



HAL
open science

Répertoire traditionnel et intervention du dumiste : des aides décisives au cheminement de l'enfant dans la création artistique

Joseph Boulanger, Etienne Devulder

► To cite this version:

Joseph Boulanger, Etienne Devulder. Répertoire traditionnel et intervention du dumiste : des aides décisives au cheminement de l'enfant dans la création artistique. Education. 2012. dumas-00762062

HAL Id: dumas-00762062

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00762062>

Submitted on 6 Dec 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
ANNÉE 2011-2012
SEMESTRE 4**

INITIATION À LA RECHERCHE

NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : Boulanger Joseph et Devulder Etienne
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq

Intitulé du sujet de mémoire : Répertoire traditionnel et intervention du dumiste :
des aides décisives au cheminement de l'enfant dans la création artistique.
Nom et prénom du directeur de mémoire : Philippe Baryga

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr



Institut Universitaire de Formation des Maîtres
École interne de l'Université d'Artois

La musique est un art.	p.3
La musique est une passion.	p.3
La recherche universitaire de deux étudiants.	p.4
Un questionnement de recherche qui mêle notre pratique musicale et notre activité d'enseignant.	p.5
I. <i>Comment se passent les séances d'éducation musicales à l'école ?</i>	p.8
<i>a) Dans les écoles, quel constat sur le rôle de l'enfant en éducation musical.</i>	<i>p.8</i>
<i>b) La recherche de l'exploration sonore, une condition nécessaire pour être musicien.</i>	<i>p.13</i>
<i>c) La création musicale</i>	<i>p.21</i>
II. <i>En quoi les interventions de personnes extérieures à la classe peuvent venir renforcer les pratiques de l'enseignant et progressivement amener l'enfant à goûter à la création artistique ?</i>	p.29
<i>a) L'éducation musicale à l'école : à la portée d'actions pédagogiques entremêlées !</i>	<i>p.29</i>
<i>b) L'enseignant seul face à l'enseignement de la musique à l'école : une constante dans l'exercice du métier.</i>	<i>p.35</i>
<i>c) Les manuels pédagogiques d'éducation musicale, un pas vers la création artistique ?</i>	<i>p.41</i>
III. <i>A quelles contraintes peuvent être confrontés les enseignants ? Quelles propositions apporter au travers de la musique traditionnelle ?</i>	p.45
<i>a) Contraintes dues aux ressources humaines et matérielles</i>	<i>p.46</i>
<i>b) Contraintes dues au cadre institutionnel.</i>	<i>p.51</i>
<i>c) Qu'est ce que le répertoire de musique traditionnelle ?</i>	<i>p.53</i>
<i>d) Quelques pistes pour l'utilisation de la musique traditionnelle.</i>	<i>p.63</i>

Conclusion	<i>p.66</i>
Glossaire	<i>p.67</i>
Bibliographie	<i>p.68</i>
Remerciements	<i>p.74</i>
Annexe	<i>p.75</i>

La musique est un art.

Pourrions-nous vivre dans un monde sans musique ? Difficile à imaginer ! La musique est partout autour de nous, dans les couloirs du métro, dans l'ambiance d'un café, dans les salles de classe, dans les bals, au volant d'une voiture... elle accompagne les moments les plus joyeux, les plus sombres comme les plus anodins de nos vies. La musique est art, et sans lui, ce monde serait probablement froid et triste.

L'acte artistique fait appel aux sentiments humains : depuis les premiers chants et les premières danses en passant par l'art pariétal de nos plus lointains ancêtres. De tous temps, l'art est utilisé afin de s'exprimer et de laisser libre court à ses émotions, son imagination.

« Mélange d'intelligence et d'émotion, [l'art] exprime ce qui ne peut pas être exprimé par d'autres moyens, un petit quelque chose qui vibre à l'intérieur de nous-mêmes : la sensibilité. » Bruno GINER¹.

La musique est une passion.

Avoir choisi d'écrire un mémoire avec comme thème la musique, n'est pas anodin.

Exerçant une pratique musicale (au sein d'une association de musique traditionnelle, d'harmonies, de fanfares) et ce depuis maintenant longtemps, nous sommes persuadés qu'elle peut transporter, aider à avancer, à se connaître. De même celle-ci offre des moments agréables et conviviaux intimement liés à sa pratique.

La musique est un art qui est loin d'être sacré, intouchable. Un art qui ne pourrait être vécu par tous, que l'on devrait se contenter de respecter et d'admirer de loin.... Elle nous semble vitale, proche de nous et de nos existences.

Nous sommes tous les deux musiciens. Notre choix de recherche mêle notre engagement dans la formation de professeur des écoles et notre pratique commune de la musique.

Dès notre entrée à l'IUFM, nos convictions se sont croisées : s'engager sur le thème de la musique à l'école.

« La musique est une révélation plus haute que toute sagesse et toute philosophie »².

¹ Page 4 GINER Bruno(2002)

La recherche universitaire de deux étudiants.

Le mémoire doit comporter d'une part, un aspect « recherche », c'est à dire être capable entre autres, d'utiliser le langage universitaire et la démarche scientifique ; d'autre part, de permettre aux étudiants de se projeter dans la profession de manière précise, c'est à dire être capable de se positionner vis-à-vis d'un enseignement concret. Un autre aspect, transversal du travail d'enseignant est le travail en équipe.

Ce mémoire est l'élaboration d'une réflexion commune entre deux étudiants de deuxième année de master. Nous avons réalisé ensemble une enquête de terrain, puis bâti une réflexion commune. Nous sommes tenus de préciser qui a rédigé quelle partie : nous avons rédigé la première partie ensemble. La seconde est rédigée par Etienne, Joseph a écrit la troisième partie.

Nous nous exprimons à la première personne du pluriel pour faire part de nos réflexions et nous ne nommons que les personnes qui nous ont donné leur accord.

Un questionnement de recherche qui mêle notre pratique musicale et notre activité d'enseignant.

Parler de pratiques personnelles et d'un enseignement qui va de pair n'est pas suffisant pour bâtir une analyse sur l'éducation musicale en classe. Cela ne se limiterait qu'à établir une brève description de la place de la musique traditionnelle dans l'histoire de l'éducation musicale et sa présence dans les salles de classe. Le constat se résumerait à ceci : la musique traditionnelle occupe la place que l'on veut bien lui laisser.

Pour compléter, nous avons décidé de nous pencher sur le rôle de l'enseignant et particulièrement celui que nous serions susceptibles de tenir. Nous, enseignants, notre objectif serait de rendre nos enseignements les plus « efficaces » possibles.

Dans le domaine de l'éducation musicale, un enseignement dit « efficace » s'observerait lors de chaque fin d'année scolaire par le fait que chaque élève se soit senti investi lors des séances d'éducatons musicales et qu'il ait eu l'occasion de s'exprimer comme il l'entendait. Nous en sommes convaincus.

² Ludwig Van Beethoven

La recherche dans le cadre de notre formation à l'IUFM nous permet de faire un examen minutieux de l'éducation musicale et d'établir une analyse « prévisionnelle » de nos pratiques futures. On fait l'hypothèse que l'éducation musicale est un enseignement difficile à mettre en place.

De cette hypothèse est née ces questions. Certaines quant à la pratique musicale au sein même de l'école : la musique, comment ça se passe en classe ? Est-ce que les enfants deviennent dans le meilleur des cas des « musiciens » à la sortie de l'élémentaire ? La musique suscite-t-elle une émotion chez eux ? S'investissent-ils personnellement dans la recherche d'une musique ressentie ?

D'autres sur la ou les actions(s) qu'il faudrait mettre en œuvre de notre côté en tant que futurs professeurs des écoles. Est-ce que notre pratique personnelle peut servir notre enseignement ? Comment procèdent les instituteurs actuellement ? Quels sont leurs moyens ? Existe-il des pédagogues reconnus innovateurs en éducation musicale dans le monde de l'école ?

C'est en partant de notre hypothèse sur les possibles difficultés à mettre en place cet enseignement, nous amène à réfléchir à ce qui pourrait la surmonter et la résoudre.

Nous enquêtons en particulier sur les éléments qui peuvent avoir une influence déterminante en éducation musicale : c'est ce que nous nommons des aides décisives.

Dans ce cadre, le rôle de l'intervenant musicien titulaire du DUMI (le Diplôme universitaire du musicien intervenant appelé communément « dumiste ») a retenu notre attention : c'est un musicien et un spécialiste en pédagogie musicale ! Pour répondre à cette hypothèse, nous voulons observer si notre pratique musical peut enrichir un enseignement : spécifiquement le répertoire traditionnel est celui que nous connaissons le mieux.

Toutes ces questions nous ont fait aboutir sur cette première problématique:

Répertoire traditionnel et interventions du dumiste : des aides décisives au cheminement de l'enfant vers la création artistique ?

D'une vue plus générale : en quoi l'utilisation d'un répertoire et l'apport de méthodes pédagogiques peuvent permettre à l'enfant de devenir musicien ?

Avant de présenter notre analyse, il est nécessaire d'effectuer une mise au point sur nos observations tenues dans nos rapports d'étapes et sur les premiers axes de réflexion que nous avons suivie. Il s'avère que nous avons la volonté de mêler nos sujets autour de la création musicale mais aucune continuité n'avait été véritablement présentée entre nos deux chemins de recherche. Nous proposons une « solution remède » aux difficultés éventuelles de la mise en place de l'éducation musicale.

Ensuite, nos égarements ont aboutis à présenter le dumiste en décrivant ses compétences sans jamais s'interroger sur le fait qu'il pouvait exister d'autres types d'interventions musicales régulières.

Nous avons négligé un point essentiel, ouvrir notre périmètre de recherche d'un point de vue géographique mais aussi dans le domaine scolaire. Il convient désormais de recentrer le débat sur l'enfant et la réalité du terrain, afin de découvrir au maximum les gestes ainsi que les attitudes pédagogiques adoptées par nos futurs collègues.

Il nous paraît nécessaire de procéder à des observations sur le terrain, avant d'affirmer quoi que ce soit et proposer des solutions à des problèmes qui seraient mal identifiés. Notre idée de départ était d'effectuer un enseignement d'éducation musicale dans les conditions d'une réelle mise en stage. Cependant, aucun de nous n'a été admis aux épreuves écrites de recrutement de professeur des écoles lors de la session de septembre 2011. Le rectorat de l'Académie de Lille ne proposant pas - à ce jour - aux étudiants non-admissibles au concours la possibilité d'effectuer le stage du Master 2 en école, nous avons dû trouver d'autres solutions pour enquêter sur le terrain. Nous n'avons pas pu mettre en application nos hypothèses au sein d'une classe. Nous aurions voulu monter des séances d'éducation musicale à travers lesquelles on aurait pu voir comment l'élève agit et réagit en réelle situation d'apprentissage. Cela ne se faisant pas, il a fallu relier autrement la recherche et l'activité de terrain. Il était primordial pour nous d'avoir du concret, de se baser sur les réelles pratiques actuelles. C'est pourquoi pour y répondre et de façon la plus objective possible, nous est venue l'idée de réaliser une enquête distribuée aux instituteurs (de tous âges, de toutes circonscriptions..) ainsi que de procéder à des entretiens auprès de musiciens intervenant titulaire du DUMI.

Il faut évidemment positionner cette enquête à notre échelle : elle ne concerne pas toute la région Nord Pas-de-Calais mais uniquement les enseignants que nous sommes susceptibles

de rencontrer par nos amis, nos familles ou nos activités d'animations en dehors des classes.

Nous tenons de même à préciser que notre but n'est pas de critiquer l'éducation musicale à l'école mais de l'analyser, apprécier l'impact qu'elle produit sur le cheminement de l'enfant vers la création artistique. Le protocole d'enquête est présenté en annexe avec les résultats. Sur la procédure, nous questionnons des enseignants pour qu'ils nous livrent leurs façons d'envisager la mise en pratique de l'éducation musicale dans leur classe. Ainsi, par le biais de leurs résultats et de tendances analysées nous espérons toucher une partie de l'exercice du métier dans ses véritables conditions.

Le questionnaire a été établi par nos soins.

Nous sommes conscients que nous ne pouvons nous positionner dans la position du sociologue avec cette enquête. Il nous manque un panel de savoir-faire pour établir une investigation significative sur la réalité du métier d'enseignant et de l'éducation musicale.

Cette enquête nous donne quelques points de repères sur l'exercice de notre futur métier à différents niveaux. Les résultats apparaissent en filigrane dans notre analyse.

D'abord, nous essayons de percevoir les conditions d'accès de l'enfant à la création musicale et comment il peut-être considéré comme un musicien. Ensuite, nous abordons comment l'enseignement musical du point de vue de l'enseignant et des différents outils et ressources tenues à sa disposition. Enfin, nous partons de contraintes constatées qui posent les éventuelles conditions d'un enseignement musical et nous proposerons des pistes pour l'utilisation d'un répertoire précis qui nous paraît pertinent : le répertoire traditionnel.

Nous nous exprimons à la première personne pour faire part de nos recherches et nous ne nommons que les personnes qui nous ont donné leur accord pour ce faire.

I. Comment se passent les séances d'éducation musicales à l'école ?

a. Dans les écoles, quel constat sur le rôle de l'enfant en éducation musicale.

L'analyse du questionnaire nous a permis de situer l'enfant au sein de son apprentissage musical. Il nous faut en premier lieu cerner son activité.

- *Dans un premier temps, l'enfant est actif par:*

Une pratique vocale, le chant :

Sur les 37 personnes interrogées, 36 ont répondu que leurs élèves exercent une pratique vocale au sein de leur enseignement musical. La plupart des chants choisis sont des comptines ou des chansons prévues spécialement pour l'école, 25 instituteurs sur 38 le précisent.

Les musiques du monde ou les chansons de rock francophone occupent la deuxième et troisième position. Les autres catégories proposées dont le répertoire de musiques traditionnelles (le répertoire issu des régions de France) sont utilisées équitablement mais d'une façon beaucoup plus restreinte. Certaines motivations à choisir un répertoire plutôt qu'un autre sont explicitées par la suite dans notre dernière partie³.

Une pratique instrumentale :

³ IIIe partie, petit a) p.

Sur 37 personnes interrogées, 18 utilisent des instruments contre 19 qui n'en utilisent pas. Il aurait été intéressant de pouvoir voir à une échelle plus grande si cette presque parfaite égalité se maintenait. Le questionnaire ne nous permet pas de dire à quelles fins ils sont utilisés ni quel type d'instruments sont utilisés, s'il s'agit d'instruments mélodiques comme l'instrumentarium ou d'instruments à vocation plus rythmique comme les claves, le triangle ou tout autre idiophone. Dans les deux cas les élèves travaillent un geste musical durant la séance par un autre procédé que le chant. N'oublions pas que les deux sont parfaitement compatibles ! Et ce pour le plus grand bonheur des élèves. Pour illustrer cette réflexion, un enseignant du questionnaire nous renseigne précisément sur la pratique instrumentale couplée au chant dans sa classe. L'instrumentarium est utilisé comme accompagnement. Il précise davantage la spécificité que propose l'utilisation de chaque instrument : les métallophones pour les basses, les xylophones pour la rythmique, les carillons pour la mélodie. L'idée est d'accentuer l'éveil et la pratique musical en leur proposant un large panel des sonorités en passant par une prise en main directe d'instruments faciles à manipuler aux sonorités diverses. A cela s'ajoute des chants, que les élèves des autres classes chantent. Un roulement est effectué pour que tous puissent passer par les deux types de pratiques (vocale et instrumentale). Cela illustre parfaitement l'utilisation du geste musical en classe par la pratique instrumentale.

Que cela soit par l'emploi du chant ou d'un instrument en séance d'éducation musicale dans une classe, l'élève développe le geste du musicien : l'utilisation de ses cordes vocales ou l'acquisition d'un geste technique de plus en plus précis sur un instrument.

- *Dans un second temps, il est actif par l'écoute :*

Le questionnaire met en lumière ce deuxième aspect : l'écoute préconisée dans les programmes de 2008. En effet, lorsqu'on interroge sur les procédés utilisés par les enseignants, cette question ouverte agit comme révélatrice sur l'utilisation de l'écoute en classe. Sur 86 procédés d'apprentissages, on remarque la présence obligatoire de l'écoute de l'élève pour 45 d'entre eux. Cela fait près de 52 % des procédés renseignés, sachant qu'il ne s'agit que des procédés dont on est sûr de s'appuyer sur l'écoute, à savoir : « *chants par mémorisation, jeu sur les hauteurs, écoute, répétition par question-réponse, jeu sur les timbres, chants à partir de bande son, par imitation* ». L'écoute en classe est destinée à éveiller les élèves du point de vue musical mais également culturel sur les différents styles de musiques aux différentes époques, à des lieux différents. L'écoute

demande une concentration importante. Ainsi, de multiples compétences sont attendues de la part des élèves par le biais de l'écoute dans les programmes de l'éducation nationale comme par exemple soutenir une écoute prolongée (en lecture, en musique, lors d'un spectacle, etc.), ou encore repérer les éléments musicaux caractéristiques simples, ou bien respecter les consignes simples en autonomie, etc.⁴

L'écoute est présente à tout moment en classe. Elle peut se pratiquer de diverses manières. De façon consciente ou non. On peut ainsi travailler sur une œuvre enregistrée au préalable (comme un morceau de rock, de musique classique...) ou sur les sons qui environnent la vie de tous les jours (de la classe, de 'école, à la maison...). Elle fait partie intégrante de la musique.

Pour nous et la plupart des personnes interrogées, l'un des rôles de l'enseignant lors des pratiques musicales est de faire prendre conscience à l'enfant que lorsqu'il pratique de la musique (à l'école ou par ailleurs), il est musicien.

L'instituteur doit parvenir à lui faire prendre conscience du monde sonore qui l'entoure, de même que le silence a un son, la musique n'est que l'interruption d'un silence :

« La musique est un silence interrompu. Chaque note qui naît et s'éteint reste en dialogue avec le silence. Ce dialogue est formalisé grâce aux intervalles et aux pauses entre les unités musicales –entre les notes, les barres et les mouvements- sans quoi il ne pourrait y avoir d'organisation musicale. », Georges STEINER (2001)⁵.

Cette idée, qu'une prise de conscience doit intervenir chez l'enfant sur le statut de musicien, est également partagée par Angélique FULIN et François DELALANDE.

On imagine qu'ils ne sont pas les seuls à aller dans ce sens de réflexion et qu'il existe d'autres pédagogues de la communauté scientifique et dans la profession d'enseignant allant dans leur sens.

La musique est un jeu d'enfant⁶ de François DELALANDE (1984) s'attarde à développer cette idée dans les années 1980, ce qui paraît être alors pour l'époque, une nouvelle démarche pédagogique : il faut éveiller avant d'enseigner la musique. De ce fait, cela

⁴ Compétences tirées des instructions officielles de 2008.

⁵ Page 161, Grammaire de la création.

⁶ Les références des livres citées durant ce rapport d'étape se retrouvent dans la bibliographie jointe en annexe.

nécessite à l'auteur de définir ce qu'est « être musicien » : c'est adopter un comportement musical que l'on pratique ou écoute de la musique. François DELALANDE (1984) part du principe qu'il est possible de repérer des attitudes communes à tous les musiciens du monde.

Tout d'abord, on repère la concentration de l'ouïe sur la sonorité comme attitude usuelle et cela peu importe le style de musique. C'est ce qui peut être défini comme s'attacher au son par le biais de l'écoute. Le musicien développe la même conscience du geste et la recherche du plaisir (que se soit avec un instrument ou sa voix).

La musique est vécue pour beaucoup en fonction des prédispositions génétiques et mentales personnelles : la musique est un don, certains sont doués et d'autres non... Ces personnes ont alors refoulé en eux l'existence du comportement musical présent à l'intérieur de chaque être : c'est ce que Georges STEINER (2001) appelle le dialogue avec le silence⁷. Celui-ci s'associe avec le monologue intérieur de chaque être humain présent dans sa conscience⁸.

Une confrontation au monde extérieur intervient au début de la vie de chaque individu, l'être entre dans l'apprentissage des sons de la vie courante : le cri d'un nouveau-né, les premiers balbutiements d'un nourrisson et même les premiers mots d'un enfant. L'éducation de l'oreille ne s'arrête pas à ce stade. L'éveil musical s'inscrit donc dans la continuité du développement sensoriel de l'être humain : et particulièrement au niveau de l'ouïe. En effet, chaque enfant est susceptible de devenir musicien nous dit François DELALANDE (1984), à condition d'éveiller chez lui un comportement conforme à l'attitude universel de la musique. Il faut développer le goût du son avec une certaine sensualité de la sonorité.

Par ailleurs, le son prend aussi une dimension sémantique : l'enfant utilise les sons pour parvenir à exprimer ce qu'il est. En effet, lors de sautes d'humeur par exemple, de phases d'appréhension ou d'incompréhension,... dans tous ces petits moments quotidiens où les mots nous manquent, et les images restent indescriptibles, il reste les sons. Chacun y met un sens voir une intention selon son choix et rien, ni personne ne peut s'élever contre cela. Georges STEINER expose l'idée des sons « utilisables à l'infini » Ces derniers sont en

⁷ Page 161 ibid

⁸ Page 109 ibid.

propriété libre parce qu'ils appartiennent au « nouveau présent ». ⁹ Si l'on en croît son raisonnement, il faut aller plus loin et ajouter que la musique est en ce sens supérieur au langage : elle permet d'atteindre des zones d'expression hors d'atteintes par le langage ¹⁰.

