classique* allant de Bach à Debussy. Historiquement, Saint-Saëns (1835-1921) appartient à l'époque post-romantique, même si sa classification reste souvent indéterminée (Reverdy, 1983/1998, p. 959). Dans cette étude, dans tous les cas, les auditeurs ont parlé de « classique » pour l'œuvre de Saint-Saëns.

CONCLUSION

Dans cette contribution, il s'est agi de mettre à l'épreuve le concept de représentation dans l'objectif d'analyser la compréhension d'une œuvre entendue cinq fois par des auditeurs novices. L'étude vise à décrire et comprendre ce que des auditeurs novices perçoivent et ressentent à l'écoute du *finale* du *Carnaval des animaux* de Camille Saint-Saëns. Elle vise plus particulièrement à mettre en évidence les connaissances, souvent à l'état implicite, des auditeurs, mobilisées dans l'interprétation de l'œuvre musicale écoutée.

Dans cette étude, tous les auditeurs ont été confrontés dans les mêmes conditions à l'œuvre et en ont débattu au sein de groupes restreints puis collectivement. Les données ont été recueillies dans 5 groupes soit 93 auditeurs novices sélectionnés dans des classes ordinaires de cycle 3 de l'école et de master MEEF premier degré de l'université.

L'analyse des représentations de l'œuvre de Saint-Saëns fait apparaître une convergence entre les auditeurs, qu'ils soient élèves de CM2, collégiens ou étudiants. Un certain nombre de représentations communes semblent constituer le « noyau figuratif » des représentations de l'œuvre émergeant de la perception et des échanges entre les auditeurs : musique orchestrale à programme. L'analyse des échanges nous permet de mettre en évidence des éléments plus périphériques des représentations, notamment ceux relatifs à l'œuvre cinématographique de Disney, explicitement mentionnés par les auditeurs. Pour autant, le lien reste assez obscur. Est-ce la musique ou le scénario de la fiction qui permet ces liens avec l'œuvre écoutée ? Et dans les deux cas, comment ce lien peut-il être exploité au sein de la classe pour que la rencontre avec l'œuvre réponde aux prescriptions de l'école ?

Enfin, certaines propositions semblent davantage liées à l'âge des auditeurs, comme par exemple les univers mentaux de référence autour de l'enfance et l'utilisation plus fréquente des images pour les plus jeunes. L'étude nous a permis d'observer également que l'identification de la chronologie de l'œuvre est explicite du côté des adultes ; en revanche, il semble que les capacités perceptives des plus jeunes auditeurs ne leur permettent pas, en si peu de temps d'écoute, d'avoir une image mentale de la structure de l'œuvre, même si des propositions montrent qu'ils ont perçu, au moins implicitement, une chronologie (*au début, après, à un moment, etc.*).

Il n'est pas question de généraliser, ni de faire une comparaison quantitative entre les groupes. Le nombre d'occurrences de chaque mot retenu n'a de signification que de manière très relative puisqu'il n'est pas considéré proportionnellement au nombre de sujets par population. De plus, certains exemples montrent que c'est la proposition d'un auditeur (cas de *Lorenzo* en CM2). Néanmoins cette proposition n'est pas contestée. On peut faire l'hypothèse que c'est parce qu'elle ne vient pas en conflit avec les représentations des autres auditeurs du groupe et que les sujets sont sur un mode de compréhension partagée.

Il n'est pas pour autant question de prétendre que parce qu'un exemple est montré, ce résultat donne à penser que c'est ce que tous les élèves sont en capacité de faire. Bien au contraire, et c'est la portée de cette étude, qui vise à montrer les capacités de l'auditeur novice à mobiliser des connaissances, y compris à l'état implicite, pour entrer en contact avec une œuvre. L'étude vise à faire prendre conscience aux enseignants et aux futurs enseignants (cas des étudiants) que la représentation de l'œuvre dépend du capital référentiel propre à chaque individu. Enfin, l'étude vise à appuyer la thèse que lors de la rencontre avec l'œuvre dans la classe, le savoir est du côté de l'élève.

Références bibliographiques

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Alten, M. (1995). *La musique dans l'école primaire de Jules Ferry à nos jours*. Issy-Les-Moulineaux : Editions E.A.P.
- Baillat, G. et Mazaud A. (2002). L'éducation musicale à l'école. Un point de vue sur la polyvalence des enseignants du premier degré. *Recherche et formation*, 40, 95-120.
- Bailly, A. S. (1985). Distances et espaces : vingt ans de géographie des représentations. *L'Espace géographique*, 14 (3), 197-205.
- Bédard, M. (2016). Réflexion sur les perceptions, conceptions, représentations et affections, ou la quadrature des approches qualitatives en géographie. *Cahiers de géographie du Québec*, 60 (171), 531-549.
- Bernoussi, M. et Florin, A. (1995). La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. *Enfance*, 1, 71-87.
- Bigand, E. (2004). L'oreille musicale experte peut-elle se développer par l'écoute passive de la musique ? *Revue de Neuropsychologie*, 14 (1-2), 191-221.
- Bigand, E. et Delbé, C. (2008). Apprentissage implicite en musique : Théorie et Modèles. *Intellectica*, 48 (1), 13-26.
- Chombart de Lauwe, M.-J. et Feuerhahn, N. (2003). La représentation sociale dans le domaine de l'enfance. Dans D. Jodelet, *Les représentations sociales* (p. 340-360). Paris : PUF.
- Denis, M. et Dubois, D. (1976). La représentation cognitive : quelques modèles récents. *L'année psychologique*, 76 (2), 541-562.
- Francès, R. (1958/1984). *La perception de la musique*. Paris : Vrin.
- Hennion, A., Maisonneuve, S. et Gomart, E. (2000). *Figures de l'amateur : formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*. Paris : La Documentation Française.
- Holden, H. et Button, S.-W. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *The British Journal of Music Education*, 23 (1), 23-38.
- Jacquard, S. (2009). *Les enseignants de l'école primaire : des représentations de compétences aux compétences réelles pour enseigner la musique*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

