HAL
open science

La musique contemporaine à l'école

Jourdan Laetitia

To cite this version:

Jourdan Laetitia. La musique contemporaine à l'école. Education. 2015. dumas-01162536

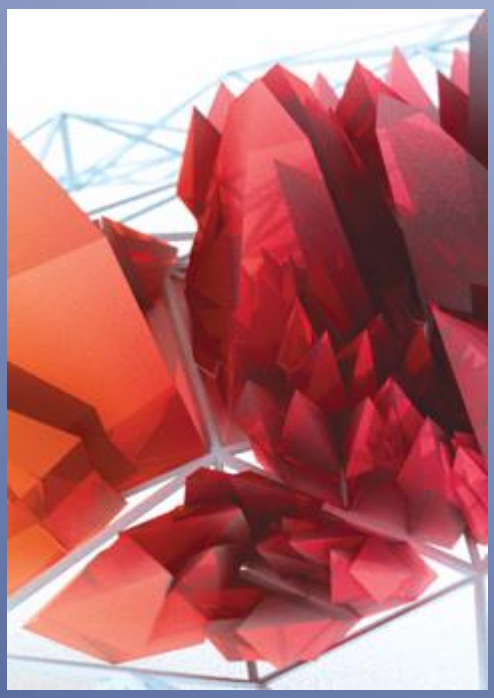
HAL Id: dumas-01162536

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01162536v1

Submitted on 10 Jun 2015

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.



La musique contemporaine à l'école

Laetitia JOURDAN

Mémoire du Master MEEF 1er degré – 2013/2015 – ESPE Châteauroux

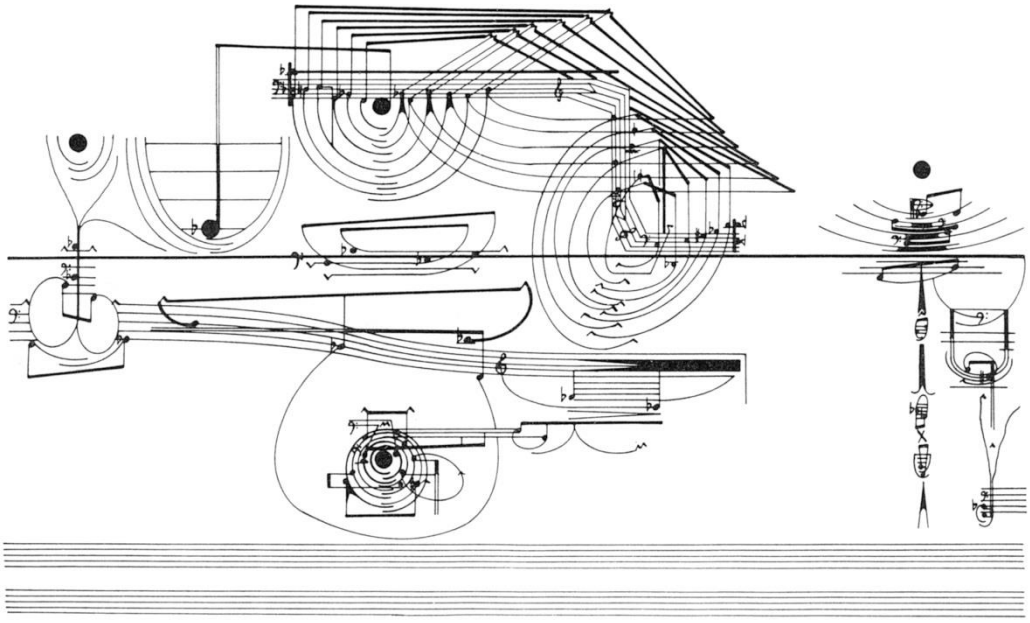
Remerciements

Merci aux collègues qui ont participé à cette étude.
Sans eux, elle n'aurait jamais pu voir le jour.

Merci aux collègues, élèves, formateurs et amis
qui ont contribué à nourrir mes réflexions.

Immense merci à mon mari pour son indéfectible
soutien et à mes enfants pour leur compréhension.

Je dédie ce travail à ma mère,
en hommage à sa vie consacrée à la pédagogie
musicale.