Enfin, la dernière dimension du musicien s'appuie sur l'organisation. Effectivement, faire de la musique oblige une coordination au niveau du comportement. C'est là que se définit le jeu musical : le geste se modifie en fonction de l'écoute, des sons perçus, des sensations ressenties et du silence.

La pédagogie des conduites doit être employée sans retenue pour qu'un enfant puisse développer le comportement d'un musicien. Il est nécessaire d'observer le comportement moteur qui s'appuie sur la réception auditive, la production d'un geste et l'organisation d'une production sonore. La conduite motrice renvoie à l'ensemble des manifestations motrices du comportement et de l'activité de l'enfant. Ces conduites, ces gestes sont directement observables chez l'individu. En effet, on s'appuie sur le comportement moteur, celui qui est porteur de signification.

L'éducateur ¹¹ adopte une pédagogie des conduites plutôt qu'une pédagogie centrée sur des objectifs de vocabulaire et de savoirs. Il vise à développer chez l'enfant un sens musical et un attachement aux sonorités dans son apprentissage, avant de comprendre le fonctionnement de la musique ¹². Cela implique un développement de l'écoute, mais surtout un accès très tôt à la pratique. L'émerveillement par l'ouïe au monde sonore devient alors le paradigme de l'éveil musical à l'école. En effet, l'éveil musical développe des aptitudes au jeu et à l'écoute musicale. François DELALANDE (1984) estime ainsi s'éloigner d'une pédagogie exclusive issue de notre culture musicale occidentale, sans pour autant la renier. Cela permet d'aboutir à une meilleure écoute et surtout l'accès à des musiques d'horizons très variés.

⁹ Page 175 *ibid.*

¹⁰ Page 178 *ibid.*

¹¹ L'éducateur est à prendre au sens de tout adulte qui se retrouve face à l'enfant pour développer l'écoute et le jeu musical : un enseignant, un intervenant diplômé, un parent, un professeur de musique, etc.

¹² Le fonctionnement de la musique peut être associé ici à l'apprentissage du vocabulaire et des techniques spécifiques qu'on retrouve dans la confrontation au solfège.

b. La recherche de l'exploration sonore, une condition nécessaire pour être musicien.

Angélique FULIN (1992) dans son livre *L'enfant, la musique et l'école* rejoint François DELALANDE (1984) au point de vue de cette définition de l'être musicien (énoncée dans la partie précédente). Elle ne donne à aucun moment dans son ouvrage de véritables activités qu'il faudrait suivre comme mode d'emploi. Cependant, pour mettre en relief sa réflexion, elle l'illustre avec des exemples vécus.

Son livre se termine par une question essentielle sur le rôle de l'enseignant face à l'enseignement musical : «Être musicien – Comment « laisser être » ? »¹³. Autrement dit, comment faire apparaître spontanément l'envie de devenir musicien chez un enfant.

La réponse qu'elle apporte est la suivante : L'enfant, quelque soit son âge doit parvenir à prendre en compte le monde sonore qui l'entoure¹⁴. Cela tend par le passage de l'éveil musical dispensé dans les écoles et également en fonction de l'attitude du pédagogue : Il faut qu'il soit proposé à l'enfant une exploration sonore du monde.

L'ouvrage d'Angélique FULIN(1992) se découpe en deux parties.

La première porte le titre « l'enfant et la musique ». Elle s'articule autour de l'écoute, de la composition et du chemin que doit prendre l'apprentissage. C'est ici son premier axe de réflexion sur l'exploration sonore du monde, l'expérimentation des différents modes d'organisation de la composition et l'apprentissage lié entre « espace » et temps.

Dans sa deuxième partie, Angélique FULIN tente de démontrer que l'enfant doit choisir son parcours musical suivant ses désirs personnels¹⁵ : en écoutant cette force intérieure qui le poussera à s'orienter vers des formes d'activités, vers des études techniques, vers des styles divers. Cette partie s'intitule « La musique et l'école ». Pour reprendre Angélique FULIN, « *faire de la musique une fois par semaine n'est pas concevable* » ! Cependant, il ne faut pas étendre la plage horaire destinée à la pratique musicale mais intégrer et prendre

¹³ FULIN, 1992, p. 241.

¹⁴L'enfant de la maternelle au CM2. (En aparté, la réflexion mériterait d'être mener chez tous les individus qui n'ont pas conscience de la présence immuable de l'environnement sonore !)

¹⁵ Ce qui peut être dur à mettre en classe car les élèves travaillent et fonctionnent en groupe classe. Celui-ci est souvent bien trop important pour mettre en pratique cette théorie.

en compte qu'une classe possède un univers sonore. L'enseignant non spécialiste de la musique, peut percevoir ce climat sonore comme tout être humain. Il complète alors le travail de l'intervenant musical (s'il y en a un qui travaille au sein de l'établissement). Il cherche à créer une ambiance de classe comme il le fait déjà avec les dessins et autres outils destinés aux enfants que l'on accroche sur les murs.

Du point de vue de l'élève, avoir une ambiance de classe crée un climat de confiance.

Pour l'enseignant, il faut donc intégrer une attitude nouvelle face à un monde sonore et parvenir à lui donner le même statut que les autres disciplines dispensées en classe. L'auteur ne propose rien de concret, dans le sens où chaque classe possède son contexte et que chaque instant est unique. Que de ces deux facteurs vont dépendre la création du décor sonore de la classe.

La musique doit être traitée à part égal tel est le cas par exemple dans la mise en place de projet et dans les relations pluridisciplinaires. Ensuite, dès lors que l'enfant intègre cette nouvelle dimension à la classe, cela enrichit son expérience qui devient alors un trait indélébile de la construction de son être.

Cette démarche proposée par d'Angélique FULIN à propos des attitudes nouvelles face à l'environnement sonore n'est pas isolée.

Le fait de s'entretenir avec un musicien intervenant dans les écoles élémentaires et préélémentaires permet de prendre conscience d'un concept appelé « paysage sonore » et de clarifier quelques notions¹⁶.

Sans rentrer dans le détail de l'entretien, le développement intérieur de l'enfant le fait partir de lui-même vers l'ouverture extérieure. Pour reprendre le propos de l'intervenante dans ses grandes lignes : il faut chercher à développer ce décentrement de l'enfant en utilisant un « tout sonore ». A partir du son, cela résulte à pousser l'enfant à passer d'une écoute globale des paysages pour se projeter vers l'écoute des autres.

La mise en pratique de la découverte d'un paysage sonore avec des élèves ne peut venir que renforcer cette démarche.

C'est une animation qui a été tenté : l'épouvantail sonore.

¹⁶ Un entretien avec HIRSH Dominique, intervenante musicienne diplômée du DUMI s'est tenu le 15 avril 2011.

C'est dans le cadre d'un éco-club au sein de l'école Bara-Cabanis de Fives que l'idée d'explorer le monde sonore s'est vue naître.

La base de ce projet est partie d'une observation. En effet, lors des activités de jardinage, des enfants étaient investies et intéressés par les diverses activités proposées pour d'autre, il était bien dur de se concentrer et de pratiquer ces activités sans trainer les pieds.

Ces derniers préféraient prendre des branches mortes et s'en faire des armes de jeu. Pour réussir à attirer leur attention, l'animateur décide alors d'utiliser ces bâtons pour le jardin, ainsi que de construire un épouvantail afin de protéger le jardin.

Pour qu'il puisse porter la dénomination d'épouvantail, l'animateur avec les enfants ont constitué un corps revêtu de plusieurs vieux habits récupérés. Pour aller plus loin, dans leur réflexion, l'animateur a soumis l'idée que l'épouvantail puisse faire du bruit

L'épouvantail semble être le mieux adapté, sauf que cette fois-ci, on ne se contente plus de lui mettre un chapeau et une veste pour qu'il est l'apparence d'un Homme (ce n'est plus l'objectif principal). Il va falloir en plus « l'agrémenter » de sons, de bruits, qui auront été recherchés, étudiés en amont dans l'environnement le plus proche des enfants : Se baser sur le paysage sonore de la cour de récréation, de la rue, de chez eux.... Cette recherche nécessite chez l'enfant une écoute discriminatoire et un travail sur le discernement auditif. Sans rentrer dans l'exhaustivité du projet, les sons ont été matérialisés par des dispositifs sonores élaborés par les enfants et l'animateur.

Il a alors fallu choisir les bruits. Les élèves ont retenus ceux de la cours. Ils ont pu poser leurs oreilles à différents endroits, sur différents supports afin de chercher quels bruits leur « parlaient » le mieux. D'autres bruits ont été identifiés, une sonnerie, des bruits de pas sur des planches en bois, des voix d'enfants, etc.

Il fallait maintenant reproduire ces bruits sur l'épouvantail. Pour se faire, il a été récolté des objets de récupération par le groupe (au sein de l'école, de la cantine, des parents) afin de constituer une base de matériaux utilisables et testables à porté de main.

Puis, ensemble ils ont construit et monté l'épouvantail. Des matériaux ont été utilisés pour interagir avec le vent, d'autres avec la pluie...

Cette activité nous a permis de se rendre compte qu'il est très difficile de partir des sons qui nous entourent. Ceux-ci sont pour la plupart durs à percevoir pour les enfants. De

même, leur « transcription » sur un matériel improvisé en peu de temps n'est pas toujours évidente.

Certes les enfants ont exploré l'univers sonore d'une cours d'école, mais l'influence à cet atelier facultatif porte à croire que le projet des enfants est toujours resté celui de l'animateur. Ils étaient huit enfants au départ pour finir à un seul à la fin du mois de juin. Les difficultés se sont cristallisées autour des techniques de confection du dispositif sonore et le manque de moyens comme l'absence d'un enregistreur pour identifier et prendre conscience des bruits d'une cour d'école.

Cet exemple de découverte du monde sonore par la mise en exergue du paysage sonore n'est pas la solution remède mais une exploitation possible pour travailler avec des enfants sur la prise de conscience de l'univers sonore. Seulement, sans aucune aides extérieur cela semble très difficile non pas mettre en place mais à rendre les dispositifs performants et l'apprentissage efficace. Par ailleurs, quand on se penche sur les résultats de l'enquête ; aucun des enseignants ne parle ou n'évoque le travail à partir des paysages sonores. La régularité dans les salles de classe semble l'apprentissage de la musique par le biais du chant. (97% des personnes enquêtés soit 36 personnes contre 1).

S'il est concevable d'intégrer dans les pratiques enseignantes la découverte de l'univers sonore, comment cela est-il possible avec la pratique du chant ? Pour cela il est nécessaire de se pencher sur la question du répertoire et d'établir ce que c'est avant d'en tirer une définition intelligible de la création et du processus créatif.

Du fait que notre mémoire s'intéresse au répertoire de musique traditionnelle, c'est volontairement que nous partons d'une définition générale pour ensuite aboutir sur celui-ci et tenter d'en donner une définition la plus claire possible.

- Qu'est ce que le répertoire...

Le terme « répertoire » fait référence à l'ensemble des œuvres qui forme le fonds habituel dans le domaine de la musique traditionnelle susceptibles d'être jouées et d'être reprises à tout moment.

Ce n'est pas un inventaire méthodique (énumération, liste, table, etc.) où les informations sont classées dans un ordre qui permet de les retrouver facilement. De même que cela ne

s'apparente être ni un registre où figurent quelconques listes des morceaux dits "traditionnelles", ni un catalogue fermé et complet de chansons et de morceaux de musique.

Dans l'absolu, on y fait référence en parlant du « répertoire traditionnel » aussi bien en musique qu'en danse (rappelons le celui-ci est dans sa majeure partie destiné à faire danser).

Par extension, c'est un ensemble d'œuvres appartenant à une même catégorie. Il est en quelque sorte une mémoire musicale extensible, renouvelable et illimitée. Peu importe le genre et le style, les seuls moyens de conserver la plupart des musiques passées ou présentes restent l'enregistrement sonore et l'écriture. Il existe un répertoire pour la musique classique, pour le jazz, pour la chanson, pour la musique traditionnelle... Chacun regroupe l'ensemble des œuvres susceptibles d'être jouées ou écoutées.

Par ailleurs le terme de répertoire peut être employé d'une manière plus précise, celui propre à un instrument, à un chanteur... Par exemple, les répertoires pour accordéon ou pour piano sont considérés comme immenses, cette considération résulte du fait que ces instruments ont été énormément joués à travers le temps, ils le sont d'ailleurs toujours. En revanche, pour des instruments moins joués comme le tuba ou encore l'épinette le répertoire sera beaucoup plus restreint.

Parler de répertoire c'est également parler de l'action de répertorier. En effet, au cours de l'histoire des répertoires ne se serait pas dévoilé si des hommes ou des femmes n'avaient pas cherché à établir l'inventaire.

Que ça soit pour un artiste par exemple Antonio Vivaldi ou pour un genre tel que la musique traditionnelle, des collecteurs, des historiens ou divers musiciens se sont intéressés à la musique du passé. L'essentiel de leur travail consiste à chercher, à transcrire, à enregistrer, répertorier et se documenter dans les fonds archivés, dans les bibliothèques ou encore sur le terrain au contact des populations. Par exemple, des collecteurs du début du siècle parcouraient les régions de France pour enregistrer les musiques populaires¹⁷.

¹⁷. De plus amples informations sont données sur le travail de ces chercheurs dans notre troisième partie.

C'est le cas d'une valse appartenant au répertoire traditionnel de France collecté dans le Berry à La Châtre en 1913 par Ferdinand Brunot. Elle se nomme *La valse au Père Cadet* ou *La valse à Cadet*. Cette valse s'apprend encore aujourd'hui au sein de l'association de musique traditionnelle *La Piposa*, qui se situe à Saily-Sur-La- Lys. Cette valse s'est perpétuée essentiellement grâce aux pratiques de transmission orale mais elle a également été écrite et enregistrée dans des versions différentes. En effet, on la retrouve sur un 78 tour, enregistré par Ferdinand Brunot suite à un collectage. Trois musiciens jouent ensemble : Pierre APPAIRE à la cornemuse, Bertrand APPAIRE à la vielle à roue et Pierre GERBAUD à la vielle. On peut d'ailleurs écouter cet enregistrement et bien d'autres sur le site internet de la bibliothèque numérique *Gallica* qui appartient au réseau de la bibliothèque nationale de France dans la collection des archives de la parole¹⁸.

Le site de l'Association d'étude, de promotion et d'enseignement des musiques traditionnelles des pays de France (l'A.E.P.E.M) recense une collecte de plus grande ampleur réalisée par Emile BARBILLAT et Laurian TOURAINE dans le Bas-Berry¹⁹. Ce site est très intéressant car il permet d'écouter les musiques (en format midi), il constitue de ce fait une autre source non négligeable.

Ces exemples démontrent qu'il existe bel et bien un répertoire de musiques traditionnelles ancré en France et qu'il fait parti d'une mémoire collective. Le fond traditionnel s'est ainsi progressivement constitué. Par ailleurs, on continue à retrouver beaucoup d'œuvres oubliées. Bruno GINER (2002), cite l'exemple d'Antonio Vivaldi : « Au début du XXème siècle, on a ainsi redécouvert les œuvres d'Antonio Vivaldi, le compositeur des *Quatre Saisons*, qui vivait environ deux cent cinquante ans plus tôt. »²⁰

A l'inverse, une musique qui ne possède pas de répertoire est, selon Bruno GINER (2002)²¹, une musique que l'on définit comme éphémère. C'est une forme de musique qui s'exécute de manière improvisée. C'est-à-dire que le musicien crée le morceau au fur et à mesure qu'il est en train de jouer. Pour Bruno GINER (2002), la notion de répertoire est relativement récente. « Les œuvres des musiques baroque et classique (XVIIème – XVIIIème siècle) étaient rarement jouées plusieurs fois, et il en fallait toujours de nouvelles.

¹⁸http://gallica.bnf.fr/Search?ArianeWireIndex=index&p=1&lang=FR&f_typedoc=audio&q=ferdinand+brunot+p%C3%A8re+cadet

¹⁹ <http://aepem.com/Barbillat-Touraine.php>

²⁰ Page 35, *ibid*

²¹ Page 34 GINER Bruno, 2002, *Toute la musique ?*, Editions Autrement et SCEREN, Paris,.

Pour chaque dimanche, le compositeur Jean-Sébastien Bach devait composer trente ou quarante minutes de musique religieuse pour chœur, solistes et orchestre ! Même si parfois il n'hésitait pas à réutiliser des passages entiers de ses anciens morceaux, cela représentait un travail colossal »²².

En effet, les divers répertoires ne cessent d'évoluer et Bruno GINER (2002) illustre parfaitement cette idée (en parlant d'un répertoire lambda) : « la création artistique continue, elle ne s'arrête jamais ! »²³.

La musique est en perpétuelle évolution, mouvement. Les musiciens créent encore de nouvelles musiques, de nouveaux styles et de nouvelles interprétations. On peut illustrer ces propos en prenant un musicien actuel et « reconnu dans le milieu » de la musique traditionnelle comme Jean Blanchard, il est intéressant d'observer sa contribution au répertoire. En effet, en cherchant auprès de l'organisme de la Société des auteurs, compositeurs et éditeurs de musique (SACEM) le nombre d'œuvres qu'il a déposé, donc qu'il a créé ou contribué à leurs créations, on constate que le répertoire de musique traditionnelle continue d'évoluer. Il apparaît au titre d'auteur, de compositeur ou d'auteur-compositeur pour 130 morceaux. En outre, son répertoire est aussi inscrit pour 56 œuvres en occupant le rôle d'arrangeur avec Jacques Bardot, Bernard Blanc, Jacques Boisset et Jacques MAYOUD. Ils étaient réunis dans le même groupe de musique durant les années 1970 sous le nom de *La bamboche* et c'est à supposer qu'ils ont enregistré à la Société des auteurs compositeurs et éditeurs ensemble les œuvres créées.

Cependant ces chiffres ne sont en rien significatifs, ce qui est intéressant c'est d'observer le répertoire s'enrichir de nouveaux morceaux. La SACEM est la société des auteurs, compositeurs et éditeurs de musique peut nous servir de base pour appuyer cette idée. Fondée le 11 février 1850, cette société reconnue et contrôlée par l'état français gère entre autre les droits d'auteurs. Elle est chargée de mission dite de service public : elle veille au « respect du Code de la propriété intellectuelle à l'image de l'organisation de manifestation musicale publique et du respect des droits d'auteurs(Art. L. 131-4) ». Si certaines formules alternatives, comme la musique libre, se sont peu à peu développées, la SACEM représente un immense répertoire musical, « avec 137 000 sociétaires et 40 millions d'œuvres »²⁴. Elle

²² Page 34 ibid.

²³ Page 35 ibid

²⁴ Données tirées du site internet de la SACEM à l'adresse : http://www.sacem.fr/cms/home/la-sacem/presentation_introduction

n'oblige en rien les auteurs, compositeurs à s'y inscrire et inscrire leurs morceaux. En effet, il est probable de voir apparaître de nouveaux morceaux de musique traditionnelle sans qu'ils soient déposés à la SACEM : tout dépend de la volonté de l'auteur du morceau créé. Par ailleurs, la quantité de morceaux auxquels Jean Blanchard a participé est à replacer dans le contexte des musiques traditionnelles de France. C'est un musicien très actif par le nombre de groupes auxquels il a participé et l'activité d'enseignement qu'il mène. Depuis 1999, il est formateur pour les futurs professeurs de musiques traditionnelles au CEFEDM Rhône-Alpes. Il est également depuis 1998 chargé de cours sur les métissages musicaux à l'IUP Métiers des Arts et de la Culture de l'université Lyon 2²⁵. C'est quelqu'un donc présent depuis longtemps dans le paysage des musiques traditionnelles du Centre et de France. A titre de repères, un musicien de la musique traditionnelle de la région Nord Pas-de-Calais, Bernard Boulanger²⁶, a déposé 47 morceaux à la SACEM. Encore une fois, ces données sont à prendre avec précautions pour les mêmes raisons évoquées précédemment : déposer un morceau à la SACEM n'est en rien une obligation et se base sur la volonté individuelle d'un auteur, compositeur ou arrangeur.

Ainsi on s'aperçoit qu'un répertoire n'est pas quelque chose de fixé et d'arrêté. C'est une véritable mémoire vivante qui se transmet de générations en générations. Cette mémoire s'enrichit quand une partie de la création musicale actuelle s'y insère ou s'y est inscrit. Cependant comme toutes ces choses transmises à notre future, il est difficile de prévoir lesquels de ces œuvres resteront demain. En effet des morceaux restent et d'autres tombent dans l'oubli de la mémoire collective. Espérons-le et ce n'est pas rien de le dire, que quoi qu'il en soit la musique ne perde jamais de son humanité, que les musiciens prennent toujours autant de plaisir à s'exprimer en l'exécutant et qu'elle puisse continuer à rassembler.