- Jahier, S. (2011). Les enseignants du primaire et l'éducation musicale. Dans J.-L. Leroy et P. Terrien (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (p. 115-124). Paris : L'Harmattan.
- Joliat, F. (2011). La musique dans les classes de Suisse romande : l'affaire des pédagogues, des méthodologues ou des chercheurs ? Dans J.-L. Leroy et P. Terrien (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (p. 141-152). Paris : L'Harmattan.
- Leroy, J.-L. (2016). *Les fonctions de la musique et de l'art. Bilan critique et esquisse théorique*. Paris : éditions Delatour France.
- Lo Monaco, G. et Lheureux, F. (2007). Représentations sociales : théorie du noyau central et méthodes d'étude. *Revue électronique de psychologie sociale, APSU*, 1, 55-64.
- McAdams, S. (1994). La reconnaissance de sources et d'événements sonores. Dans E. Bigand et S. McAdams (dir.), *Penser les sons* (p. 157-213). Paris : PUF.
- McAdams, S. (2015). *Perception et cognition de la musique*. Paris : Vrin
- McAdams, S. et Bigand, E. (1994). *Penser les sons : Psychologie cognitive de l'audition*. Paris : PUF.
- Maizières, F. (2009). *Le rapport à la musique des enseignants du premier degré : rapport personnel, rapport professionnel*. Thèse de doctorat, université Nancy 2.
- Maizières, F. (2011). Rapport au savoir musical des professeurs des écoles et pratiques d'enseignement : un transfert parfois complexe. *Éducation et Didactique*, 5 (2), 53-64.
- Maizières, F. (2016). L'émergence de l'œuvre musicale et la construction conjointe de sa connaissance au cours des interactions didactiques. *Éducation et Didactique*, 10 (1), 77-96.
- Maizières, F. (2018). Émotion et compréhension de l'œuvre musicale au cycle 3 de l'école primaire. *A.N.A.E.*, 155, 471-480.
- Mili, I. (2014). *L'œuvre musicale, entre orchestre et école : une approche didactique de pratiques d'écoute musicale*. Berne : Peter Lang.
- Moliner, P. et Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales*. Grenoble : PUG.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF.

- Reverdy, M. (1983/1998). Les contemporains français de Debussy. Dans Jean et Brigitte Massin (dir.), *Histoire de la musique occidentale* (p. 959-966). Paris : Fayard.
- Riviere-Honegger, A., Cottet, M. et Morandi, B. (2015). Connaître les perceptions et les représentations : quels apports pour la gestion des milieux aquatiques ? *ONEMA*, 2015, *Comprendre pour agir*, 979-10-91047-35-7. Récupéré le 15 juillet 2019 de : <http://www.onema.fr/Perceptions-representations-et-gestion-des-milieux-aquatiques?archives=2015>.
- Rossi, J. (dir.) (2016). *La musique de film en France*. Lyon : Symétrie Recherche.
- Sadie, S. (1990). *La musique. Une initiation* (traduit de l'anglais par Marie-Françoise Dispa). Paris : Bordas.
- Sloboda, J.-A. (1985). *L'esprit musicien* (traduit de l'anglais par Marie-Isabelle Collard). Liège-Bruxelles : Pierre Mardaga, éditeur.
- Suchaut, B. (2002). La musique à l'école primaire : étude des pratiques enseignantes. *JREM- Université Paris-Sorbonne*, 1 (2), 3-22.
- Tranchefort, F.-R. (1986). *Guide de la musique symphonique*. Paris : Fayard.
- Tillmann, B., Bharucha, J. et Bigand, E. (2000). Implicit Learning of Tonality: A Self-Organizing Approach. *Psychological Review*, 107, 885-913.
- Turbé S. (2017). Mesurer les degrés d'engagement dans les mondes musicaux. Du public au non-public de musique metal. Dans *Revue ¿ Interrogations ?*, N°24. Public, non-public : questions de méthodologie. Récupéré le 28 août 2019 de : <https://www.revue-interrogations.org/Mesurer-les-degres-d-engagement>.
- Vignal, M. (dir.) (1999). *Dictionnaire de la musique*. Paris : Larousse.
- Wiggins, R.-A. et Wiggins, J. (2008). Primary music education in the absence of specialists. *International Journal of Education & the Arts*, 9 (12). Récupéré le 14 avril 2011 de : <http://www.ijea.org/v9n12/>.
- Zenatti, A. (1969/1975). *Le développement génétique de la perception musicale*. Monographies françaises de psychologie, XVII. Paris : CNRS.
- Zenatti, A. (dir.) (1994). *Psychologie de la musique*. Paris : PUF.