Cornelius Cardew, *Treatise*

Table des matières

Introduction 3

De la théorie…

1. L'éducation musicale à l'école 4
   1.1. Historique 4
   1.2. Pourquoi de la musique? 6
      1.2.1. Les bienfaits de la musique 6
      1.2.2. Le développement de l'enfant 8
      1.2.3. Pourquoi de la musique à l'école? 13
   1.3. La musique à l'école, oui, mais comment? 16
      1.3.1. Textes officiels 16
      1.3.2. Freins 18
      1.3.3. Un nouvel élan? 20
2. La musique contemporaine 21
   2.1. De quoi parle t-on? 21
   2.2. Héritage ou révolution ? 26
   2.3. La musique contemporaine à l'école? 28
      2.3.1. Choc esthétique 28
      2.3.2. Une pédagogie spécifique 29
      2.3.3. Quels apprentissages? 32

… à la pratique…

3. Une démarche 35
   3.1. Des outils 36
      3.1.1. Une séquence 36
      3.1.2. Deux questionnaires 41
      3.1.3. De la musique 41
      3.1.4. Des tableaux de données 42
      3.1.5. Un planning 42
   3.2. Résultats 42
      3.2.1. Questionnaire pré-test 43
      3.2.2. Questionnaire post-test 47

… à la réflexion.

4. Des conclusions 50
   4.1. La séquence 50
   4.2. La musique 51
   4.3. Le sentiment d'incompétence 52
   4.4. La pratique musicale personnelle 53
   4.5. Les besoins exprimés 53
5. Une autre perspective 54

Bibliographie 58
Annexes 60

Dieter Schnebel, Mo-No : *Muzik zum Lesen*

Savoir s'étonner à propos est le premier pas fait sur la route de la découverte.

Louis Pasteur

Introduction

Il appartient au Professeur des Ecoles d'amener les élèves à acquérir une culture commune en s'appuyant sur la richesse de sa diversité. C'est en m'interrogeant sur ma posture d'enseignant que ma réflexion s'est portée sur la musique contemporaine. Elle doit être intégrée dans l'éducation musicale des élèves, puisque qu'elle fait partie de notre culture. Or, beaucoup de ceux qui l'ont un jour écoutée en ont une idée plutôt négative. C'est mon cas. J'ai très souvent gardé, au sortir d'un concert de musique contemporaine, un sentiment aigu d'incompréhension, parfois un malaise. Alors, comment la faire découvrir aux élèves en dépassant les a priori que je peux avoir envers ce type de musique? De plus, c'est une réalité qu'une grande partie des enseignants se trouve démunie à enseigner l'éducation musicale. La plupart définit la compétence musicale par des savoirs techniques qu'ils ne possèdent pas.

Mes recherches sur ce sujet m'ont amenée à dépasser mes préjugés et à découvrir la musique contemporaine, sa variété et sa complexité. Durant ce parcours, j'ai écouté plusieurs œuvres et en ai découvert qui m'ont enchantée. J'ai alors souhaité examiner comment exploiter la richesse pédagogique et esthétique de cette musique.

Afin de brosser le tableau de cette recherche, une première partie traitera des recherches menées pour connaître les enjeux de l'éducation musicale à l'école et découvrir la musique contemporaine. Dans une deuxième partie, nous donnerons la parole aux enseignants à travers l'analyse de l'expérimentation menée.

De la théorie…

Il y a de la musique dans le soupir du roseau, dans le bouillonnement du ruisseau, en toutes choses; si les hommes pouvaient l'entendre.
Georges Gordon, Lord Byron

1. L'éducation musicale à l'école

1.1. Historique

Pendant des siècles, dans certaines grandes civilisations telles que la Chine, l'Inde ou la Grèce, "la musique était considérée comme une valeur humaine de premier plan et l'éducation musicale avait sa place dans le développement et la conduite des peuples"[1]. Si la musique a toujours fait partie de la vie de chacun, son apprentissage était réservé à une société nantie et cultivée. Son entrée à l'école fut un progrès social, culturel et humain. Cependant, les apprentissages concernant la musique ont beaucoup évolué depuis la Loi de Jules Ferry du 28 mars 1882. Il s'agissait alors de "Leçons de Chant" d'une à deux heures par semaine. Le contenu de ces leçons était très ambitieux : il s'agissait en fait de l'étude systématique de la musique (solfège) à laquelle s'ajoutaient de véritables exercices de chant.

En 1923, Les Instructions Officielles orientent l'instruction musicale vers la culture même de l'oreille et de la voix. C'est à cette époque que sont introduites les conduites perceptives d'identification, de mémorisation et de discrimination.

C'est en 1960 que s'opère un réel changement : on commence à parler d'"éducation musicale". Le terme "éducation" permet d'introduire l'idée d'un travail pour aider l'enfant à évoluer. C'est le début des méthodes actives comme celles d'ORFF, de WILLEMS, de MARTENOT, de KODALY. Ces dernières s'inspirent des principes élaborés par les grands pédagogues du début du siècle comme M.MONTESSORI, ou J.DALCROZE. Les méthodes actives suivent une progression pédagogique adaptée au développement psychologique et moteur de l'enfant, à partir d'une pratique musicale vivante et globale. Il s'agit, en partant du jeu musical, de développer les composantes corporelles, affectives, sensorielles, intellectuelles,

[1] WILLEMS, Edgar. *La valeur humaine de l'éducation musicale*, p.11.

sociales de l'enfant pour en arriver à la prise de conscience des éléments rythmiques, mélodiques et harmoniques de la musique.