Angélique FULIN évoque les attitudes pédagogiques de l'enseignant à avoir vis-à-vis du monde sonore, mais face au répertoire, n'en serait-il pas de même ? Cette mémoire sans limite, non définit et non arrêté qui continue de s'enrichir par la création musicale doit être mis en avant et pris consciemment comme un ensemble par l'enseignant. Cela lui permettra davantage de rendre accessibles les chants choisis pour les élèves. C'est comme

²⁵ Informations prises <http://jeanblanchardb.free.fr/Cornemuses/Accueil.html>

²⁶ Il est enseignant de métier et membre fondateur de la Piposa. Il anime toujours le groupe d'animateurs pour cette même association.

établir un lien entre ce qui se fait constamment en classe, à savoir l'utilisation de chant et de différents répertoire , ainsi que la présence même de l'enseignement musicale à l'école, rendre l'être musicien universel ! Le répertoire jouerait donc un « appel d'air » à la création musical dès lors qu'on est compris et saisi qu'il ne s'est pas constitué de lui-même mais construit lentement pièces par pièces, œuvre par œuvre, chansons par chanson apportés et créés par des hommes et des femmes s'égrainant dans l'histoire de l'humanité.

c. La création musicale

1. Sous quels aspects la création musicale doit-elle être présente à l'école ?

La musique est un art, c'est acquis. Il ne s'agit pas de parler de création comme une étape obligatoire pour être musicien. L'enjeu est de rappeler qu'un art vivant et vécu s'accompagne du processus de création dont il n'est pas inconcevable d'offrir les premiers plaisirs et tâtonnements chez l'enfant.

Le concept de création peut s'appliquer à l'art musical et l'être musicien, à l'enfance et à l'adulte enseignant.

- La création au niveau de la musique et l'être musicien :

Dans le monde de la musique, il existe différentes façons de vivre la musique et de la ressentir. C'est ce que tend à expliquer Bruno GINER (2002) : il existe des compositeurs, des interprètes, des techniciens, des pédagogues, des producteurs et des diffuseurs²⁷. Toutes ces professions correspondent à différents domaines de la musique qui se complètent les uns aux autres.

Chez l'être musicien, Angélique FULIN estime que les trois activités fondamentales de la musique sont l'audition, la création et l'interprétation. Ces activités doivent être menées de front selon elle, de manière permanente et en simultanéité²⁸. Elle répond ainsi à l'éventuelle question que l'on pourrait se poser quand à la présence de l'écoute chez l'enfant et ses potentialités : est-ce que cela correspond à un retour à une éducation sensorielle ? Pour elle il est clair que l'écoute (l'audition) est un point de départ. La faculté

²⁷ Page40 Bruno GINER (2002).

²⁸ Page 222, FULIN

d'audition est primordiale et traduit l'activité intérieure de l'être humain soit la richesse d'un dialogue intérieur²⁹. Georges STEINER (2001) évoque aussi l'audition et l'attention intérieure, il disqualifie l'absence de conscience qui est ce monologue dont maintes forces créatrices sont issues³⁰.

Certes c'est un processus complexe et difficile à mettre en place, mais pour saisir ce dont il s'agit, il est nécessaire de se pencher sur la notion de création et d'en tirer une définition voir une éventuelle procédure en plusieurs étapes.

Cette étape dans notre recherche contribue à saisir dans le sens le plus profond et universel du concept de création. L'étymologie et l'historique de l'acte de "créer" sont deux entrées possible pour saisir le sens de la création artistique !

La création rapprochée à l'art est une façon très contemporaine d'aborder le processus de création. Il faut replacer le terme de création dans l'histoire de l'humanité. La création est en effet un sujet central entre toutes les explications mythiques ou scientifiques sur l'origine et l'évolution de l'univers. Pour expliquer l'origine de l'homme, cela a suscité différentes hypothèses et problèmes : c'est un concept qui a évolué dans ces théories des origines pour être rapporté aujourd'hui au registre humain de l'esthétique et de l'artistique.

Dans ce débat de l'origine de la matière, notre travail n'est pas de prendre partie en faveur d'un concept. Nous constatons que le terme de création que nous employons dans notre problématique possède différents sens :

- Le premier est à lier à l'acte de créer et le second sens est la chose créée, c'est-à-dire l'objet issu du processus créatif. Or dans les deux sens de la définition de création, il existe à chaque fois une partie appartenant au domaine religieux, puis une autre partie à mettre au crédit du fait humain. Nous parlons de création artistique à destination d'enfants et donc nous nous attacherons à ne garder le sens du concept de création pour ce qui est de l'ordre de l'humain.

La création est donc à la fois l'acte de créer et la chose ou l'objet créé.

²⁹ Page 222, Fulin.

³⁰ Page 109, Steiner

Que signifie l'acte de créer ? Une première approche peut se cantonner à la recherche étymologique du terme « créer » (emprunté au latin classique *creare*). Vers 1119, le verbe « créer » est identifié comme l'acte de « tirer du néant (en parlant de Dieu) » ou « produire ce qui n'existait pas (en parlant de l'homme) » c'est-à-dire ici « donner la vie ». Toujours selon l'étymologie de « créer », on remarque une évolution du sens de ce terme : vers 1350 cela signifiait « instituer, nommer (quelqu'un) à (une fonction) » comme nommer un échevin ; vers 1611, « créer » est défini tel que « fonder, établir » ; puis en 1690 « créer » se dit aussi des hommes à l'égard des choses dont ils sont les inventeurs³¹. Ici, on retrouve les différents sens de création : pour dire d'un acte quand on « donne vie », puis l'évolution de ce concept le rapproche du sens de « produire quelque chose » et enfin créer est utilisé pour nommer ce qui a été produit.

La création dans le domaine de la musique doit s'identifier par rapport au son et particulièrement à l'organisation du monde sonore. Georges STEINER dit des sons qu'ils ont pu être employés à l'infini dans des compositions antérieures mais qu'ils appartiennent toujours au moment où ils sont produits. Ils sont en propriété libre et l'être musicien se les approprie. Pour illustrer ce propos, le philosophe STEINER déclare qu'il « *n'en déplaie à Mozart, aujourd'hui ou demain, on fera rire avec le sol mineur. Et le mi majeur se remettra du Ring* »³². Une musique est créée par son auteur à partir du moment où elle est jouée pour la première fois, la pièce n'est pas créée quand elle est écrite.

La production d'une organisation sonore s'identifie comme être la création musicale. Mais si l'on évoque la production d'une organisation sonore, ne faut-il pas appeler cela de l'invention musicale ?

Le livre de Georges STEINER est ainsi destiné à apporter une réponse dans le « *jeu confus de la différenciation et du chevauchement entre "création" et "invention"* »³³. C'est un intellectuel contemporain qui a la volonté de s'atteler au concept de création qui selon lui, est fascinant au vu de la présence de ce concept depuis les origines. C'est un concept qu'il qualifie de cardinal et tenant une place essentielle dans notre culture occidentale. Il est

³¹ Dictionnaire CNRTL étymologie de créer.

³² Page 175 Steiner.

³³ Page 26, op cit.

possible d'évoquer la création en théologie, en philosophie, dans l'approche de l'art, de la musique et de la littérature³⁴.

L'acte de créer doit être tout d'abord distingué de l'acte d'inventer. Inventer est tiré du latin « *In Venere* » et présuppose ce qui est à trouver, c'est ce qu'il faut chercher puis repérer et débusquer³⁵. C'est alors une faculté de construire dans l'imaginaire. Pour inventer, il est nécessaire d'avoir su chercher en amont, puis de trouver. A ce titre, lorsqu'on regarde l'étymologie du mot « inventer », il faut remarquer la place inaliénable de l'imaginaire. Inventer est un terme repéré pour la première fois dans le vocabulaire lors de la seconde moitié du XV^e siècle, cela équivaut à « créer quelque chose de nouveau ».

En 1522, inventer signifie « imaginer, trouver par son imagination », enfin en 1640 « imaginer ce que l'on voudrait faire passer pour vrai »³⁶ (à l'exemple du mensonge que l'on invente).

Georges STEINER utilise la définition de l'invention comme quelque chose qui est à trouver, cela présuppose que tout serait déjà donc là sous nos yeux, que l'on est un besoin de reproduire. C'est-à-dire faire une remise en forme de ce qui existe déjà.

L'imitation est certes la source des arts (comme l'art pariétal) et un besoin instinctif de l'être humains, mais la création dépasse l'acte de reproduire ou d'imiter.

De même que l'acte de créer ne s'inscrit pas dans un processus utilitaire comme l'invention :

« Dans la création et sans doute est là effectivement une différence cardinale avec l'invention, les solutions font l'effet de mendiants au regard des richesses du problème ».

Par la suite, il évoque les attributs du processus de création que l'on ne retrouve pas dans l'acte d'inventer. Il en existe deux qu'il qualifie de primaires³⁷. L'acte de créer est un accomplissement de la liberté, un geste gratuit de l'être humain créateur car il produit ou compose quelque chose qui finit par exister. Ainsi voilà comment STEINER lie de façon inséparable la liberté, le geste gratuit de l'homme avec le processus créatif :

³⁴ Ibid (page 26 op cit.)

³⁵ Page 133, grammaire de la création.

³⁶ LE dictionnaire du Centre national des ressources textuelles et lexicales

³⁷ Page 159 Grammaire de la création.

« C'est pourquoi la création, convenablement comprise et expérimentée, est un autre nom de la "liberté", de ce fiat, ou "que cela soit", qui n'a de sens que dans sa relation virtuellement tautologique avec le "que cela ne soit pas" »³⁸.

- Le second attribut de l'acte créatif admet le principe du choix. Ce qui est créé aurait pu ne pas être ou être tout autrement. Ainsi l'existence d'un objet ou d'un morceau de musique comporte implicitement et explicitement l'alternative de l'inexistence.

Dans une création, il y a toujours une part que l'on abandonne ou qu'on laisse de côté, c'est comme la création d'une histoire ou d'un mémoire, tout n'est pas présenté de manière exhaustive, nous faisons des choix de manière consciente.

Ainsi ces deux attributs de la création³⁹, permettent de distinguer l'invention de la création et de choisir l'acte de créer plutôt que celui d'inventer :

« La liberté, la gratuité de la création esthétique et la constance dans cette création de formes absentes ou alternatives permettent d'opérer une discrimination entre le concept de création et celui d'invention ».⁴⁰

Nous parlons alors de création artistique et non d'invention. Nous admettons ce processus qui marque l'être humain d'un acte ! Et qui offre la possibilité à l'enfant de prendre conscience de la liberté qui émane de sa pensée. Nous évoquons donc volontairement la création artistique et musicale pour amener l'enfant à prendre conscience de ce qu'être libre à travers une pratique musical et de la possibilité d'effectuer des choix pour être ou ne pas être !

- De la création l'enfant serait-il en faire usage ?

Angélique FULIN présente dans son livre, *La musique, l'enfant et l'école* un constat sur la place et le rôle de musique aujourd'hui. Elle déplore le rôle qu'on lui laisse constamment celle de la simple représentation. Autrefois, la musique se liait à la vie quotidienne selon elle. La musique et les chansons accompagnaient davantage la réalité de l'être humain, ce

³⁸ Page 160 Grammaire de la création.

³⁹ L'accomplissement d'un geste libre et gratuit et la prise de conscience d'un choix dans la production musicale

⁴⁰ Page 163 Grammaire de la création.

qu'elle ne sait plus faire de nos jours. Surtout on se l'appropriait pour répondre à un besoin intérieur non pas d'imitation mais d'expression.

L'expression est un l'acte d'exprimer qui signifie « faire sortir de », cela rejoint le sens de créer quand on donne l'existence à quelque chose tirée du néant. Angélique FULIN finit dans son constat que la chanson a perdu de sa fonction initiale : désormais, elle accepte d'être « en représentation ».

Alors qu'elle était expression de l'homme, la musique a perdu son sens et n'est plus nécessitée par un besoin intérieur ; elle devient musique du « paraître ». Pourtant les enfants ressentent encore les significations profondes que l'adulte risque d'oublier. Pour illustrer son propos, l'expression est un besoin instinctif, elle présente un poème d'une fillette de C.M.2 :

« .je suis.

Je suis libre quand je dors.

Quand je suis seule et que je peux penser.

Rien qu'en fermant les yeux.

Je peux me promener seule dans les bois, choisir ma musique. »⁴¹

Cet écrit permet de repérer les deux attributs de la création chez un enfant : être libre et choisir.

Il ne faut pas seulement s'arrêter au simple fait de la recherche et l'exploration sonore, il est tout autant important d'instaurer un dialogue intérieur chez l'individu. L'élève doit pouvoir être à l'écoute de son espace intérieur. Pour exprimer ce qu'il ressent intérieurement, la création est un moyen pour un enfant qui ne sait pas encore mettre des mots sur ce qu'il pense ou ressent. Angélique Fulin part du constat que l'enfant s'isole parfois pour se retrouver avec soi-même. L'école ne doit pas être seulement le lieu de socialisation, il doit pouvoir aussi garantir et reconnaître le droit à l'isolement, à la méditation et au dialogue intérieur. C'est d'autant plus important que le milieu familial ne s'y prête pas toujours (à l'exemple des familles nombreuses anéantissant parfois l'intimité de l'enfant). Dans les cours de récréations, si l'on s'attache à être observateur comme lors de nos stages de premières années, on remarque ce phénomène mais sans pouvoir y mettre

⁴¹ Page 195 Fulin.

les mots. Angélique FULIN parvient ici à mettre le mettre en mots à définir ce qui nous paraît désormais essentiel : l'enfant se socialise grâce à l'école mais en aucun cas doit se perdre dans le collectif. En effet, chaque élève à un moment donné dans son existence, éprouve le besoin de se limiter un territoire privilégié. En récréation, par exemple, l'enfant doit pouvoir avoir un espace qui lui est réservé, qu'il s'approprie pour être en dialogue avec lui-même. C'est ce que l'auteur appel « le temple ». Elle insiste sur un lieu, constitué par les enfants et non offert par l'adulte comme moyen de refuge face au monde des grands mais aussi pour laisser place à son imagination et sa propre expression : atteindre alors le domaine de la création !

Être à l'écoute de son territoire peut être alors le point de départ de sa propre activité musicale, se donnant alors la chance de se retrouver soi-même.

Chez l'enfant les attributs de la création sont présents dès le plus jeune âge. On observe en plus la recherche d'un dialogue intérieur qui porte à penser qu'un enfant est un jeune créateur qui n'attend que d'être éveiller.

- La création et l'enseignant, une attitude pédagogique :

L'enseignant est un pédagogue dans le sens où c'est une personne qui a l'art d'enseigner, d'éduquer et qui sait expliquer. Dans son attitude, il prend conscience que la musique a une mémoire par la présence de répertoires mais il tend également à rendre possible l'accès de l'univers de la création à un public scolaire.

Il est nécessaire que l'enfant puisse découvrir ces diverses façons de vivre la musique. L'adulte peut permettre à l'enfant de « goûter » et de percevoir la création musicale. L'enseignant doit vivre pleinement son rôle auprès de l'enfant et l'éveiller à la création. Pour cela, il est bon que lui-même l'ait déjà été. Il serait mieux à même de faire partager son expérience et de saisir à quel moment l'enfant se situe dans le processus de création pour mieux l'accompagner.

L'adulte doit se concentrer sur l'analyse d'une production d'un enfant comme quelque chose issu d'un résultat et d'un processus psychologique : la trace du dialogue intérieure avec le monde sonore en ce qui concerne la musique. Ensuite, il est important que l'enseignant distingue bien « la créativité » en tant qu'aptitude individuelle « qui peut se cultiver ». Angélique Fulin exprime cet avis en prenant pour que la création soit

individuelle et se place contre le travail collectif uniformisant.⁴² Par ailleurs, l'enseignant se porte comme une « oreille attentive », qui l'oblige à guider l'élève.

Ce n'est plus une seule attitude pédagogique qui se dégage mais deux !

La première est de provoquer la rencontre entre le monde sonore et l'enfant en suscitant l'intérêt pour le son.

La seconde est de percevoir la création possible chez l'enfant et de lui en faire prendre conscience de la possibilité de dialoguer avec le monde sonore par le biais de la pratique musicale : pour éveiller en lui le plaisir de rester libre, autonome et soi-même. L'adulte va s'appuyer sur la création pour que l'enfant prenne du plaisir à vivre ces expériences musicales.

La création se présente à différents niveaux à l'école : celui de l'éducation musicale, celui de l'enfant créateur et celui de l'enseignant pédagogue. Trois aspects de la création qui mènent à de nouvelles interrogations. Si l'on perçoit les raisons d'évoquer la création artistique avec des enfants, il est tout de même indispensable de porter à notre connaissance des techniques musicales possibles pour y parvenir. Les techniques peuvent s'identifier comme les « recettes d'un métier⁴³ ». Dès à présent nous savons qu'un répertoire qui s'apparente à la mémoire de la musique crée un « appel d'air », soit une raison à l'être musicien d'être créateur. Il nous reste à interroger l'enseignant sur sa capacité à mener et éveiller l'enfant sur les sentiers de la création !

⁴² Introduction de la partie intitulée *Les voies divergentes de la musique*, positionnée dans la deuxième partie de du livre d'A.FULIN : la musique, l'enfant et l'école.

⁴³ In Angélique Fulin idée incluse dans la partie intitulée « Salons et festivals ».

II. En quoi les interventions de personnes extérieures à la classe peuvent venir renforcer les pratiques de l'enseignant et progressivement amener l'enfant à goûter à la création artistique ?

a. L'éducation musicale à l'école : à la portée d'actions pédagogiques entremêlées !

Sur 37 personnes interrogées, 17 enseignants nous ont signalés qu'ils bénéficiaient de l'intervention d'une personne extérieure à leur classe pour la séance d'éducation musicale menée en classe. Cela représente 45 % de la population enseignante enquêtée. A partir de ce constat, certaines questions sont à soulever pour nous permettre d'analyser ces situations.

- Qu'est ce qu'intervenir en classe ?

« Intervenant extérieur » est un terme qui intervient souvent dans les salles d'enseignants et dans les cours dispensés à l'IUFM. Ce terme est en passe de devenir un fait langagier d'usage dans le milieu scolaire si cela n'est pas déjà le cas.

D'une part, ce terme « intervenant extérieur » ne signifie pas grand-chose si le cadre de la classe n'est pas pris en référence. C'est une intervention qui provient de l'extérieur de la classe voire de l'école. Il en existe de différentes spécialités : des conteurs, des lecteurs, des musiciens, des jardiniers, et sûrement d'autres encore. D'autre part, l'enseignant et l'intervenant lie contact autour de projets montés dans le cadre pédagogique d'une classe (elle-même régie par l'éducation nationale). Or, l'enseignant peut mal connaître la profession d'un dumiste.

En effet, à en croire les propos de Clémentine GODBILLE qui nous a évoqué la teneur de son quotidien, l'intervenant est amené sur d'autres terrains que le cadre scolaire. Certes les intervenants extérieurs sont des spécialistes, mais ils ne sont pas des personnes présentes pour suppléer ou remplacer l'enseignant lors de séances pédagogiques. Le professeur des écoles reste le référent pédagogique dans sa classe. Dans la musique, il existe de nombreux métiers (compositeurs, interprètes, techniciens, pédagogues, producteurs, etc.), les

intervenants ne sont pas des professeurs de musique. Leur rôle est d'apporter des notions et des pratiques musicales au sein de divers établissements ou organisations (ici seule l'école nous intéresse).

Le code de l'éducation contient les textes de référence qui posent les conditions légales des interventions en école primaire et maternelle. C'est le cas spécifiquement de la circulaire n°92-196 du 3 juillet 1992 qui précise la participation d'intervenants extérieurs aux activités d'enseignement dans les écoles et comment elle doit s'établir. Le décret n°88-709 du 6 mai 1988, notamment les articles 3 et 4 concernent le domaine des enseignements artistiques et en particulier les compétences requises des personnes qui peuvent apporter leur collaboration à ces enseignements. Nous évoquons le cas d'intervenants dit réguliers, c'est-à-dire que nous excluons le fait qu'il s'agisse de musiciens professionnels venant présenter une activité ponctuelle comme un spectacle ou autre sensibilisation possible. Les interventions occasionnelles dans ce cadre font l'objet d'une simple autorisation écrite du directeur d'école.

En revanche, les intervenants réguliers doivent justifier d'une compétence professionnelle vérifiée et attestée par le directeur régional des affaires culturelles (DRAC) ou de diplômes préparant à l'intervention en milieu scolaire dans les disciplines artistiques⁴⁴. Le directeur d'école, après avis de l'enseignant et du conseil d'école, choisit les intervenants, les propose avec les pièces justificatives à l'Inspecteur d'académie et au Directeur des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN) qui délivrent l'agrément.

Le diplôme universitaire de l'intervenant musicien (DUMI) est un diplôme autorisant l'intervention en milieu scolaire. En effet, dans sa formation, l'étudiant doit être confronté à l'avis d'un inspecteur de l'éducation nationale, d'un conseiller pédagogique en éducation musicale et d'un acteur de la vie artistique local comme un directeur d'établissement d'enseignement artistique spécialisé (à l'exemple du conservatoire de Lille).