En 1977, un arrêté Ministériel explique que "La pédagogie de l'éveil vise à favoriser le développement de l'enfant dans toutes ses composantes et à l'aider à se situer dans son environnement naturel ou culturel proche ou lointain. Elle n'est pas une fin en soi mais un moyen de permettre à l'enfant d'accéder à la connaissance, à l'expression, à la créativité, à l'autonomie". C'est dans ce cadre que s'exerce l'écoute des fameux "paysages sonores" inspirés par le compositeur canadien R.MURRAY SCHAFFER. Les enseignants y ont vu un intérêt pédagogique pour sensibiliser l'enfant au milieu dans lequel il vit. Cela permet aussi aux enfants de s'orienter vers une écoute active des sons qui les entourent pour ensuite enrichir des activités de productions sonores.

Les Instructions Officielles de 1995 puis de 2002 confirment tous ces changements. Au travers d'activités diverses vocales (comptines, chansons, jeux vocaux, inventions de mélodies courtes), d'écoute (imaginaire, plaisir), de productions instrumentales (découvertes et culture à se construire), on développe les activités corporelles et langagières, l'expression, la communication, la discrimination auditive, le plaisir d'imaginer et de créer et on se confronte à différents univers musicaux. En effet, "La voix et l'écoute participent à la fois à des activités corporelles et du langage". De plus, "les activités d'éducation musicale visent à constituer la voix et l'écoute comme instruments de l'intelligence sensible". Il est préconisé de faire alterner "l'écoute, les productions imitatives, les reprises, les transformations et les inventions", en vue de reconnaître "les capacités de l'enfant face au monde sonore, de les préserver et de les enrichir" et, dans le même temps, "de nourrir et faire vivre son imaginaire musical personnel comme source de plaisir". Il s'agit pour l'enfant, grâce au chant notamment, d'éprouver "son sentiment d'appartenance au groupe".

Après une période de stagnation, voire de recul entre 2005 et 2008, l'éducation musicale a été marginalisée par l'apparition en 2008 d'une nouvelle discipline: l'histoire des arts. Cela représente pour Pascal COLLIN une "impasse pédagogique"[2] qui augmente encore la discrimination entre les élèves, là où l'Education musicale la supprime. Cette tendance semble s'inverser avec l'engagement de François

[2] COLLIN, Pascal. *L'urgence de l'art à l'école*, p.32

HOLLANDE en 2012 pour un Plan National pour l'Education Artistique et Culturelle et la Loi de Refondation de l'école de 2013 qui restaurent l'éducation artistique comme facteur d'épanouissement et de réussite pour l'élève.

L'enseignement de la musique au sens strict du terme a été abandonné au sein de l'Education Nationale au profit d'un enseignement tourné vers les besoins de l'enfant qui se transforme en grandissant. C'est ce qui distingue la formation musicale dispensée dans les écoles de musique et les conservatoires de l'éducation musicale en école primaire: il s'agit d'aider et d'accompagner les enfants dans leur développement psychique et moteur, non de former des musiciens. Edgard WILLEMS explique le retard de la musique par rapport à d'autres disciplines scolaires par le fait qu'elle fait intervenir l'ouïe. Selon lui, celle-ci est le sens de la vie intérieure, de la sensibilité, des émotions et des sentiments, par opposition à la vue et au toucher, moyens de développer l'intellect. Or, "développer la sensibilité affective, les émotions et les sentiments, demande une maturité pédagogique avancée"[3].

Cependant, même si certains ont encore besoin d'être convaincus que l'éducation musicale a sa place à 'école, elle est aujourd'hui effective. Examinons ce qui a motivé l'instauration de cet enseignement.

1.2. Pourquoi de la musique?

1.2.1. Les bienfaits de la musique

Pascal COLLIN définit l'art comme une conjonction de plusieurs éléments: la technique, le désir de créer et la force de la subjectivité qui guide la pertinence des choix. L'art permet donc de "révéler une humanité singulière qui confère à l'œuvre toute sa valeur"[4]. En écho, Edgar WILLEMS définit la musique comme servant à l'éveil et au développement de "facultés humaines"[5] telles que les "facultés dynamiques, auditives, affectives, intellectuelles et morales"[6].

Plus largement, Pascal COLLIN explique que dans notre période actuelle, le repli sur soi et le refus de l'autre menacent la démocratie et se manifestent par

[3] WILLEMS, Edgar. Op.cit., p.15.
[4] COLLIN, Pascal. Op.cit., p.62.
[5] WILLEMS, Edgar. Op.cit., p.11
[6] Ibid., p.29.

l'abstention, le désintérêt, le retour grandissant et global en Europe des nationalismes. L'éducation artistique et culturelle permet de lutter contre cet état de fait

- en combattant l'exclusion culturelle qui stigmatise et crée la division sociale,
- en permettant une ouverture à l'autre et un enrichissement personnel,
- en fondant l'enseignement sur la rencontre avec l'œuvre, avec l'artiste, avec l'autre,
- en faisant connaître et apprécier l'altérité, ce qui permet de développer le sens critique, de se définir, d'avoir un sentiment d'appartenance à une collectivité.