⁴⁴ <http://www.eduscol.education.fr/cid48591/intervenants-exterieurs.html>

- Qui intervient en classe ?

Sur 17 personnes qui déclarent bénéficier d'une aide extérieure à la mise en place de séance musicale, 11 d'entre eux ont l'occasion de voir intervenir un musicien titulaire du DUMI, contre 6.

Sur ces 6 personnes, 3 enseignants reçoivent l'intervention d'un professeur de musique et 3 autres celle d'un enseignant faisant partie de l'équipe pédagogique de l'école. On peut signaler le cas de 2 enseignants qui bénéficient d'intervention du conservatoire ou de personne ayant eu un prix du conservatoire. Pour le cas n°23⁴⁵, il s'agit d'un enseignant qui est titulaire remplaçant de secteur et qui bénéficie sur ces deux classes de l'intervention d'un musicien. Cette personne détaille ainsi son activité musicale en classe et la nature des interventions : « *deux fois par semaine pour mon CE2 musique (prise en charge par une intervenante du conservatoire) et une fois par semaine pour mon CE1/CE2 (avec un dumiste) ».*

Un autre enseignant nous évoque la mise en place de classes orchestres organisées et suivies par un dumiste et dans le même temps par un professeur de musique. Ce dernier est retraité depuis bientôt deux ans : « *les deux dernières années de ma carrière, des classes musicales (cuivres surtout) ont été mises en place par la municipalité de Longuenesse, avec le concours d'encadrants de l'école de musique municipale et d'une dumiste, le tout chapeauté par la conseillère pédagogique de musique du bassin ».*

On remarque que généralement l'intervention en classe se fait par un dumiste pour la majorité des personnes enquêtées.

Cependant il ne faut pas en tirer une généralité. Par ailleurs, il faut remarquer que parmi 11 personnes recevant un dumiste en classe, 7 d'entre eux font partie de la circonscription de Lille Hellemmes 1. Les autres se situent en agglomération urbaine ou à proximité : un enseigne à Marcq-en-Barœul, un autre est attaché à la circonscription de Roubaix Centre et un dernier attaché à celle de Tourcoing Ouest. Rappelons que cette enquête a été réalisée dans un périmètre restreint. L'intervention du dumiste ne pourrait être généralisée à l'ensemble de la profession que si l'enquête avait porté sur le territoire français. Une carte

⁴⁵ Cf. les résultats de l'enquête placés en annexe 2.

datée de janvier 2008 présente la répartition des postes de dumistes dans la région Nord-Pas-de-Calais⁴⁶.

Cependant, il est clair que si certains bénéficient de l'intervention d'un dumiste, d'autres aides existent. Notons, le cas de la présence de professeur de l'école de musique dans le cadre d'une classe orchestre, de musicien du conservatoire ou d'échange de service avec un collègue pour la mise en place de séance d'enseignement musical. Encore une fois nous ne pouvons tirer de conclusions générales sur les aides reçues au sein des établissements scolaires. On peut ajouter à toutes celles précédemment énoncées qu'elles peuvent exister directement au sein des équipes éducatives. Dans nombre d'écoles, les enseignants qualifiés dans un domaine prennent les classes de leurs collègues pour procéder à ce que l'on appelle le décloisonnement.

- Qui sont les musiciens intervenant appelés « dumistes » ?

Nous avons rencontré plusieurs personnes titulaires du diplôme universitaire du musicien intervenant durant nos recherches : Hélène COMOY, Etienne BOULANGER, Dominique HIRSCH et Clémentine GODBILLE.

Une étude significative sur les dumistes nous amènerait à des égarements au vue de notre problématique. Il aurait fallu dans ce cas établir davantage d'entretiens de musiciens intervenants, à la fois plus conséquents et en plus grand nombre.

Il nous est toutefois possible de définir ce qu'est un dumiste en prenant appui sur un entretien effectué avec Clémentine GODBILLE courant mars 2012. Dumiste en contrat avec la mairie de la ville de Béthune (62400), elle intervient dans une quinzaine de classes. A l'image de Clémentine GODBILLE, nous avons constaté qu'un musicien titulaire du DUMI est amené ainsi à développer des compétences qui dépassent le strict cadre pédagogique de l'intervention en classe.

L'entretien a débuté par la description des rôles et des projets dans lesquels Clémentine est impliquée. Sans détailler chaque intervention, elle a décrit les conditions de ses interventions. Il faut d'abord qu'il y ait un projet autour duquel se construise son implication au sein des classes. Le projet leur donne un caractère exceptionnel et légal ainsi qu'une légitimité. Le musicien intervient et apporte la musique à l'école, sans que cela soit systématique. C'est ce qui donne la complexité de ce métier : vivre son activité

⁴⁶ Annexe 3.

musicale et savoir la rendre accessible à un public scolaire ou à de jeunes aspirants musiciens. Cela peut se faire ailleurs qu'à l'école. Cette activité peut être compatible en conservatoire comme le montre Etienne BOULANGER, un autre titulaire du DUMI rencontré courant février 2012.

Pour intervenir, Clémentine doit être associé au projet musical inscrit au projet de classe. C'est l'enseignant qui en fait la demande à l'inspecteur de l'éducation nationale. Bien entendu, il est aussi accepté par la mairie car c'est auprès d'elle que Clémentine est engagée. Généralement, ce sont les collectivités locales qui proposent des contrats à durée limitée. Il est tout aussi envisageable pour eux d'être recruté par les mairies comme fonctionnaire territorial puis d'obtenir une titularisation par le biais d'un concours qui a lieu tous les cinq ans.

Pour établir les projets d'intervention, l'enseignant doit le construire lui-même, mais dans les faits cela s'avère plus complexe que cela. D'une part, l'enseignant, le référent pédagogique de sa classe doit rester maître du projet. Mais il est clair que pour le constituer, les conseils d'un dumiste sont les bienvenus. D'autre part, pour rester présent dans le paysage de la vie locale et communiquer sur son activité, le dumiste est contraint de se présenter comme une force de propositions. Ainsi, les projets concernant les interventions sont montées en coopération entre l'enseignant et le titulaire du DUMI où le dumiste tient une place aussi importante que l'instituteur.

Il arrive que l'intervention du dumiste soit mal perçue par le corps enseignant, celui-ci ne connaissant pas assez les potentialités d'un partenariat. Clémentine nous a également dit être parfois perçue comme étant « une experte artistique » plutôt qu'une personne ressource sur laquelle l'enseignant peut s'appuyer pour s'engager dans un projet d'éducation musicale.

Certes l'intervenant musical est un pédagogue, car il apporte la technique musicale lors de ses interventions (au sens d'Angélique FULIN, c'est « *la façon de faire vivre les formes dans la matière* »). Il participe de manière active à la vie locale, car il s'attache à rendre son action visible dans le paysage de la société (en particulier auprès de la mairie de Béthune en ce qui concerne Clémentine).

Par ailleurs, elle reste un spécialiste dans son domaine. En effet, elle mène une activité musicale personnelle : elle joue du violon au sein d'un orchestre à cordes et aussi dans un quatuor à cordes.

Ces trois capacités sont aussi présentées dans le référentiel de compétence paru en avril 2005 et rédigé par le conseil national des centres de formation de musicien intervenant. Ce

document sert à juger de la capacité d'un musicien à l'issue de sa formation à pouvoir exercer son métier. Il a pour but aussi de situer le métier au sein du paysage éducatif et culturel français⁴⁷. Il est à destination du dumiste mais aussi de tous ses partenaires potentiels comme le professeur d'école et d'éventuels employeurs.

Le caractère artistique du musicien est abordé, puis vient ses qualités de pédagogue et enfin dans un troisième temps, la capacité d'être acteur du développement culturel local.

Le musicien intervenant est d'abord un musicien avant d'être intervenant. Le diplôme du DUMI lui permet d'accéder à un statut et d'être reconnu dans la société française. Cependant bien que la musique soit considérée comme un art, un dumiste n'est pas reconnu comme un artiste dans le cadre législatif. En effet, pour accéder au statut d'artiste, le musicien doit être reconnu par la Direction régionale des affaires culturelles agissant alors pour le Ministère de la culture et de la communication. Un artiste musicien dans le terme légal doit pouvoir vivre de son art c'est-à-dire qu'il doit pouvoir justifier plus de la moitié de ses revenus par l'exercice de son art et ainsi bénéficier du statut d'intermittent du spectacle. A chacun son métier, assurément le dumiste est musicien mais il travaille pour intervenir, pour apporter la musique à l'école.

Force est de constater que l'enseignant n'est pas isolé dans sa classe. Il a la possibilité de monter des projets musicaux pour bénéficier de l'intervention de musicien. Cependant, les dumistes n'interviennent que dans les localités qui proposent des postes pour apporter la musique à l'école. Les enjeux de la musique à l'école dépassent donc nettement le strict cadre d'un apprentissage en classe. Cela dépend de décisions politiques d'éducation qui se prennent à l'extérieur de l'école : au niveau du Ministère de l'éducation nationale avec la mise place des programmes et au niveau des localités par la création de postes de musiciens intervenants. Cependant, un enseignant peut toujours se tourner vers l'équipe éducative pour la mise en place d'enseignement musical ou se mettre à la recherche d'autres ressources pédagogiques. Par ailleurs, une régularité semble s'afficher, c'est le cas de plus de la moitié des enseignants interrogés : ils sont seuls dans leur classe pour enseigner l'éducation musicale.

⁴⁷ Page 2 référentiel de compétences du musicien intervenant.

b. L'enseignant seul face à l'enseignement de la musique à l'école : une constante dans l'exercice du métier.

Parmi 37 personnes interrogées, 20 d'entre elles ne bénéficient d'aucune intervention extérieure. C'est une constante, qui représente plus de 54 % de la population enseignante interrogée. La création est un processus qui peut se mettre en place chez l'élève et l'adulte peut adapter ses attitudes pédagogiques en fonction des comportements d'enfants. A présent, il convient de s'interroger si l'enseignant peut être lui aussi quelqu'un de créateur et dans ce cas, s'il s'emploie à l'être aussi dans ses enseignements. Il est pertinent donc de s'interroger sur les possibilités qu'ils ont d'intégrer la création musicale dans leur enseignement musicale.

- Un enseignant musicien : une expérience à exploiter.

Dans leur pratique musicale, 15 enseignants se sont déclarés musicien alors que 22 ne le sont pas. Cela fait 40 % de notre population interrogée. Parmi ces 15 musiciens, on compte 27 instruments joués. C'est davantage que le nombre de musiciens, il faut donc en déduire que certains d'entre eux pratiquent plusieurs instruments : 5 personnes pratiquent un seul instrument, 4 personnes jouent de 2 instruments et 3 personnes touchent à plus de 3 instruments. Parmi 5 personnes qui ne jouent que d'un seul instrument, 4 jouent de la guitare et une de l'accordéon diatonique. On constate que la guitare est un instrument très présent dans les pratiques musicales, on peut ajouter à ces 4 personnes 10 autres guitaristes (de ceux qui jouent au minimum deux instruments). Ce fait peut s'expliquer facilement. La guitare est l'un des instruments le plus joué au monde. Il est aisé d'en apprendre les rudiments (accords, rythmique de base...) avec des guides comme le diapason. Il offre plusieurs avantages : légèreté, facilité de l'accompagnement du chant,... Il ne s'agit pas pour autant d'un instrument simple. Il faut passer un peu plus de temps dessus pour s'en apercevoir.

Au niveau de la fréquence de jeu, les musiciens se livrent davantage à une pratique hebdomadaire. C'est le cas de 9 personnes contre 4 de façon occasionnelle, une seule dans une pratique quotidienne et une autre de manière mensuelle.

La question du type de musique pratiquée est posée dans le but d'analyser si la pratique personnelle était retranscrite dans la classe et si tel est le cas, à quelle fréquence (de manière régulière ou sporadique). Nous constatons à 3 reprises la mention « accompagnements de chants » quant au type de musique pratiquée. Ce n'est certes qu'un cinquième des musiciens interrogés, mais cela illustre la possibilité d'utiliser son instrument durant les heures d'enseignement musical.

Par ailleurs, si nous cherchons comment la musique est perçue chez l'enseignant, c'est pour espérer voir des cas de musicien-créateur ou au moins les prémices de la création en eux, à savoir : jouer pour répondre à un besoin d'exprimer son sentiment ou en lien avec son ressenti intérieur traduisant alors le monologue intérieur de la conscience. Nous observons des comportements.

8 enseignants se déclarent débutants alors que 4 autres semblent être expérimentés. L'expérience se construit sur le long terme, cela permet d'observer si la pratique semble nouvelle pour eux ou non. Les avis recueillis nous laissent penser qu'aucun ne s'est vraiment spécifié dans la musique car aucun ne se dit aguerri. Ils sont enseignants de métier et musiciens amateurs.

Dans nos observations, nous voyons que la pratique traduit généralement une réponse à un besoin intérieur de l'individu : une seule personne déclare jouer pour répondre « *aux besoins du métier* », le reste cela semble être davantage « *pour le plaisir* » (mentionnés 8 fois) ou pour « *se détendre* » (mentionnés 5 fois). Les autres déclarent cela comme être une passion (« *une envie ou un rêve* ») à hauteur de 2 mentions. Pour un autre, la musique est une réponse au besoin d'« *exprimer des émotions* » et un dernier cas exprime le « besoin de créativité ». La dernière mention est un cas isolé. Certes, cela peut être possible de vivre la musique comme telle, et si c'est le cas cela traduit notre idée de vivre comme des musiciens créateurs mais nous soupçonnons fortement cette personne d'être renseigné sur la nature même de notre enquête. Cette réponse est donc à prendre avec des « gants ». Ces mentions traduisent de manière plus significative le besoin intérieur d'exprimer quelque chose et la présence d'un dialogue dans leur conscience.

On remarque donc tous les aspects nécessaires à la création : ils jouent, ils expriment et cela de leur propre volonté, puisque leur pratique est majoritairement personnelle.

En classe, sur 15 personnes mentionnant le choix d'un répertoire basé sur leur pratique personnelle, 9 personnes seulement se déclarent musiciens.

- Le rôle d'un dumiste, une personne ressource.

Le dumiste s'il n'est pas professeur de musique est présent pour assurer l'enseignement musical comme une personne ressource. C'est à ce titre que notre recherche nous a mené à rencontrer Clémentine. Comment peut-elle se présenter comme une personne ressource pour un enseignant ? Que pense-t-elle de la création musicale à l'école ?

Notre problème est d'amener l'enfant à dépasser le simple rôle d'élève exécutant en éducation musicale, il nous semble nécessaire qu'il devienne lui-même musicien et qu'il suive de façon toute naturelle, le cheminement vers la création artistique. Clémentine fait état de sa pratique, du choix de son répertoire et de ce qu'elle estime comment être créatrice en éducation musicale.

Quel répertoire tient-elle à sa disposition ?

Elle ne nous a pas dit comment elle doit être face à l'enseignant mais ses conseils et ses propos ont fait écho à notre recherche. En ce qui concerne le répertoire, elle nous a présenté ses classeurs où sont classés tous les chants exploitables en classe.

Concrètement, son 1^{er} classeur, destiné aux élèves des classes élémentaires, est composé de quatre parties. Une catégorie concerne les chants traditionnels qu'elle nomme « chants à mener », soit des chansons à textes pour les enfants. Une seconde se compose des chants en langue étrangère et du monde. La troisième partie se construit sur le thème des animaux et de la nature tandis que la dernière est constituée en fonction du thème « *noël-nuit-magie* ». Dans le second classeur sont répertoriés les autres chants et comptines destinés à un public plus jeune.

Comment fait-elle pour choisir un chant ?

Tout d'abord le thème est important pour guider le choix, mais le plus important est de faire attention au niveau de difficulté. Il faut effectivement prendre en compte les paramètres de la longueur du chant à mettre en lien avec les capacités de mémorisation de l'enfant selon son âge. Le texte doit aussi être pris avec précaution pour ne pas être un obstacle à la compréhension du sens. Enfin, dans un degré plus musical, l'ambitus du chant doit être sélectionné en fonction des capacités vocales de l'enfant. La chanson doit permettre à l'enfant d'atteindre tous les sons compris entre la note plus grave et celle la plus aigue dans le morceau avec sa voix.

Comment la dumiste entend-t-elle parler de création ?

C'est un concept qui se définit très difficilement. Selon elle, l'enfant est créateur à partir du moment où il se dit « j'ai envie de faire ça et je le fais ! ». L'individu pourrait pratiquer de la musique comme un exécutant durant toute une vie sans jamais être musicien au sens défini précédemment par Angélique FULIN (audition, création, interprétation). La prise de conscience est donc une étape importante dans l'accomplissement de cet être créateur et musicien.

La composition ne serait pas alors le seul moyen d'être créateur ?

Clémentine nous a fait alors part de sa formation de musicienne intervenante au centre de formation de musiciens intervenants (CFMI) de Lille III, où elle a suivi un stage d'interprétation de sept séances avec Jacqueline BRUCKERT, une formatrice du CFMI. L'arrangement d'une chanson peut amener l'enfant à prendre conscience de son geste. Les connaissances apportées sur l'arrangement sont tirées des enseignements suivis par Clémentine GODBILLE avec Jacqueline BRUCKERT.

Arranger est un terme qui consiste à partir d'un matériau existant et, tout en tenant compte d'un certain nombre de contraintes, lui donner une nouvelle identité musicale. Ce travail d'enrichissement se réalise en fonction des connaissances, des choix opérés et de l'imagination de celui qui s'y engage. On peut distinguer l'acte d'arranger vis-à-vis d'autres termes musicaux comme harmoniser, orchestrer ou adapter. Clémentine précise qu'arranger, c'est « re-créeer » la chanson, c'est la déranger, lui donner une nouvelle saveur, tout en gardant son essence ; la seule exigence qu'il faut se donner en l'enrichissant, la modifiant, la simplifiant, c'est de pouvoir reconnaître la chanson (le matériau initial).

L'acte d'arranger est un acte qui dépasse le strict cadre sonore d'un morceau de musique, il touche à l'organisation du sonore.

Il convient de prendre en compte toutes les qualités dégagées de la chanson choisie : tant sur le plan littéraire que sur le plan musical.

Pour cela le dumiste peut établir son travail autour de divers types de transformations possibles :

- Instrumenter ou « colorer ».
- Surligner, déplacer, modifier les accents rythmiques du chant.
- Remodeler, ciseler la mélodie.
- L'enrichir d'un contre-chant.
- Déplacer le matériau de son contexte d'origine.
- Ajouter une introduction, des articulations ou intermèdes, des variations « autour de ».
- Construire un cadre pour ce matériau ou l'inscrire dans un « décor sonore ».

C'est là, la technique musicale pour procéder à l'arrangement d'un morceau ou d'une chanson pour un musicien intervenant. Mais l'enseignant peut lui aussi arranger au cas où il ne pratique aucun instrument et ne possède aucune technique musicale.

Une autre orientation consiste à se servir du texte chanté comme un point de départ, un prétexte à l'improvisation instrumentale ou vocale libre. Dans ce cas, on peut délibérément s'éloigner ou être très indépendant du déroulement du chant, ne faire émerger que quelques bribes de la chanson initiale. A ce moment, la frontière entre arrangement et composition s'estompe.

Lorsqu'on interroge Clémentine sur le mode d'apprentissage, elle nous explique qu'elle transmet le chant à l'oral sans partition. Elle mène en présentant le chant et les élèves reprennent ensemble (jeu question-réponse). Lorsqu'on s'arrête sur les procédés d'apprentissage identifiés dans notre enquête, la majorité des enseignants répond qu'ils utilisent le chant par mémorisation, répétition ou imitation (près de 70 %). C'est-à-dire, qu'ils apprennent le chant aux élèves sans partition, ni leur donner les paroles sous les yeux (26 personnes sur 37 le précisent). Pour apprendre une nouvelle chanson, l'apprentissage peut se faire par mémorisation. On oblige ainsi l'élève à se constituer d'images pour qu'il retienne la chanson. Cela convient de passer par différentes étapes de mémorisation : la construction d'images mise en place avec eux, l'apprentissage de ces images et la répétition afin qu'ils s'en imprègnent. Ces images peuvent être considérées comme le point de départ d'une libre interprétation issu de l'acte d'arranger ou d'une composition. En effet, une fois la relation établie entre la mise en place d'image et l'existence de celles se

situant par ailleurs en mémoire, l'apprenant peut chercher à construire ses propres représentations en fonction de ses choix, des émotions qu'il aura perçues.

L'écriture d'un code pouvant alors obstruer la mise en mémoire des images proposées par les chants, Clémentine préfère, tout comme la majeure partie des enseignants interrogés, procéder à un apprentissage des chants en passant par une première phase d'oralité.

Le fait de travailler avec une partition peut jouer sur les modes d'interprétations. Des annotations peuvent être présentes telles que le tempo ou les nuances ce qui conduit le lecteur vers un sens de lecture et l'oblige à une interprétation. Cependant, ces indications ne doivent pas être perçues comme des contraintes, en musique classique par exemple (également sur les manuels de collectages), elles permettent de retranscrire une œuvre pensée et créée selon les émotions et les messages qu'a voulu faire passer le compositeur. Simplement, dans l'approche de la musique que nous proposons dans notre mémoire, elles ne sont pas des plus pertinentes.

Quelles conditions préparatoires à l'activité d'arrangement à l'école doit-on alors prévoir ?

Il convient de choisir un matériau musical riche et adapté : une chanson ayant des qualités musicales et littéraires. L'analyse de la chanson sous l'angle musical et littéraire doit être effectuée pour prendre appui sur les qualités poétiques et les caractéristiques musicales du chant pour proposer un dispositif instrumental (ou vocal) en adéquation avec celles-ci. On cherche à développer le goût du son mais aussi celui des mots qui parviennent aux oreilles. L'étape de préparation consiste à proposer une première situation permettant d'accueillir « ce qui vient » des enfants pour permettre de mesurer quelle représentation ils se font de cette production musicale.

L'enseignant peut proposer d'interpréter lui-même une chanson a capella (le besoin d'imitation est instinctif chez l'être humain depuis les origines de l'histoire de l'homme). Il peut ensuite présenter la même chanson mais après l'avoir arrangée. Si lui même ne se sent pas capable de chanter, il peut toujours faire découvrir l'arrangement à travers l'écoute d'enregistrements. Par la suite il devra tout de même savoir diriger et mener à bien le chant.

Pour structurer l'activité d'arrangement, la prise de conscience des possibilités d'exploitation doit être un moment décisif. Il faut que l'enfant puisse expérimenter les différents modes de jeu, des matériaux sonores, des structures rythmiques...ainsi que les relations entre les sons, prendre en compte la durée des sons et du déroulement temporel. Un son a un début et une fin. L'utilisation d'un triangle peut permettre par exemple d'appuyer cette idée de durée.

Ainsi un musicien intervenant travaille beaucoup avec un enregistreur afin de pouvoir rebondir sur les activités qu'il a pu mettre en place

Un d'élève apporte beaucoup aux pratiques de l'enseignant, pour illustrer ce propos, c'est le cas d'une situation vécue durant un stage de première année.

Lors du premier stage de pratique accompagnée, une séance avec une musicienne intervenante a pu être observée. La d'élève était à l'œuvre avec une classe de cours préparatoire. C'est un stage qui s'est déroulé à l'école Aristide Briand situé au faubourg des Postes, inscrite au réseau Ambition-Réussite (RAR) du collège Louise Michel. L'enseignante qui a accueilli l'étudiant, a établi dans sa classe un projet sur les Abécédaires, en ligne directe avec les programmes de 2008 et les compétences concernant la maîtrise de la langue française au cycle 2. A ce titre, les activités en parallèles telles que la musique permettent un réinvestissement du projet abordé et élaboré en classe mais de façon différente. La musicienne intervenante venait à ce titre, dispenser une heure chaque mardi auprès des élèves de cette classe et ensemble ils se retrouvaient en salle de musique. Dans cette séance et ce projet, son travail avec ces enfants s'appuyaient sur l'alphabet et la prononciation de chaque lettre. Après une reconnaissance préalable de l'alphabet, les voyelles ont d'abord été associées à des sons longs et tenus. Elles ont donc été regroupées ensemble. Ensuite les consonnes qui présentent des ressemblances dans la prononciation ont été identiquement regroupées. Les lettres ont ainsi peu à peu été casées dans des bulles (comme des bulles de BD) en fonction du son et du geste de prononciation qu'elles nécessitent. Par exemple, les consonnes qui ont un son qui claque (notamment : t ; d ; b ; p) ont été regroupées dans une bulle commune. N'ayant pas vu la fin du projet, il restait encore des lettres à répartir dans des bulles vides. Cependant avec les premiers regroupements de consonnes et de voyelles, cela leur permettait déjà une pratique musicale. Un groupe choisissait une bulle remplie de voyelles (sons longs et tenues) pendant que d'autres élèves faisaient claquer des consonnes en suivant les gestes d'un de leur camarade qui menait le rôle de chef d'orchestre.

Pour récapituler, les élèves composaient leur musique sur leur abécédaire. L'intervenante procédait à chaque fin de séance un enregistrement qu'elle leur faisait écouter en début de séance suivante. Cette expérience a été remarquable pour l'étudiant stagiaire car c'est à des lustres des enseignements musicaux qu'il avait pu recevoir à l'école en tant qu'élève.

Pour conclure, le musicien intervenant a un rôle décisif auprès de l'enseignant. C'est une personne ressource qui permet de dépasser les difficultés rencontrées en éducation musicale sur laquelle l'enseignant peut prendre conseil, à l'exemple de ce qu'on a fait avec Clémentine et les autres dumistes interviewés. L'acte d'arranger est un exemple de création. La composition n'est donc pas la seule manière de créer. L'analyse des premiers essais des élèves lors d'un arrangement posent toujours de nouvelles situation-problèmes. Les enfants se lancent dans l'expérimentation des manières d'articuler texte et musique. Ils sont poussés vers d'autres directions qui sont les leur. Le but étant à la fois de susciter la créativité et de faire en sorte qu'ils se posent des questions de composition. Il s'agit, par ailleurs, de les inviter à élargir leur point de vue sur la notion d'arrangement. Enfin, le travail réalisé doit être valorisé par l'enseignant ou l'intervenant lors d'organisation d'un temps de restitution publique avec les parents ou par la réalisation d'une trace audio ou vidéo ou avec la confection d'une partition.

Ces conseils ont été entendus au contact avec un dumiste, mais qu'en est-il si un enseignant n'a pas la possibilité d'en rencontrer ?

c. Les manuels pédagogiques d'éducation musicale, un pas vers la création artistique ?

Sur 37 personnes interrogées, 19 d'entre eux signalent qu'ils tirent leur répertoire de manuel pédagogique. Seulement voilà, ces manuels sont très nombreux en quantité et il est difficile d'analyser le fondement de chaque livre pédagogique : de plus, les enseignants ne nous ont pas assez renseignés sur le type de manuel à leur disposition. Cependant, nous pouvons quand même nous baser sur nos choix et réagir comme des enseignants dans l'exercice du métier : choisir un manuel pédagogique qui est inscrit aux ressources du Centre national de documentation pédagogique (CNDP). Ce manuel est l'œuvre trois auteurs, François GRUWE-COURT, Roland LECLERE, et Jean-Jacques TRIBY, s'intitule *50 activités d'éducation musicale à l'école élémentaire* et est paru en avril 2004 édité par le Scérén et le CRDP Midi-Pyrénées. C'est document qui donne du crédit à nos orientations pédagogiques : le chant, la création musicale et la musique traditionnelle.

« La démarche proposée est fondée sur le paradoxe propre à la créativité, particulièrement saisissant dans le domaine sonore et musical : les situations de

*contrainte, en alternance avec des situations plus “libres“, vont conduire l’enfant dans son propre cheminement ».*⁴⁸

Les auteurs présentent leurs orientations pédagogiques dans l’avant-propos. Il faut selon eux que l’éducation musicale réponde à trois exigences : la capacité créatrice des élèves, l’ouverture créatrice et pédagogique des maîtres et les conditions de l’écoute. Au niveau des élèves, il a déjà été question dans cet écrit de la présence de capacités créatrices de l’enfant. Ces auteurs en rappellent les fondements et précisent comment la création doit se présenter dans le comportement des enfants :

- *« découvrir le plaisir de l’expérimentation et de la recherche,*
- *développer un répertoire d’actions et de mode de jeu,*
- *mettre en jeu et en forme ce matériau dans de courtes productions,*
- *mettre en relation les éléments dont l’enfant dispose en accord avec son projet personnel, ses intentions,*
- *tirer parti de la contrainte d’un dispositif sonore ou d’une consigne pour réaliser une musique seul ou en petit groupe – s’adapter au contexte d’un grand groupe,*
- *s’adapter au contexte d’un grand groupe pour être acteur d’une réalisation collective. »*⁴⁹

Ensuite, nous sommes convaincus de la mise en place d’attitudes pédagogiques chez l’enseignant. Ces auteurs en sont aussi convaincus et vont plus loin que nous. Ils différencient des moments durant lesquels l’attitude évolue et module en fonction de l’enfant et de la situation :

- *«être des acteurs musiciens comme leurs élèves,*
- *proposer des situations riches qui permettent à chaque élève de trouver sa place et d’avancer dans son écoute de lui-même et des autres,*
- *être à l’écoute des réactions de leurs élèves ; ne pas rejeter les propositions si elles sont argumentées,*
- *faire évoluer les situations et, à l’aide des propositions des élèves, enrichir l’activité ou la relancer,*

⁴⁸ Page 3 en guise de préface, Daniel GUERULT signe le fondement pédagogique de cet ouvrage. Il est inspecteur d’académie et DSDEN du Tarn.

⁴⁹ Page 8 dans Gruwé..

- *mettre en place, en fonction du contrat pédagogique, des dispositifs et des critères d'évaluation, non pas du produit final, mais des comportements engagés dans l'action. »*

Les conditions de l'écoute nécessitent des exigences. Là où nous nous attachons à ne parler que d'éveiller l'enfant dans l'environnement sonore, ils instituent l'écoute comme une base concrète de l'enseignement musical. L'écoute doit être un paradigme et il faut préciser à quels moments en situation d'apprentissage elle entre scène :

- *«développer une attitude d'écoute, axe prioritaire de toute situation d'expérimentation (découverte exploration, jeu constructions, codage...),*
- *dans les activités de production : écoute de soi et des autres ; écoute du résultat collectif ; écoute impliquée dans l'action et capacité de la réguler.*
- *capacité de transfert dans les activités de réception (écoute de musique)*
- *le temps d'écoute –bilan (à partir du direct ou de l'enregistrement) permet de structurer les indices de réception, de les comparer, de les nommer, de les mettre en relation, de construire un sens musical ».I*

Ces orientations pédagogiques sont là pour nous assurer de la mise en place de la création musicale à l'école. Il faut que ces exigences s'élaborent durant les apprentissages musicaux scolaires. Ils comptent ainsi suivre le cheminement naturel de l'enfant et de son développement. Ainsi, on remarque que l'ouvrage se constitue en quatre parties. La première s'intitule « à partir de la voix ». C'est ici une partie où 15 fiches sont élaborées pour que l'enfant prenne conscience des possibilités que lui offre son propre instrument : la voix. Cela passe par des jeux, des expérimentations, du codage et même de l'écriture. La seconde partie est constituée « à partir d'un choix de dix chansons pour enfants », la troisième « à partir des corps sonores » et la quatrième partie c'est « à partir de l'environnement sonore ». Un corps sonore est considéré comme tout objet ou matériau utilisé pour produire un son intentionnellement alors que l'environnement sonore, c'est l'ensemble des sons auxquels on est soumis et qui nous sont perceptibles, y compris nos bruits personnels.

Ce qui remarquable c'est le choix des dix chansons en seconde partie : il n'y a pas de répertoire spécifique précisé. En effet, on retrouve aussi bien des chants traditionnels comme *Lo Boçut* issu du répertoire traditionnel occitan⁵⁰, mais aussi des chants dits pour

⁵⁰GINER Bruno, *Toute la musique, op cit, p. 60.*

enfants comme *Le vagabond* écrit et composé par Yves Jacquet⁵¹ ou encore des chants qu'on pourrait qualifier de « variété » à l'exemple de cette chanson de Gilbert BECAUD et Maurice VIDALIN intitulé *Le petit oiseau de toutes les couleurs*⁵².

Ainsi, le dumiste est une aide décisive pour l'enseignant et sa pratique, bien qu'il ne soit pas présent auprès de chaque enseignant. Ces interventions portent un caractère exceptionnel. Néanmoins, l'enseignant, en s'appuyant sur des ouvrages pédagogiques, peut remédier à l'absence d'un partenariat avec un musicien intervenant. Dans ces ouvrages, on note que le répertoire traditionnel côtoie les musiques pour enfants et les chansons issues de la variété. L'utilisation de chants traditionnels impliquerait peut être un usage particulier d'un type de répertoire à l'école. C'est ce que nous essayons de régler dans notre dernier axe de réflexion.

III. Quelles contraintes ? Quelles solutions peut apporter la musique traditionnelle.

Il nous paraît important ici de préciser l'utilisation du terme contrainte. En effet comme le démontre notre enquête, les séances de musiques sont réalisées en suivant les instructions officielles et en fonction des capacités de chacun. Leur application permet une pratique musicale régulière pour chaque enfant scolarisé malgré des différences notoires de compétences entre les enseignants dans ce domaine.

Notre réflexion nous a amené à analyser dans la première partie le déroulement de ces séances afin de quantifier la part de créativité de l'élève. Il nous est

⁵¹ Ibid, p.75

⁵² Ibid, p 57

alors apparu que, pour diverses raisons que nous expliquons par la suite, celle-ci est souvent mise à mal.

Aussi nous avons entrepris de rechercher quels pourraient être les obstacles rencontrés par les professeurs des écoles enseignant cette pratique musicale. Ce sont ces obstacles que nous nommerons contraintes.

De la même manière, il nous a fallu réfléchir sur les solutions à apporter tout en gardant le cadre et les missions imposées par les instructions officielles. Ces solutions sont pour nous l'opportunité d'argumenter sur les bienfaits que pourrait avoir l'utilisation de la musique traditionnelle utilisée dans le but de mettre en exergue la créativité des élèves.

On imagine ainsi l'utilisation du répertoire mais également du mode de transmission qui lui est propre afin d'aider l'élève à tendre vers l'autonomie.

a. Contraintes dues aux ressources humaines et matérielles.

Suite au dépouillement de notre questionnaire, il est apparu que l'éducation musicale en école primaire pose un certain nombre de contraintes.

Celle qui ressort le plus est celle de la formation musicale suivie à l'IUFM. Le temps étant compté les formateurs ne disposent souvent que de bien peu de temps. Bien souvent, la musique est vue comme une des matières que l'on peut qualifier de « obscure ». Une matière qui fait peur, qui semble codée.

Le fait est que pour beaucoup d'enseignants (argument avancé sur la base du questionnaire), ne pas être musicien est synonyme d'incompétence face à la pratique musicale, elle paraît alors être hors de portée.

Ces derniers ne sont pas les seuls à penser dans ce sens, Michèle ALTEN définit d'ailleurs l'enseignement musical à l'école comme « théoriquement obligatoire mais largement hors de portée, source de conflit entre musiciens et pédagogues. »⁵³

Il est vrai que de nombreuses méthodes ont cependant été mises à disposition des instituteurs depuis la III^e république avec Jules Ferry (comme nous le verrons par la suite) ce qui n'est pas anodin. Même si les raisons de leur création sont aussi divergentes qu'il existe d'exemplaires, elles ont toujours été conçues pour aider le professeur et lui apporter un répertoire de chants, une aide en pédagogie musicale.

Comme nous l'avons déjà décrit, le répertoire peut être comparé à un réservoir pour l'enseignant. Il est utilisé dans un premier temps pour donner une première approche à l'enfant de la musique (étant vaste, le choix se cantonne ici au répertoire dit traditionnel de France). Pour faire de l'enfant un créateur plusieurs conditions seront alors à respecter. L'enseignant doit ainsi s'intéresser à l'essence même, au fonctionnement du répertoire, lui donner vie et non se limiter à le « donner » aux enfants comme modèle à reproduire.

Ceci-dit, cette aide n'est pas suffisante lorsque l'on a « aucune » ou très peu de notions en musique.

Il est vrai que la pratique musicale peut paraître bien difficile à mettre en place.

Nous prolongeons notre propos en citant Gérard GANVERT : « En effet, nous observons qu'il y a un très large consensus social autour des trois fonctions lire-écrire-compter, dispensées par l'école, mais aucune adhésion générale autour de l'enseignement musical de base ». ⁵⁴ Pour l'auteur, ce peu d'intérêt pour la musique est dû à deux raisons, la première est liée à l'histoire et la mise en place bien ancrée de l'école par Jules Ferry. La seconde est liée au fait que ces trois compétences (lire-écrire-compter) permettent d'éviter « de se sentir exclu ».

⁵³ P3 N°55 ALTEN Michèle, 1997, *Un siècle d'enseignement musical à l'école*, Vingtième siècle, revue d'histoire, Paris.

⁵⁴ P 135 GANVERT Gérard, *L'enseignement de la musique en France : Situation- Problèmes- Réflexions*, Paris, L'Harmattan.

L'enseignement musical ne voit aucun consensus se réaliser autour de lui : il n'a pas d'histoire affectivement séduisante et il ne représente pas un moyen avéré de lutter contre l'exclusion sociale... »⁵⁵.

Dans un même ordre d'idée, Brigitte SOULAS pose alors la question suivante : « Est-ce bien une raison suffisante pour abandonner complètement les domaines qui demandent moins d'investissement, de la part des enfants du moins ? »⁵⁶. Est-il obligatoire de toujours voir le côté agréable opposé avec celui essentiel ?

Toujours dans le même ouvrage, Françoise DOLTO est citée. Cette psychanalyste française estime que dans la vie scolaire le désir est déjà bien canalisé par une série de mesures imposées comme les horaires, le silence, le fait de rester assis... pour qu'il ne soit également restreint dans les temps d'enseignements. « La joie de savoir s'apprend aussi, s'apprend surtout dans les domaines artistiques. Car les inévitables contraintes techniques de l'art et son rôle médiateur sont les meilleurs mentors de l'attention. »⁵⁷

Sur l'utilité professionnelle, il est vrai que la musique tient peu ou pas de place est c'est justement ce qui peut la rendre très intéressante. De ce fait, le champ reste libre pour le professeur (ce qui peut être vu comme une nouvelle contrainte), c'est-à-dire qu'à l'inverse par exemple des mathématiques, les divers exercices que l'on proposera (chant, rythme...) ne constitueront pas la partie la plus importante, le but étant de développer le sens artistique, esthétique.

Georges SNYDERS prolonge cette idée : « Ainsi l'enseignement de la musique peut jouer un rôle exemplaire – pour situer à leurs justes places les techniques, les exercices, bref les moyens et les finalités profondes de l'éducation. »⁵⁸

Les indications présentes dans les instructions officielles sont bien minces. C'est bien souvent à l'instituteur de se poser la bonne question. Que chercher à développer chez l'enfant au travers de la musique ?

⁵⁵ Ibid, p 135.

⁵⁶ P14 SOULAS Brigitte, *L'éducation musicale : Une pratique nécessaire au sein de l'école*, Paris, L'Harmattan.

⁵⁷ SOULAS Brigitte, *L'éducation musicale : Une pratique nécessaire au sein de l'école*, op. cit, p.17.

⁵⁸ P 197 SNYDERS Georges, 2000, *La musique comme joie à l'école*, Paris, L'Harmattan.

Il faut pour cela prendre la musique comme un langage et non comme une matière « annexe ». Bien souvent le problème se pose dès la conception de la séance. Comment créer une situation pédagogique pour répondre aux objectifs demandés par les instructions officielles tout en privilégiant le développement de l'enfant ? Est-ce que mon but est uniquement de transmettre une pratique vocale ou bien est il également de donner des clés à l'élève afin qu'il puisse s'exprimer, créer artistiquement ?

Lors de notre enquête, de nombreux professeurs des écoles (avec plus de 10 ans d'ancienneté), ont également déploré la disparition de stages de formation...qui, d'une durée de 4 semaines, leur permettaient de se remettre à niveau dans les matières qu'ils ne maîtrisaient pas ou prou. (Ainsi, dans le Pas de Calais, une formation musicale de trois fois quatre semaines leur était proposée). Actuellement, ce sont les animations pédagogiques de 3 heures qui tiennent lieu de formation continue d'où la difficulté pour certains de se sentir à l'aise dans certains domaines devant leur classe.

Si l'on s'appuie sur le questionnaire on se rend compte que bien souvent l'enseignant se retrouve seul face à sa classe et doit assurer l'éducation musicale.

Les moments d'éducation musicale restent au stade de la transmission sans réels échanges. Basés sur des moments d'imitation, le maître montre, les élèves répondent. L'élève sera évalué sur ce qu'il a retenu.

Un autre fait mis en lumière par notre enquête est que le nombre de professeur des écoles utilisant des instruments mélodiques est très faible. Pourtant les élèves adorent jouer avec les sons tout en mobilisant leur corps (frapper sur des lames, souffler dans un tube, taper sur des idiophones...).

Les raisons sont facilement explicables, il faut tenir compte des diverses conditions d'enseignement comme :

- manque d'argent (pour acheter assez d'instruments pour l'ensemble de la classe),
- manque de temps (installation du matériel avant la séance et rangement après chaque séance),
- effectif d'élèves trop nombreux...
- Le manque de formation déjà cité peut également intervenir. Il peut donner naissance à un questionnement pouvant paraître « simpliste » pour les instituteurs qui pratiqueraient de la musique extrascolaire mais qui est pourtant tout à fait justifié.

Les questions sont multiples : que faire avec les instruments ? Comment fonctionnent-ils ?... De ce constat il apparaît clairement que les projets musicaux (avec ou sans instruments) sont très difficiles à mettre en place pour un profane.

Dans une vision plus large qui englobe la pratique musicale en général, il faut également prendre en considération comme le suggère Gérard GANVERT, le type d'élève à qui l'on s'adresse, en effet on ne pratiquera pas la musique de la même manière avec un enfant érudit qui a déjà pratiqué et un élève issu d'un foyer plus modeste dans lequel cette « culture » n'a pas eu sa place. Cette nouvelle condition va modifier le type d'enseignement à adopter⁵⁹.

De même, il ne faut pas oublier que bien souvent pour les parents ou même les élèves, l'école n'enseigne pas assez de choses « qui peuvent servir » pour plus tard.

La musique fait partie de ces « choses ». Il faut donc également réussir à convaincre de son utilité, de ce qu'elle peut apporter. De ce fait, de nombreux conflits peuvent intervenir et peuvent devenir explosifs... Je prendrai un exemple tiré du livre de Georges SNYDERS, l'élève qui prend « sa » musique comme « plus valable que celle du prof, la plus valable, voire la seule valable »⁶⁰, une musique que l'élève prendra pour légitime. Dans ces conditions, il sera difficile pour le professeur d'amener une écoute de musique traditionnelle par exemple, qui sera probablement classée dans la rubrique « musique de vieux », « d'un autre âge »...

Il faut donc y aller méthodiquement et très progressivement pour que ces élèves ne considèrent pas le temps d'éducation musicale comme une remise en cause de leurs goûts musicaux. Il faut savoir les interpeller afin qu'ils retrouvent quelque chose de ce qu'ils connaissent déjà.

⁵⁹ GANVERT Gérard, *L'Enseignement de la musique en France : Situation – Problèmes – Réflexions*, op. cit, p.138

⁶⁰ SNYDERS Georges, 2000, *La musique comme joie à l'école*, op cit, p. 203

b. Contraintes dues au cadre institutionnel.

L'école a des missions claires et précises à suivre, elles sont établies par le ministre de l'éducation nationale. Ces missions sont précisées dans les instructions officielles, qui détaillent ce que doit réaliser l'école.

Aussi dans le préambule peut on lire « L'école primaire doit avoir des exigences élevées qui mettent en œuvre à la fois mémoire et faculté d'invention, raisonnement et imagination, attention et apprentissage de l'autonomie, respect des règles et esprit d'initiative. »⁶¹

Elle tend donc à donner aux enfants les clés pour progresser vers l'autonomie et l'émancipation de la personnalité.

Dans ce même préambule, les Arts sont présents : « L'intégration à la vie collective suppose aussi que l'école fasse une place plus importante aux arts, qui donnent des références communes et stimulent la sensibilité et l'imagination ». Ils sont proposés afin de stimuler l'imagination et la sensibilité... ce qui est une chose plus que positive.

Penchons nous maintenant sur les programmes, en ne s'attachant à regarder que ce qui concerne notre problématique.

Au cycle1 les programmes préconisent des activités vocales basées sur « le répertoire de chansons issu de la tradition orale enfantine ». Les enfants chantent pour le plaisir, jouent avec leur voix, avec les bruits et avec les rythmes. Des écoutes sont prévues afin de développer leur sensibilité. Il est écrit également qu'ils écoutent pour le plaisir.

Au cycle des apprentissages fondamentaux, on parle d'éducation musicale. Les objectifs sont différents et plus centrés sur l'acquisition d'un savoir qui serait plus « technique ». On parle ainsi de justesse, de l' « exactitude des rythmes », d'expression musicale mais cette fois collective...La sensibilité personnelle n'est plus présente.

Au cycle 3 ou cycle des approfondissements l'éducation musicale s'inscrit dans la continuité du cycle précédent. La technicité demandée aux élèves s'accroît encore. De

⁶¹ Instructions officielles de 2008

nouvelles notions sont apportées comme le chant en canon, les jeux sur le rythme, on découvre les différents styles musicaux et leurs caractéristiques⁶².

Il est clair ici que la créativité de l'élève est éveillée mais à moindre mesure.

Le fait de devoir travailler dans un cadre très précis peut en effet mettre un frein à la volonté de changement ou d'innovation.

Une dernière chose dans le préambule a également attiré notre attention.

« La liberté pédagogique induit une responsabilité : son exercice suppose des capacités de réflexion sur les pratiques et leurs effets. Elle implique aussi, pour les maîtres, l'obligation de s'assurer et de rendre compte régulièrement des acquis des élèves. »

On parle ici de l'évaluation. Tout travail ou action effectués par les élèves doit être évalué...

Il s'agit d'évaluer des compétences définies par les instructions mais comment évaluer la capacité de création ?

Avant de donner quelques idées de pistes pour l'utilisation de la musique traditionnelle, il nous paraît bon de faire un point sur ce que l'on entend par répertoire de musiques traditionnelles.

⁶² On peut ici imaginer un chant comme frère Jacques qui serait étudié et travaillé dans les 3 cycles. En cycle 1 apprentissage simple des paroles accompagné de gestuelles. En cycle deux on imagine plus de rigueurs avec des jeux de questions réponses, une analyse structurée de la rythmique... Pour le cycle 3 la mise en place d'un canon puis d'une étude des quatre voix différentes que l'on chante. Prolongement de l'étude avec analyse de l'œuvre de base, la symphonie n°1 de Gustave Mahler ou de la reprise par les frères Jacques.

c. Qu'est ce que le répertoire de musique traditionnelle ?

Pour nous, le répertoire traditionnel représente ce qui est fondé sur une tradition, ce qui est conforme à une tradition. C'est certes en référence à la société traditionnelle, mais ce n'est pas à être défini en opposition à la société moderne ou en voie de modernisation, à savoir la société dans laquelle on vit. Ce qu'il y a de traditionnel, c'est ce qui est consacré par l'usage, c'est-à-dire qui est entré dans les mœurs.

Comment juger qu'une musique est consacrée par l'usage ? Par quels procédés va-t-elle parvenir à s'inscrire aux us et coutumes d'une communauté, d'un groupe ?

« Entrer dans l'usage » est une notion qui a trait à la culture d'une société, en d'autres mots la musique traditionnelle fait partie du patrimoine culturel immatériel d'une société. Le terme patrimoine est volontairement utilisé et consciemment employé comme expression. On entend par là tout ce qui rassemble « les pratiques, représentations, expressions, connaissances et savoir-faire – ainsi que les instruments, objets, artefacts et espaces culturels qui leur sont associés – que les communautés, les groupes et, le cas échéant, les individus reconnaissent comme faisant partie de leur patrimoine culturel.

Ce patrimoine culturel immatériel, transmis de génération en génération, est recréé en permanence par les communautés et groupes en fonction de leur milieu, de leur interaction avec la nature et de leur histoire, et leur procure un sentiment d'identité et de continuité, contribuant ainsi à promouvoir le respect de la diversité culturelle et la créativité humaine. »⁶³ C'est une définition établie par l'UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation), l'organisation non-gouvernementale (ONG) internationalement connue.

En effet, cette organisation se préoccupe de promouvoir la diversité culturelle, le dialogue interculturel et une culture de la paix.

Elle a pour objectif selon son acte constitutif de « contribuer au maintien de la paix et de la sécurité en resserrant, par l'éducation, la science et la culture, la collaboration entre nations, afin d'assurer le respect universel de la justice, de la loi, des droits de l'homme et

⁶³ Définition établie dans la Convention pour la Sauvegarde du Patrimoine Culturel Immatériel.

des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion, que la Charte des Nations Unies reconnaît à tous les peuples »⁶⁴.

L'UNESCO s'emploie donc à créer les conditions d'un dialogue entre les civilisations, les cultures et les peuples, fondées sur le respect de valeurs partagées par tous. Ce principe s'établit grâce à la coopération avec d'autres organismes comme le conseil international des organisations de festivals de folklore et d'arts traditionnels (CIOFF), une ONG accréditée auprès de la convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel mise en place par l'UNESCO.

Le CIOFF est une organisation culturelle internationale en relation formelle de consultation avec l'UNESCO. Créée en 1970, le but du CIOFF est la sauvegarde, la promotion et la diffusion de la culture traditionnelle et du folklore. Ainsi la définition du « traditionnel » s'aligne sur la définition affirmée par cet organisme. Il considère d'une part le patrimoine culturel immatériel comme un processus évolutif dont une des principales caractéristiques est l'activité créatrice basée sur la tradition.

D'autre part, conformément à la définition de la convention sur la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel de l'UNESCO, une activité sera considérée comme de culture traditionnelle si son contenu provient ou est inspiré du patrimoine culturel immatériel :

- transmis de génération en génération
- recréé en permanence par les communautés et les groupes en fonction de leur milieu et de leur interaction avec la nature et de leur histoire
- procurant aux communautés et aux groupes un sentiment d'identité et de prospérité
- contribuant ainsi à promouvoir le respect de la diversité culturelle et la créativité humaine.

Plus précisément, le répertoire traditionnel :

Il ne s'agit donc pas d'un répertoire figé, ancré dans le passé et qui serait aujourd'hui utilisé tel quel, ressenti de la même manière. En effet, il est constamment en mouvement, et «ne fait pas parti d'un patrimoine constitué »⁶⁵.

⁶⁴Informations recueillies via <http://www.unesco.org/new/fr/unesco/>

Le mode de transmission de ces musiques (très souvent oral) donne une liberté immense à leurs interprètes qui peuvent se permettre de jouer avec, de le recréer. Cette oralité induit elle-même d'autres éléments, liés les uns aux autres. Aussi peut-on ajouter que « dans cette musique de nature répétitive, cyclique, et transmise oralement, on répète certes, mais on répète toujours le différent, et le modèle n'existe pas en soi : il n'existe qu'à travers ses réalisations multiples et éphémères »⁶⁶.

L'interprète peut en effet moduler le morceau et faire ainsi ressortir ses propres émotions, ses couleurs. « Ces musiques s'apparentent de ce fait moins à un répertoire écrit, de musiques anciennes qu'à un répertoire jeune, vivant et évolutif »⁶⁷. On peut d'ailleurs ajouter que le public est aujourd'hui attiré par l'utilisation de ces musiques traditionnelles (de France ou même du monde) actualisées et, qui trouvent par conséquent leur place dans les musiques dites actuelles.

Comment des morceaux de musique appartiennent-ils à un répertoire dit « traditionnel » ?.

Comment la musique traditionnelle a-t-elle évolué? Avoir une identité, c'est connaître son histoire. Après avoir défini ce qu'était le répertoire traditionnel, nous proposons un historique rapide quant à sa constitution en mettant l'accent sur la place du chant qui, comme énoncé plus haut, est très présent.

On ne s'est attaché à prendre que les travaux « majeurs ».

Ce répertoire était présent partout et s'interprétait aussi bien pour chanter les louanges à Dieu que pour vénérer le Diable, dans les confréries, conscriptions, corporations, guerres, comptines, berceuses, danses... En tout temps il a existé et tous les acteurs (druides, trouvères, ménestrels...) l'ont fait évoluer.

Il s'est opéré alors un mixage qui le rend, contrairement à certaines idées reçues, riche et diversifié. Bien entendu, à cette époque il existe déjà d'autres types de musiques. C'est un autre monde » de musiques jugées plus précieuses, savantes, raffinées, souvent réservées à une certaine classe.

⁶⁵ P. 33 COEN Pierre-François, ZULAUF Madeleine, Ed., 2006, *Entre savoirs modulés et savoir moduler : l'éducation musicale en question*, Paris, L'Harmattan.

⁶⁶ BRAILIOU Constantin, 1973, *Problèmes d'ethnomusicologie – le folklore musical*, Minkoff reprint Genève.

⁶⁷ COEN Pierre-François, ZULAUF Madeleine, op. cit.

A l'époque de Louis XVI, c'est la mode des bergeries... La musique « paysanne » intéresse... de loin car, bien entendu, il faut l'adapter à l'auditoire qui lui, ne fait pas du tout partie du monde paysan... Les instruments devront également se transformer. La bonne vieille musette par exemple se transformera en instrument luxueux : la musette de cour, en ivoire et clés d'argent ...

Au XIX^e siècle, de grands musiciens tels que Borodine, Bartók et Berio se sont appropriés des mélodies traditionnelles, les ont transcrites puis transformées, arrangées pour orchestre. On entre bien ici dans le domaine des musiques savantes !

Mais, aujourd'hui, quelle différence y a-t-il donc entre musique populaire, musique traditionnelle et musique savante ?

IL faut savoir que trois catégories musicales sont définies au XIX^{ème} siècle selon Guillaume KOSMICKI « en premier lieu la « musique populaire », qui sera ensuite renommée « musique folklorique » puis « musique traditionnelle », et donnera naissance, dans un certain idéal romantique de la vision du peuple, à la nouvelle discipline du « folklorisme », qui rejoindra ensuite l'« ethnomusicologie » au passage au XX^{ème} siècle ; ensuite la musique « sérieuse », notre fameuse « musique savante » ; et enfin la catégorie intermédiaire de « musique légère », qui deviendra notre « musique populaire ». ⁶⁸

Actuellement, on résume souvent la musique populaire à une musique que l'on qualifie de fonctionnelle (écoute facile, prévue pour la danse...). Citons par exemple Johnny HALLYDAY, qui pratique de la musique actuelle classée dans la catégorie populaire. Elle est conçue pour s'adresser à une majorité de gens, elle ne demande pas de culture musicale très pointue pour y accéder. Or il faut savoir qu'il existe également et une grande quantité de musiques dite populaires, d'une durée bien trop longue pour être diffusée sur les radios, destinées à une écoute attentive comme par exemple, « La techno electronica » ou encore « Le space rock » de Klaus SCHULZE⁶⁹.

⁶⁸ P.5 KOSMICKI Guillaume, 2006, Musiques savantes, musiques populaires : une transmission ?, Conférence donnée pour la cité de la Musique.

⁶⁹ Exemple d'écoute possible, Irrlicht 1 Satz « Ebene » datant de 1972 (appartient au courant space rock)

La musique traditionnelle, elle, pourrait de même être qualifiée de fonctionnelle (écoute facile, prévue pour la danse, pour accompagner des moments de la vie bien précis, heureux ou non... (Noces, deuils...) De même, elle ne demande en général pas trop de connaissances musicales très poussées, académiques pour pouvoir en profiter pleinement. Par contre, cette musique traditionnelle n'a pas pour autant une très grande audience à l'inverse de celle dite populaire. Elle a longtemps refusé toute concession à la modernité et, sans l'appui des médias qui ne s'y sont pas du tout intéressés, s'est d'elle-même marginalisée. Il faudra attendre les années 70, des gens comme Alan STIVELL (en France) qui n'hésiteront pas à faire le grand pas et marier la tradition de part le répertoire, aux nouveaux rythmes, nouveaux arrangements possibles (inconnus chez les « anciens »), nouvelles sonorités apportées par des instruments plus contemporains. Celles-ci, rencontrées fréquemment dans la musique dite populaire, largement diffusées par les médias, étaient bien reconnues, acceptées et même demandées par des oreilles qui leur étaient donc toutes ouvertes. Cela donnera naissance à la « World Music » qui permet de faire connaître des thèmes ou sonorités traditionnelles dans le cadre de musiques populaires. Cela peut bien sûr satisfaire beaucoup de monde mais peut également irriter pas mal de puristes qui peuvent la trouver très « racoleuse » et qui ne fait connaître qu'une présentation facile, superficielle de cette musique sans en approcher la « moelle ». Ils y voient là, une espèce d'imposture et se rendent bien compte que « leur musique », « la vraie », au plus proche de la tradition, aura de plus en plus de mal à passer la rampe et à conquérir un grand public. Mais le faut-il vraiment?

La différence entre musique populaire et musique traditionnelle n'est donc pas chose facile! Elle est encore actuellement source de nombreux débats dans des colloques qui rassemblent les chercheurs en la matière. Par contre, outre le fait qu'elle s'appuie sur de solides racines (spatiales ou temporelles) –la Tradition- pour continuer à vivre et se « reproduire » (création continue de nouveaux morceaux qui complètent dans le plus pur esprit le répertoire), on peut affirmer que le mode de transmission est certainement l'une des différences les plus remarquables entre les deux, et c'est bien ce qui nous intéresse ici.

Si l'on reprend notre rapide chronologie de l'évolution du répertoire traditionnel :

C'est Napoléon III qui ordonne en 1852 la collecte de tous les chants populaires de France appelés « poésies populaires de France » pour : « élever un grand monument au génie anonyme et poétique du peuple »⁷⁰.

Hippolyte FORTOUL, à l'époque ministre de l'instruction va en être l'investigateur.

Ce qui est intéressant c'est de porter cette vague de recherche sans précédent à l'échelle de notre région. En effet, en Flandre Française, il y a eu également un collectage effectué. C'est Edmond de Coussemaker qui s'est chargé de le réaliser. Il avait peu de temps avant créé à Dunkerque le Comité Flamand de France avec pour objectif de conserver et rechercher des documents historiques liés à cette culture. Répertoire cependant épuré des chansons à boire et « pour adultes ».

Au terme de ses recherches, c'est 150 chants populaires de la Flandre Française, sous forme de mélodies originales traduites en français qui vont être répertoriés dans un recueil. Il faut prendre cette information dans l'objectif d'utiliser le travail d'Edmond de Coussemaker dans sa classe. En effet, comme nous l'a démontré le questionnaire, toutes les personnes sondées pratiquent une activité vocale au sein de leur classe (qu'elle soit pour l'échauffement, une pratique chorale...). Pourquoi ne pas partir d'un répertoire constitué dans la région ?

Peu de temps après, c'est Achille MILLIEN, qui, de sa propre initiative va se mettre à constituer ce qui est aujourd'hui l'un des plus gros répertoires collectés.

De 1877 à 1895, il va parcourir les provinces nivernaises pour constituer des recueils de chansons traditionnelles. Il va ainsi avec Jean-Grégoire Pénavaire rassembler 90% des chansons folkloriques connues actuellement⁷¹.

Contemporain à Achille MILLIEN, Joseph CANTELOUBE, surnommé le « barde d'Auvergne » va lui aussi rechercher l'univers sonore d'une région, l'Auvergne. Pour lui, « *les chants paysans s'élèvent bien souvent au niveau de l'art le plus pur, par le sentiment et l'expression, sinon par la forme* »⁷². Tout au long de sa carrière de musicien compositeur interprète, il se servira de ces musiques collectées pour s'inspirer. Il

⁷⁰ <http://www.rassat.com/collecteurs.html>

⁷¹ Répertoire publié par thématique sur le site de l'AMTA <http://lafeuilleamta.fr/>

⁷² <http://sites.radiofrance.fr/francemusique/pedagogie/biographies/joseph-canteloube.php>

*recueillera et harmonisera d'ailleurs bon nombre de chants traditionnels dans des recueils.*⁷³

On ne peut parler de Millien sans faire le lien avec l'une des figures du milieu folkloriste, Paul Sébillot, fondateur de la société des traditions populaires et d'une revue, organisateur de congrès.

Les travaux de ces deux collecteurs sont aujourd'hui plus qu'utilisés, modulés, transformés, réactualisés dans le milieu « folk ».

C'est en ayant la volonté de diffuser une culture vue comme meilleure à l'école, que Jules FERRY va plonger le répertoire traditionnel dans l'isolement. En effet, il va mépriser les traditions populaires jugées alors de qualités inférieures. « [...] On prit la production populaire occidentale pour l'état embryonnaire et la préfiguration informe de la savante [...] »⁷⁴. Son but étant d'instaurer une tradition dite citoyenne sans « convaincre les maîtres que les enfants auraient quelque droit de chanter à l'aise »⁷⁵

Ce qui peut être paradoxale, car en 1893, Maurice BOUCHOR édite et sort pour les écoles les manuels « Chants Populaires pour les écoles ». On peut penser qu'à l'intérieur certains chants issus du répertoire traditionnel y figurent. Cependant la musique ne parviendra pas à rentrer dans les pratiques régulières de la classe.

Plus tard, l'industrialisation et la première guerre mondiale font naître un exode rural qui entraîne la disparition des modes de vie archaïques des campagnes et de ce fait affaiblit une fois de plus le répertoire de musiques traditionnelles, populaires et ce malgré un enseignement musical qui parvient à conquérir une grande place dans les écoles souligne Michèle ALTEN⁷⁶.

⁷³ Recensés sur le site de l'association d'étude, de promotion et d'enseignement des musiques traditionnelles des pays de France <http://aepem.com/Canteloube4.php>

⁷⁴ P. 154-155 in FULIN, A., *L'enfant, la musique et l'école*, Buchet/Chastel, Paris, 1992.

⁷⁵ ALTEN Michèle, *Un siècle d'enseignement musical à l'école*, art. cit p.55.

⁷⁶ *Ibid* p.4.

Ainsi le 20 juin 1923 naît une volonté de la part du gouvernement d'articuler le couple Chant – Solfège pour une meilleure efficacité, ce qui est intéressant ici est que le répertoire choisi est celui populaire plutôt que celui polyphonique privilégié jusque là, à raison d'une heure par semaine avec un enfant qui sait, lors du certificat d'études, exécuter un chant).

Les pratiques sont alors moins basées sur l'imitation (elles sont en effet toujours de même lignées, reprenant Paul BOEPPLE), elles laissent une plus grande place à des activités où l'imagination, la participation auditive, vocale sont privilégiées.

« L'éducation de l'oreille et de la voix devra parler plus au cœur qu'à l'esprit ». Celle-ci sera utilisée pour combler la « lacune de l'école laïque » faisant connaître à tous « le frisson de l'art, à travers le charme qu'exerce l'intimité éprouvée au contact de la chanson populaire et de la musique classique »⁷⁷.

→ 1924 -25 Sortie du Manuel Général. On veut fixer d'abord l'attention des élèves sur la régularité des temps qu'ils écoutent. Des techniques de la rythmique dite récréatives, avec quatre exercices corporels sont utilisées. L'un d'entre eux nous a particulièrement intéressés : les chants mimés, danses chantées autour du répertoire de vieilles danses françaises ou de danses régionales.

Le chant est mis au service de la nation à partir de 1881⁷⁸ avec la volonté du gouvernement de fixer dans l'esprit des enfants un répertoire de chansons. Pour ce faire, le chant fait désormais parti des objectifs de l'école. Pour l'instituer, il apparaît en tant que matière apparente. Deux objectifs principaux : le chant et le solfège.

N'étant pas ou peu formés, des manuels sont constitués pour aider, guider les instituteurs. Tout au long de l'ouvrage, leur évolution est suivie. Celui de Jacques DALCROZE propose un premier support. Il s'agit d'une sorte de catalogue, contenant 22 volumes destinés aux enfants. Les chants figurants dans ce catalogue sont ici des chansons populaires, régionales, patriotiques (cet aspect conforte l'une de mes premières hypothèses) ou encore religieuses. Il est destiné à un large public en Europe.

⁷⁷ ALTEN Michel 1995, *La musique dans l'école de Jules ferry à nos jours*, Paris, EAP Benardeau Thierry

⁷⁸ ALTEN Michel, *La musique dans l'école de Jules ferry à nos jours*, op. cit.

→ Paul BOEPPLE (1910) transforme quelque peu le manuel écrit par Jacques Dalcroze. Il le diffuse à Paris, Lausanne et Londres. L'auteur adapte quelques principes de base aux contraintes de l'enseignement scolaire du chant.

Pour lui, la mémorisation n'entraîne pas de véritable développement des facultés musicales. (Cette idée sera mise en parallèle avec celles de G.HUBER, qui naissent en 1925). Il faut privilégier le chant (mais quel type de chant ? Je cherche actuellement à retrouver ce manuel).

→ En 1910 émerge une nouvelle approche de la musique pensée par Jules COMBARIEU. Il veut renouveler l'approche de la musique par rapport aux textes officiels. Utiliser les mains, pieds, voix pour enseigner le rythme. Je prends cette information comme importante car ces gestes rythmiques sont souvent utilisés pour les musiques populaires, traditionnelles ou encore folkloriques. Mon idée est renforcée par le fait que J. COMBARIEU réduit la partie solfège et propose un nouveau support d'exercice constitué de courtes chansons populaires.

Dans les années 1960 – 1970 on se rend compte que l'on est en train de perdre ce répertoire qu'il faut rapidement engager des actions afin de sauvegarder ce patrimoine culturel. Dans les campagnes, des opérations de collectage sont mises en place, il s'agit d'aller chez les personnes possédantes un savoir, à dire des chants, histoires, danses, mélodies jouées à l'aide d'un instrument et de les enregistrer. Prenons pour exemple la collecte d'archives orales du centre France et visibles dans les cahiers du CERDO visibles sur le site métive⁷⁹ -

Pour ce qui est de la jeune génération, des opérations de sensibilisation sont mises en place comme par exemple l'organisation de bals, fêtes "folk". On voit également quelques sites de formation aux musiques traditionnelles voir le jour. Nous avons déjà cité des exemples plus haut lorsque le répertoire traditionnelle à été défini. D'un point de vue politique, en 1980 est nommé un ministre de la culture aux musiques populaires. On voit alors se créer des écoles et conservatoires (exemple du CEFEDM à Poitiers où la musique traditionnelle est un axe majeur pour les dumistes). Un diplôme est également créé afin de revaloriser celle-ci.

⁷⁹ <http://www.metive.org/-Cahiers-du-CERDO-.html>

Aujourd'hui, les anciens lieux de transmission (famille, village...) ont quasi perdu leurs fonctions. Les enfants n'ont plus de lieux, cadres naturels pour les pratiques ou même être initiés à la musique. Ces lieux, naturels ont été remplacés en partie par l'école. Celle-ci donne en effet un enseignement musical pour tous les enfants, la majorité d'entre eux n'allant pas en école de musique ou en conservatoire.

On y retrouve une pratique musicale qui tire certains de ses chants dans ce répertoire.

Il faut dire que les CDs d'accompagnement proposent de bonnes bases pour mener les séances de chant et que la pratique vocale ne nécessite que très peu de matériel.

Par exemple, en école maternelle, la pratique musicale s'effectue dès le matin lors du temps d'accueil ou des rituels. On utilise le corps, les doigts, les mains... pour l'accompagner sans qu'un accessoire extérieur soit obligatoire.

Tout le monde chante ensemble, le maître dirige. Ces comptines ou ritournelles ont un grand intérêt pour l'éveil des plus jeunes.

Elles ont un rôle socialisant, tous les enfants sont invités à participer ensemble selon des règles établies. Elles peuvent également avoir un rôle apaisant pour l'enfant quand elles sont utilisées pour un retour au calme ou pour structurer le temps au cours de la journée. Les comptines sont souvent courtes et faciles à mémoriser. Elles n'engendrent pas de stress. Les thématiques utilisées font également parties de la vie culturelle de l'enfant à cet âge. Les comptines ont un côté ludique non négligeable qui procure chez l'enfant un plaisir immédiat (des gestes, des mots, des paroles...) Mais n'oublions pas que nous sommes dans le cadre scolaire, il faut également qu'elles aient un rôle dans les apprentissages. Elles permettent d'apprendre à compter, articuler, à discriminer les sons, d'acquérir du vocabulaire...

« L'école offre une pratique musicale pour tous

C'est à partir de ces constats que l'on propose ici une autre vision des choses en passant par la musique traditionnelle et son mode de transmission tout en restant dans le cadre défini par les programmes. Pour nous, il est important de favoriser la « régionalisation culturelle »⁸⁰.

⁸⁰GANVERT Gérard, *L'Enseignement de la musique en France : Situation – Problèmes – Réflexions*, op. cit, p.147.

d. Quelques pistes pour l'utilisation de la musique traditionnelle.

Angélique FULIN résume bien notre vision des choses « Même si pour le maître il est difficile de ne pas valoriser la musique dite savante, il est formé pour transmettre sinon un savoir, une culture »⁸¹. Le maître se doit donc de toucher les différents aspects de la musique et non rester cantonné à un genre, une technique.

Pour les élèves les plus âgés (cycle 3), il faut prendre en comptes leurs réactions citées plus haut. En effet, elles prouvent que la musique est quelque chose d'important pour eux. C'est pourquoi c'est toute la personne que l'on touche (à la différence des autres disciplines).

Il faut dans un premier temps que l'école accepte de modifier son enseignement académique (à savoir que les autres répertoires se transmettent de la même manière à l'école, c'est-à-dire oralement). Il faut donc chercher plus loin dans la transmission.

Il faut en effet que l'école puisse se donner les moyens d'un apprentissage « respectueux » des spécificités du répertoire qu'elle enseigne et qu'elle puisse mettre en place des « barrières » qui justement garderaient les particularismes de ces répertoires.

La musique traditionnelle s'est développée (et se développe toujours actuellement) au cours d'une longue histoire. Elle a toujours été synonyme de partage et de moments collectifs (qu'ils soient heureux ou non). Elle possède diverses dimensions : sociales, patrimoniales, artistiques, identitaires...

Ce sont quelques unes des raisons pour lesquelles il est intéressant pour l'enseignant de se pencher sur la transmission et le mode de transmission de ce répertoire et sur le rôle qu'il doit jouer dans l'enseignement de la musique.

Celui-ci doit se poser la question de comment faire aimer, comprendre et donc motiver à jouer une musique en ne présentant qu'une version simplifiée, « appauvrie », en ne faisant travailler à l'élève qu'une sorte de squelette avant de parvenir à une interprétation personnelle.

⁸¹ FULIN Angélique, *L'enfant, la musique et l'école*, Paris, *op. cit.*

L'oralité peut en partie répondre à cette question, elle permet de « saisir la globalité avant le détail segmentaire »⁸².

Puis, elle permet de saisir le détail qui donne son sens au tout. La transmission orale est une attitude face à la musique, à considérer autrement que comme une absence d'écriture. « La tradition orale, ce n'est que trois mots, mais 3 mots qui recouvrent tellement de choses ! » Olivier DURIF, musicien chercheur, directeur de la *FAMDT* (Fédération des Associations de Musiques et Danses Traditionnelles).

En se basant sur tout cela, nous nous sommes naturellement posé la question quant à son utilisation en milieu scolaire.

Dans cette musique, le musicien, quelque soit son niveau ne peut que l'interpréter à son tour et de ce fait devenir créateur. L'appropriation des morceaux est quasi immédiate puis donne très vite l'occasion de personnaliser l'interprétation au travers des ornements, des diverses variations...Ce type d'approche possède des atouts si l'on accepte de considérer les attitudes et aptitudes face à la musique comme des habitudes.

Le fait de travailler sur ce type de répertoire demande une grande concentration à l'élève. Il fait travailler la mémorisation, l'écoute mais il structure également la pensée musicale. En effet il force l'élève à tendre vers une nécessité de choix esthétiques qui lui sont propres pour réaliser son interprétation, son appropriation. Pour tendre finalement vers la créativité.

Une incompatibilité avec le système scolaire quant à cette pratique peut émerger, celle de l'évaluation et du cursus à suivre. Comme nous venons de le dire, ce type de répertoire laisse le champ assez libre à l'instituteur et surtout à l'élève. Dans notre vision de la pratique musicale, le but est de former un élève créatif en passant par la musique, de le rendre donc musicien en quelque sorte. On peut donc se demander si les grilles habituelles proposées par l'école, les évaluations, les différents niveaux sont nécessaires.

Il est clair que l'école ne peut se passer de ces différents critères étant donné les compétences qu'il est demandé à l'instituteur de respecter.

Cependant, si l'on se penche sur le problème de la création en passant par ce type de répertoire, nous sommes convaincus que les deux sont compatibles. Pour assurer cette compatibilité, des aides extérieures peuvent être grandement utiles.

⁸² LEBRETON Michel, 1985, « Eléments d'interprétation de la musique traditionnelle », dans Conservatoire et musiques exclues, actes du colloque de Liège.

Ici, le fait sonore, l'émotion perçue, les échanges, bref la musique, sera ressentie comme motivation première (Il appartient au maître de créer cette émotion et le désir de la rechercher dès les premiers instants musicaux de l'élève). Cette motivation première remplacera celle d'obtenir des félicitations, des notes ou appréciations du professeur par rapport à son travail, travail qu'il exécuterait uniquement pour celles-ci et non pour lui-même

Dans cette vision des choses, l'évaluation serait possible. Elle ne serait pas non plus basée sur un examen (qui ne saurait atteindre la pratique) mais sur la mise en situation. Une des meilleures évaluations ici, pourrait sûrement consister à se produire en public, à la fin d'une période. Ceci peut en effet aussi paraître très facile, à la portée de tous, voire « peu sérieux », mais en y regardant de plus près, il est assez facile de se rendre compte qu'une telle prestation demande une grande quantité de travail, un réel investissement tant au niveau musical qu'au niveau personnel, comportemental... (Cela demande un gros travail sur soi-même pour se présenter devant un public, travail qui requiert capacité de concentration et confiance en soi en plus des compétences musicales.

Il est donc possible et même recommandé de faire sortir les élèves du cadre institutionnel et de les faire participer à des manifestations comme des concerts, bals...

Il est vrai que tout ceci peut paraître bien beau et même utopique en voyant le peu de formation musicale qu'ont les instituteurs à leur sortie de l'IUFM.

Beaucoup d'entre eux n'ont pas ou peu de bases musicales et pour beaucoup, le fait même de penser à chanter devant une classe, de mener des ateliers... peut paraître insurmontable. (A ce propos, il n'est pas inutile de relire ce que nous avons écrit quelques lignes plus haut sur la prestation d'un élève en public et qui semble donc parfaitement adapté pour tout à chacun !...)

L'idée même d'amener l'enfant vers un processus de création dans ce cas paraît alors encore plus lointaine. Toute cette approche de la musique nécessitera presque obligatoirement dans un premier temps l'intervention d'un d'artiste (ou autre personne qualifiée). Ceci devrait être résolu quand la maîtrise de ces compétences sera sérieusement prise en charge dans la formation des enseignants...

La musique traditionnelle propose d'autres conditions que le cadre scolaire qui paraissent plus accessibles dans le cadre de notre pratique. La musique traditionnelle intègre comme tout style de musique une mémoire ce qu'on dénomme répertoire. Ce répertoire vit, s'enrichit et continuera de s'agrandir au fil du temps et de l'humanité de manière indéfinie, espérons-le. La création musicale est le dénominateur commun à chaque musicien, à chaque être humain. La création fait partie du musicien qui n'en a pas naturellement conscience. L'enseignant est à la première loge de la création, il doit mettre en place des enseignements axés sur le processus et les aptitudes créatrices de chacun pour faire surgir de la conscience ce besoin intérieur. L'enseignant est face à un public scolaire durant toute sa carrière, il croise donc chaque nouvelle génération pendant une bonne partie de sa vie. C'est en cela que son rôle et sa tâche sont d'une importance capitale. En éducation musicale, l'enseignant doit offrir à l'enfant la possibilité dès ses premières années d'enrichir la mémoire de la musique, le répertoire, soit de créer !

IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres.
DUMI	Diplôme Universitaire du Musicien Intervenant.
AEPEM	Association d'Étude, de Promotion et d'Enseignement des Musiques Traditionnelles des Pays de France.
SACEM	Société des Auteurs, Compositeurs et Editeurs de Musique.
CEFEDM	Formation au Diplôme d'Etat de Professeur de Musique.
IUP	IUP Métiers des Arts et de la Culture de l'Université de Lyon 2.
DRAC	Directeur Régional des Affaires Culturelles.
CFMI	Centre de Formation des Maîtres Intervenant.
RAR	Réseau Ambition Réussite.
CNDP	Centre National de Documentation Pédagogique.
CRDP	Centre Régional de Documentation Pédagogique.
Scérén	Recoupe le CRDP et le CNDP depuis 2002.
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.
ONG	Organisation Non-Gouvernementale.
CIOFF	Conseil International des Organisations de Festivals de Folklore et d'arts traditionnels.
CERDO	Centre Etudes de Recherches et de Documentation sur l'Oralité.
FAMDT	Fédération des Associations de Musiques et Danses Traditionnelles.

ALTEN Michèle 1995, *La musique dans l'école de Jules ferry à nos jours*, Paris, EAP Benardeau thierry.

ALTEN Michèle, 1997, *Un siècle d'enseignement musical à l'école*, Vingtième siècle, revue d'histoire, Paris.

Pour une étude sur un aspect historique. Cet ouvrage nous permet de constater l'évolution du chant plus particulièrement en France durant une période bien définie.

BERGSON Henri, 1969 (79^e édition), « Le possible et le réel », *La pensée et le mouvant. Essais et conférences*, Paris, Les Presses universitaires de France, p 56 – 65.

BRAILIOU Constantin, 1973, *Problèmes d'ethnomusicologie – le folklore musical*, Minkoff reprint Genève

Essai philosophique publié dans la revue suédoise Nordisk Tidskrift en novembre 1930, évoque l'acte de création sans se restreindre au domaine des arts : la création à chaque instant.

CARIO Daniel, 2005, *La musique en bandoulière*, Spézet, Editions Coop Breizh.

Roman pouvant illustrer la réflexion, c'est l'histoire d'un musicien breton qui fait face à la tradition puis à la modernité durant le XXe siècle. C'est un livre qui évoque avec force l'évolution de la société et la place du musicien le siècle dernier, ainsi que l'évolution des pratiques.

CENTRE DE FORMATION DE MUSICIENS INTERVENANT A L'ECOLE, 2000, *La musique : un enseignement obligatoire Pourquoi ? Comment ?*, Paris, L'Harmattan.

La réflexion est portée ici sur la légitimité d'un enseignement musical dans les écoles. Un travail remarquable est présent dans cet ouvrage sur la comparaison entre éveil musical à l'école et l'utilisation du répertoire traditionnel.

COEN Pierre-François, ZULAUF Madeleine, Ed., 2006, *Entre savoirs modulés et savoir moduler : l'éducation musicale en question*, Paris, L'Harmattan.

Un ouvrage majeur pour une réflexion collective entre répertoire traditionnel et rôle du Dumiste, mais aussi pour évoquer la contrainte du cadre et les orientations politique en enseignement musical.

CONSEIL DES CENTRES DE FORMATION DE MUSICIENS INTERVENANTS, Avril 2005, *Référentiel de compétence du Musicien Intervenant à l'école*, www.cfmi.formation.univ-lille3.fr.

Un document nécessaire pour connaître ce qu'on attend d'un titulaire du DUMI au niveau de ses capacités.

CORDELIER Colette, GILLET Pierre, CONSEIL DES CFMI, Ed. , 2000, *Musiques à l'école, Référentiel de compétences « musique » pour l'enfant, Fin de cycle 3 de l'école élémentaire*, Courlay, Editions J.M. FUZEAU.

C'est un livre à destination des musiciens intervenants pour leur permettre de viser des objectifs de compétences à la fin de l'école élémentaire mais à l'attention des enseignants. Ce document peut être rapproché au socle commun de compétences élaboré en 2006.

CRAMER Evelyne, Regnard François, 2003, *Apprendre et enseigner la musique : représentations croisées*, Paris, L'Harmattan.

On y trouve dans cet ouvrage une analyse très intéressante de la diversité actuelle des pratiques musicales. Ce qui peut nous intéresser ici est à propos d'un procédé utilisé en Suisse. Il peut en effet s'apparenter sous certains angles avec la mise en pratique des musiques traditionnelles à école en France.

DELANDE François, 1984, *La musique est un jeu d'enfant*, Paris, Editions Buchet/Chastel.

FULIN Angélique, 1992, *L'enfant, la musique et l'école*, Paris, Editions Buchet/Chastel.

Deux ouvrages qui peuvent être présentées ensemble. Les deux auteurs défendent l'instauration de l'éveil musical à l'école à 8 ans d'intervalle. Ces deux livres sont des ouvrages de références pour notre réflexion, et notamment pour saisir ce qu'est "être musicien".

GANVERT Gérard, 1999, *L'enseignement de la musique en France, Situation – Problèmes - Réflexions*, Paris, L'Harmattan.

C'est un essai synthétique qui met en lien une réflexion historique, un constat de la fin des années 1990 sur la situation de la musique dans la société française et des solutions pour améliorer cette situation. C'est un ouvrage intéressant, il est possible d'identifier un "arrêt sur image" de la musique traditionnelle et de l'enseignement musicale à l'école à l'aube du XXe siècle.

GINER Bruno, 2002, *Toute la musique ?*, Editions Autrement et SCEREN, Paris,

GRUWE-COURT François, LECLERE Roland, TRIBY Jean-Jacques, avril 2004, *50 activités d'éducation musicale à l'école élémentaire*, Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées.

Un ouvrage s'inspirant des réflexions de François Delalande, d'Angélique Fulin, de Guy Reibel, Claire Renard, Monique Frapat ou encore Isabelle Lamorthe. C'est un outil pédagogique d'aide à la mise en place de l'éducation musicale pour un enseignant ne bénéficiant pas de l'intervention d'un Dumiste dans sa classe. Ce livre met l'accent sur l'aspect créatif du jeu musical et plusieurs parcours pour un enfant afin d'y parvenir. Dans notre réflexion, c'est un exemple d'enseignement sans l'intervention d'une personne ressource tel que le Dumiste.

JARRY Hélène, Ed., 2003, *L'éducation musicale de la maternelle à l'université : acte du colloque national du 7, 8 et 9 mars 2002*, Dijon, CRDP de Bourgogne.

Les interventions (ateliers, tables rondes, débats) de ce colloque consacré à l'éducation musicale à l'école, qui a réuni enseignants, corps d'inspection, professeurs d'université et d'IUFM, artistes et responsables d'institutions musicales et associations sont rassemblées dans cet ouvrage. L'ensemble est organisé autour de six thèmes : regards sur l'éducation musicale, la voix, les partenariats, les formations, technologies et enseignement, éducation musicale et musiques d'aujourd'hui.

KOSMICKI Guillaume, 2006, « Musiques savantes, musiques populaires : une transmission ? », Conférence donnée pour la cité de la Musique.

KRÜMM Philippe, Mars-Avril 2010, « Etienne Boulanger, Fils de musette », *Trad. Magazine*, n°130, 31-33.

KRÜMM Philippe, Mars-Avril 2011, « Etienne Boulanger, un enfant du Folk », *Trad. Magazine*, n°136, 16- 20.

Etienne Boulanger est un Dumiste depuis juin 2011. C'est aussi un acteur local de la musique traditionnelle. Les discussions avec lui alimentent la réflexion et nos recherches. Par ailleurs, le magazine est le miroir des musiques traditionnelles de France.

LAFOURCADE Dominique, juin 2006, *Situations d'emploi des musiciens intervenants diplômés des CFMI*, www.culture.gouv.fr/culture/actualites/rapports.htm.

Rapport qui fait un état des lieux pour le ministère de la culture sur la situation des musiciens intervenants en 2006.

LEBRETON Michel, 1985, « Eléments d'interprétation de la musique traditionnelle », dans *Conservatoire et musiques exclues*, actes du colloque de Liège.

LAMORTHE Isabelle, 2006, *Enseigner la musique à l'école*, Paris, Hachette éducation.

MURRAY SCHAFER Ray, 1979, *Le paysage sonore*, Paris, édition J.-C. Lattés, traduction française de *The tuning of the World*, New York, 1977, A. Knopf.

Une œuvre que conseille Angélique Fulin dans son ouvrage. C'est l'évolution du monde sonore à travers les âges.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, n°29 du 20 juillet 2006, « Socle commun de connaissances et de compétences », *Bulletin Officiel*, www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, n° 1 du 4 janvier 2007, « Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres », *Bulletin Officiel*, www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, hors-série n° 3 du 19 juin 2008, « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », *Bulletin Officiel*, www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm.

Ces documents sont incontournables pour un enseignant qui bâtit ses séances. Enquêter sur la place de la musique dans ces textes permet d'envisager le cadre institutionnel de l'école pour l'enseignement musical.

RAVIZE Angèle, 1951, *Chansons rondes et jeux*, Paris, Editions Bourrelrier.

REIBEL Guy, 1984, *Jeux musicaux, Volumes 1 : jeux vocaux*, Paris, Edition Salabert.

Des exemples d'activités pédagogiques à mener avec les enfants.

SAND Georges, 1979 (réédition de 1853), *Les Maîtres Sonneurs*, Paris, Editions Gallimard.

Roman illustre du XIXème siècle qui évoque avec force le caractère traditionnel des sociétés rurales du Berry et du Bourbonnais. Cela peut être considéré comme un collectage littéraire tant dans l'évocation des coutumes que dans la mise en lumière des pratiques de transmission musicale. Il vient illustrer le raisonnement.

SIMONS Léopold, 1970, *Florilège des chansons en patois de Lille d'Alexandre Desrousseaux. Edition du 150^e anniversaire de la naissance du chansonnier lillois*, Hellemmes, éditeur A. Maurizi.

Un exemple de collectage pour la région lilloise avec le répertoire de Desrousseaux.

SNYDERS Georges, 2003, *L'école peut elle enseigner les joies de la musique ?*, Paris, Ed EAP.

SNYDERS Georges, 2000, *La musique comme joie à l'école*, Paris, Ed L'Harmattan.

STEINER Georges, 2001, *Grammaires de la création*, Paris, collection folio essais, Gallimard.

STEINER Georges, 1988, *Le sens du sens, présences réelles*, Paris, Librairie philosophique J.Vrin., p.43-68.

SOULAS Brigitte, *L'éducation musicale : Une pratique nécessaire au sein de l'école*, Paris, L'Harmattan.

Le premier ouvrage est sans aucun doute livre majeur pour bâtir la réflexion autour de la création. Le second du même auteur semble moins pertinent dans notre recherche, mais néanmoins intéressant pour cerner davantage l'érudit contemporain qu'est Georges Steiner et la portée de sa réflexion.

ZURCHER P., 2010, *Le développement musical de l'enfant*, Paris, L'Harmattan.

Ce livre permettrait d'envisager le moment chez l'enfant quand il peut devenir créateur.

Sites Internet consultés :

Site du CERDO : <http://www.metive.org/-Cahiers-du-CERDO-.html>

Site de l'AMTA : <http://lafeuilleamta.fr/>

Site de L'AEPEM : <http://aepem.com/>

Site de Radio France : <http://sites.radiofrance.fr/>

Site de collectages : <http://www.rassat.com/collecteurs.html>

Site de l'UNESCO : <http://www.unesco.org/>

Site EDUSCOL: <http://www.eduscol.education.fr/>

Site de la SACEM : <http://www.sacem.fr/>

Site de Jean Blanchard : <http://jeanblanchardb.free.fr/Cornemuses/Accueil.html>

Site Gallica: <http://gallica.bnf.fr/>

Site de Barbillat-Touraine : <http://aepem.com/Barbillat-Touraine.php>

Remerciements.

Nous tenons à remercier dans un premier temps, toute l'équipe pédagogique de l'*IUFM* qui nous a permis de réaliser ce mémoire, dirigé vers la pratique musicale dans le cadre de notre formation.

De même, nous tenons à remercier notre directeur de mémoire, Madame Florence Fabre qui a su nous diriger et nous conseiller dans nos recherches, afin qu'elles soient les plus intéressantes et pertinentes possibles. Elle a également su capter notre attention et éveiller notre curiosité dans le domaine de la musique et de la recherche.

Nous tenons enfin à remercier Bernard et Jacqueline Boulanger, Barthélémy Blanc, Jean Collet, Foulques-Olivier Delbar, Claude et Claudine Devulder, Xavier Gambier, Claire Genet, Julie Guérin, Philippe Hameaux, Mathilde Heungendail, Henri Labrocante, Benoit Laloyaux, Clement Lenancker, Xavier Leroux, Ugo Mouton Gauthier Ragonnet, pour le temps passer à relire notre travail.

Un remerciement également aux quatre dumistes Clémentine Godbille, Etienne Boulanger, Hélène Comoy et Dominique Hirsch qui nous ont apportés des informations importantes quand à leurs pratiques auprès des élèves dans les écoles.

Et enfin à toutes les personnes qui ont bien voulu répondre à notre questionnaire.

Annexe.

I. L'enquête.

II. La répartition des postes de musicien intervenant sur l'ensemble du territoire Nord-Pas-de-Calais au 1^{er} janvier 2008.

Annexe I.

Protocole d'enquête.

Exemplaire du questionnaire.

Relevé d'enquête. (Fichier Excel)

Résultats. (Fichier Excel).

Annexe 1 : Présentation générale du protocole d'enquête utilisé

Le protocole d'enquête a reposé sur deux phases.

1- Dans un premier temps, nous avons conduit une enquête qualitative par des entretiens semis directifs avec des Dumistes, Etienne Boulanger, Dominique Hirsch, Hélène Comoy et Clémentine Godbille.

2- Dans un second temps, nous avons réalisé une enquête quantitative auprès des personnes de notre entourage exerçants ou ayant exercée dans 'éducation nationale (famille, amis).N'ayant assez de réponse l'enquête fût élargie aux collègues et amis de notre entourage.

Le recueil de ces données a alimenté l'analyse de la structure éducative sur la mise en place de l'enseignement musical au sein d'écoles du premier degré. Nous avons essayé d'isoler dans la mesure du possible, un ensemble d'éléments et de relations formelles pour étudier la pratique musicale sans faire appel à la signification.

Il s'agit d'une méthode quantitative issue de la sociologie qui repose sur la collecte d'informations auprès d'individus répondant à un questionnaire semi fermé. Ces questionnaires ont pour objet essentiel de recueillir de l'information sur les relations qu'entretiennent les acteurs avec les autres membres de leur équipe éducative ainsi que les conditions de mise en place pour une éducation musicale en classe.

Notre questionnement problématique portant sur la mise en place d'un enseignement musical « efficace » (dans le but de rendre créateur les élèves) et les mécanismes d'apprentissages impose d'étudier des réseaux. Nous avons dû interroger des enseignants présents dans les écoles de nos parents mais aussi à nous appuyer sur des activités professionnelles ou bénévoles parallèles à l'IUFM : intervention périscolaire lors de pauses méridiennes ou animateur musical dans une association.

Pour ce faire, deux types de critères ont été croisés les critères subjectifs et les critères institutionnels.

Plus précisément, on a identifié cette population pertinente sur la base de :

- Leur titularisation à un poste de l'éducation nationale, ainsi que la présence de stagiaire (bien que très présent sur le terrain, quatre semaines tout au plus), et de titulaire remplaçant du secteur.
- Les différentes circonscriptions représentées pour l'académie de Lille et dont certaine représentée de manière plus spécifique : Lille 1 Hellemmes, Tourcoing, Aire-sur-la-Lys et Saint-Omer 1.

- Cette enquête représente plusieurs générations d'enseignants. Nous avons ainsi pu interroger des personnes ayant moins de 2 ans d'ancienneté mais également des retraités (ayant pratiqués jusqu'à 38 ans dans l'éducation nationale en temps que maître des écoles).
- La pratique personnelle d'une activité musicale : le niveau est considéré en fonction de la fréquence et l'expérience (débutant, expérimenté, aguerri), mais aussi par rapport à une activité musicale rémunéré (auquel cas personne ne s'est déclaré professionnel).

En ce qui concerne la mise en place d'éducation musicale, on a identifié ces données pertinentes sur la base de :

- la fréquence hebdomadaire à laquelle l'enseignement musicale est mis en place en classe ;
- la mention par les acteurs eux-mêmes de la présence d'intervenants extérieurs au cours de leurs séances, soit d'autres acteurs dont les actions ou positions sont réputées avoir une influence sur la conduite de l'action pédagogique.
- L'implication personnelle dans le choix du matériel pédagogique sur lequel se construisent les séances d'éducation musicale.
- La présence de questions ouvertes notamment sur l'existence éventuelle de contraintes à la mise en place d'un enseignement musical en classe permet de ne pas influencer la personne interrogée dans une orientation de réflexion. Certes cela laisse le champ de réponses libres et les questions qui précèdent pourraient peut-être conditionner leur jugement, mais nous avons recueillis des avis où il est possible de repérer des problèmes de façon récurrente et significative par leur présence en nombre : des problèmes liés aux capacités de l'enseignant, aux conditions matérielles et humaines et les problèmes liés à l'institution.

C'est la première fois que nous enquêtons en empruntant à la sociologie ses méthodes d'investigation. Notre inexpérience s'est révélée à différentes reprises lors du relevé des données :

- Des questions n'ont pas été renseignées. Surement qu'elles étaient mal posées dans notre questionnaire ou que les personnes interrogées n'ont pas trouvé pertinent d'y répondre. A savoir, celle sur le type de musique écoutée, normalement accessible à tous, est placée après avoir demandé s'ils étaient musiciens.
- Nous avons proposé de décrire les procédés utilisés en donnant des pistes d'idées dans une question ouverte. Nous aurions peut-être dû proposer des questions "scénarisées" afin de rendre plus exploitables nos résultats.
- Des questions ont manqué de clartés. A savoir, celles sur le type de chants proposés en classes et de quel répertoire il s'agissait. Une définition de chaque mot ou un exemple aurait pu associer pour clarifier les termes proposés.

Enfin, il est important de souligner le nombre de questionnaires déposés et préparés ainsi que le manque de participation, à cause d'un manque de temps plausible pour y répondre ou d'un certain désintérêt à laquelle nous avons dû faire face. A savoir, en intervenant pour une association dans la circonscription de Lille 1 Hellemmes, cela laissait prévoir la participation de cinq équipes éducatives : soit les écoles élémentaires de Berthelot-Jules Verne, de Cabanis, de Descartes-Montesquieu, de Lakanal-Campan et de l'école maternelle Bara. Ainsi sur ces écoles notre enquête concernait 957 élèves selon les chiffres du ministère de l'éducation nationale⁸³ soit 1 enseignant pour 23 élèves par classe cela représenterait environ 41 enseignants⁸⁴. Seul 19 enseignants ont répondu à nos sollicitations. Le fait est que nous n'avons pas pu les interroger parce que tous ne restent pas dans les locaux durant la pause méridienne et c'est une démarche facultative de répondre à notre questionnaire. Par ailleurs, notre démarche d'investigation s'est déroulée par le biais des adresses électroniques et la coopération d'enseignants en dehors du temps scolaire. C'est une démarche contraignante, car elle entend que l'enseignant veuille bien ouvrir le message électronique et prendre le temps d'y répondre sur son temps personnel. Nous avons ainsi envoyé 25 messages chacun en essayant de « ratisser » le plus large

⁸³ <http://www.education.gouv.fr/pid24302/annuaire-resultat-recherche.html>

⁸⁴ Nous nous appuyons sur les moyennes statistiques de l'éducation nationale et nous choisissons délibérément 23 enfants par classe comme donnée puisqu'on intègre une école maternelle à notre enquête. En 2009, le nombre moyen d'élèves par classe est de 25,7 élèves dans les classes maternelles et de 22,7 en CP-CM2.

public qu'il soit. Sur 50 personnes concernées via internet, 18 personnes nous ont renvoyés des informations. Au total ce sont 91 enseignants potentiels qui faisaient l'objet de notre enquête, mais seulement 37 personnes d'entre elles ont participé.

Il convient de conclure que ce protocole permet de nous confronter à une part de la réalité du terrain. En effet, le rectorat de l'Académie de Lille ne proposant pas - à ce jour - aux étudiants non-admissibles au concours la possibilité d'effectuer le stage du Master 2 en école, nous avons dû atteindre le quotidien de l'enseignement de l'éducation musicale de manière concrète par ce moyen d'enquête en dehors de la classe. Cela suppose à prendre en compte le regard de l'enseignant. Le nombre restreint de réponses peut amener à douter du caractère significatif au regard de la communauté scientifique, mais cela ne nous a pas empêché de construire cette étude avec le caractère sérieux et pertinent qu'exige une étude scientifique. Nous aurions aussi évoqué les différences, s'il en existe entre la ville et la campagne en interrogeant davantage de personnes exerçant la profession en milieu rural.

QUESTIONNAIRE.

Vous êtes :

Nom Prénom :

En activité / En retraite / Titulaire du poste

Année d'ancienneté :

Lieu Académie Circonscription :

Classe / cycle / maternelle ou primaire :

En ce qui concerne votre pratique musicale personnelle:

Etes-vous musicien en dehors de la classe ?

Si oui jouez vous d'un instrument? Oui Non

Quel instrument ?

Vous chantez? Oui non

Quel type de musique pratiquez-vous ?

Pourquoi pratiquez-vous de la musique ?

A quel niveau selon vous ?

Quel type de musique écoutez-vous ?

La musique dans votre classe :

Y a-t-il des plages d'enseignement de la musique dans votre emploi du temps ?

Si oui, combien de temps par semaine ?

Si non, le faîte vous autrement ?

Quand vous enseignez la musique à l'école êtes vous accompagné d'un musicien extérieur à la classe ? Oui Non

Est-il titulaire du DUMI ? Professeur de musique ou autre ?

Les enfants utilisent ils des instruments ? oui/non

Si oui, quel matériel avez-vous à votre disposition ? instrumentarium ? Instruments personnels ?

Les instruments sont prêtés par une autre structure que l'école ?

Les enfants chantent-ils ? oui/non

Comment procédez-vous ? Exercices rythmiques, chants, jeu sur les hauteurs...

Le répertoire :

D'où vient le répertoire, de:

Votre pratique personnelle ? / D'ouvrages pédagogiques à votre disposition ? / De carnets de chants ? De listes mis à disposition par l'éducation nationale ?

Le type de Chants proposés sont-ils majoritairement des chants issus des :

Musiques du monde / régions de France / Jazz / Chanson et rock francophones / Variétés internationales / musiques de film / Musiques et textes pour enfants.

Pourquoi ce choix ?

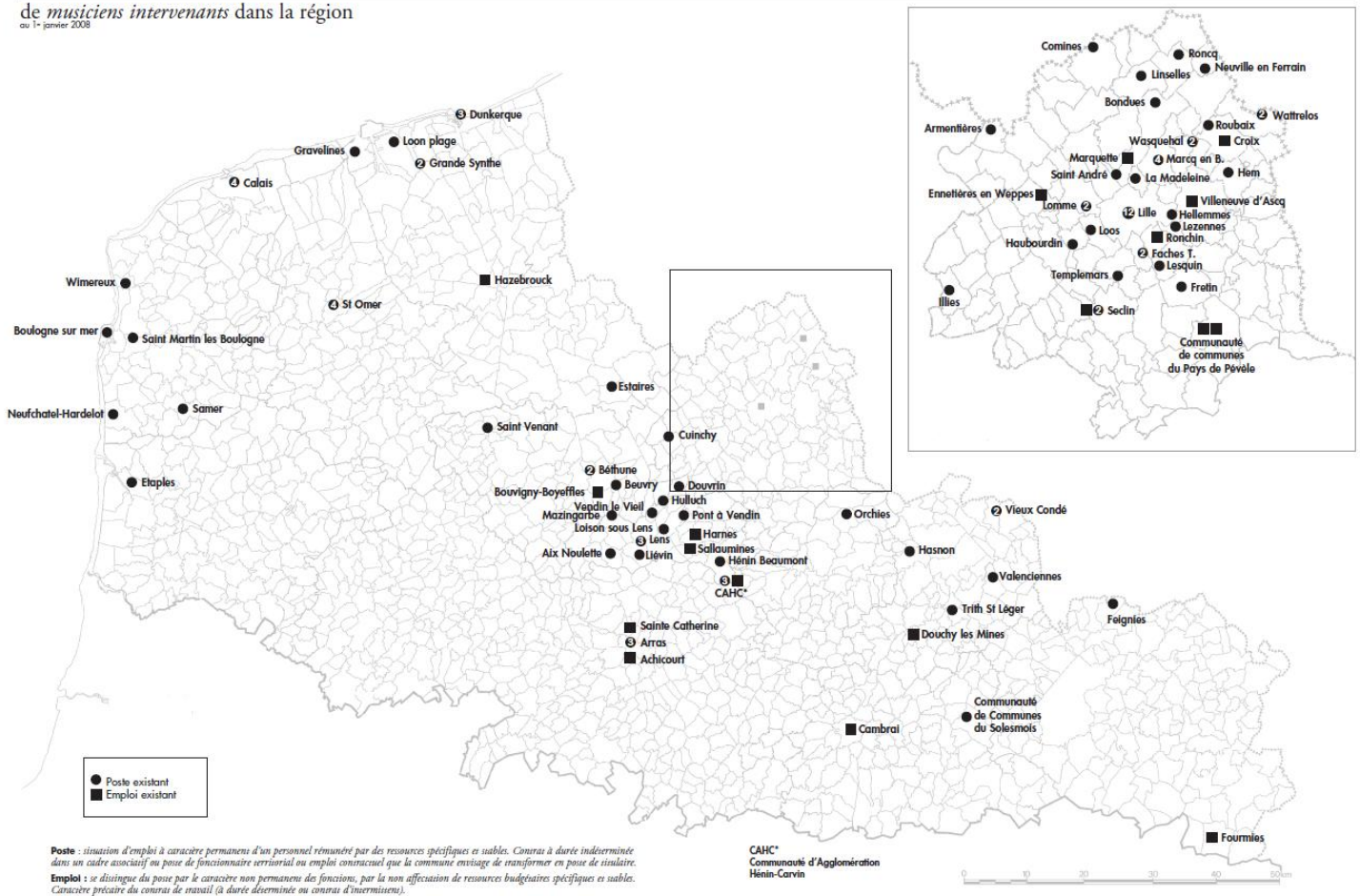
Existe-il des limites ou des contraintes que vous rencontrez à la mise en place de l'enseignement musical dans votre classe ? Si oui, pouvez détailler en quelques lignes ?

Annexe II.

La répartition des postes de musicien intervenant sur l'ensemble du territoire Nord-Pas-de-Calais au 1^{er} janvier 2008.

Répartition des postes et emplois

de *musiciens intervenants* dans la région
ou 1^{er} janvier 2008



Répertoire traditionnel et intervention du dumiste :

Des aides décisives au cheminement de l'enfant vers la création artistique.

Dans les instructions officielles de 2008, il est demandé à l'enseignant du primaire d'aménager des temps alloués à la pratique musicale. Dans un premier temps pratiquée sous forme d'un éveil musical, elle évolue pour devenir ensuite éducation musicale.

Répertoire traditionnel et intervention du dumiste :

Des aides décisives au cheminement de l'enfant vers la création artistique.

Dans les instructions officielles de 2008, il est demandé à l'enseignant du primaire d'aménager des temps alloués à la pratique musicale. Dans un premier temps pratiquée sous forme d'un éveil musical, elle évolue pour devenir ensuite éducation musicale.

Issu d'un travail régulier échelonné sur deux ans mêlant enquêtes et réflexions, notre étude s'est portée d'abord sur le rôle de l'enseignant quant à la transmission de ce domaine artistique bien souvent craint puis sur la perception de celle-ci par les élèves.

Le but de cette réflexion est d'apporter des aides aux enseignants afin d'amener l'enfant vers la création artistique, de les aider à intérioriser et à s'exprimer par la musique. Ces recherches fixent deux aides, celle de l'intervenant extérieur qualifié et diplômé et l'utilisation du répertoire traditionnel.

Mots clés :

Dumiste – répertoire traditionnel – création artistique – éveil musical – intériorisation – aides décisives.