L'éducation artistique et culturelle apparaît alors comme un excellent moyen d'apprendre la tolérance et l'ouverture.

Selon Cristina AGOSTI-GHERBAN et Cristina RAPP-HESS, la musique a également un autre but: apprendre le plaisir, la création. "La musique est un art qui procure du plaisir aux autres mais aussi à soi. Arriver à le pratiquer à l'école sans but pédagogique, uniquement pour partager un moment de plaisir, de communion, de rêve est possible grâce à la musique. Pour ce faire, il faut savoir abandonner un objectif productif. Quoi de plus gratifiant et de plus émouvant que des sourires d'enfant qui ont vécu un moment de pur plaisir?" [7]

Courte synthèse de l'impact psycho-physiologique de la musique

Une étude connue, dénommée "l'effet Mozart", débuta en 1992 aux Etats-Unis dans le laboratoire du Centre de Neuropsychologie de l'apprentissage et de la mémoire de l'Université du Wisconsin. Elle démontra qu'après dix minutes d'écoute d'une sonate pour piano de W.A. Mozart, le potentiel de concentration et de raisonnement des sujets avait augmenté de 50% pendant quelques minutes. Le son a un pouvoir sur le système nerveux central et sur l'hypothalamus où s'élabore l'affectivité. Isabelle LAMORTHE raconte que certains enseignants installent un fonds sonore en classe à certains moments (séances de travail, repos, lecture…) en indiquant que le climat de la classe s'en trouve amélioré, "d'autant plus que les élèves participent au choix de la musique diffusée"[8]. D'autre part, selon une étude du Dr Peter SLEIGHT de l'université d'Oxford de 2005, la pulsation cardiaque change

[7] AGOSTI-GHERBAN, Cristina. RAPP-HESS, Cristina. *L'enfant, le monde sonore et la musique*, p.116.
[8] LAMORTHE, Isabelle. Enseigner la musique à l'école, p.31.

proportionnellement au tempo de la musique écoutée et de la complexité du rythme. Conclusions confirmées par une étude des Dr Den'etsu SUTOO et Kayo AKIYAMA, de l'Université de Tsukuba au Japon, qui ont observé une chute de la pression artérielle chez des souris hypertendues après l'écoute de l'adagio du Divertissement n°7 en ré majeur de W.A. Mozart. Enfin, la musicothérapie utilise l'action de la musique sur l'hypophyse, directement reliée à l'hypothalamus, pour libérer de l'ocytocine (hormone du bien-être à effet vaso-dilatateur, ce qui diminue la pression artérielle) et de l'endorphine (hormone antidouleur).

Isabelle LAMORTHE déplore que la notion d'imaginaire ne soit pas plus exploitée en école primaire, mais également au secondaire. Elle s'en réfère à Gianno RODARI qui propose l'image d'une pierre jetée dans un étang et des ondes successives que provoque l'impact de sa chute dans l'eau. Selon elle, l'imaginaire est une "composante essentielle de la réalité de l'enfant"[9]. La musique induit des réminiscences, des images, des souvenirs, des évocations qui ouvrent la porte de l'imaginaire de chacun.

1.2.2. Le développement de l'enfant

1.2.2.1. DEVELOPPEMENT PERCEPTIF

L'environnement sonore et culturel de l'enfant exerce une grande influence sur son développement perceptif. Les conclusions de Cristina AGOSTI-GHERBAN et Cristina RAPP-HESS sont édifiantes. Selon elles, pour le langage, c'est l'imprégnation quotidienne qui permet l'acquisition de la langue et les expérimentations successives de l'usage des mots, et les corrections de l'entourage en affinent la connaissance. De même que le milieu familial conditionne l'enfant à parler une langue donnée et à la parler plus ou moins correctement, il conditionne également ses habitudes d'écoutes sur un plan musical. Cependant, les sons émis par l'enfant même en bas âge sont parfois considérés comme des bruits et le retour de l'entourage est alors négatif: "Arrête de taper!", "Ne crie pas!", "Ne fais pas tomber cette cuillère!" Ces auteurs souhaiteraient que les parents tirent profit de ces bruits pour jouer à faire des sons avec leur enfant et lui montrer comment les organiser, les maîtriser, les moduler. Mais cela demande une disponibilité et une ouverture d'esprit

[9] LAMORTHE, Isabelle. Op.cit., p.53.

difficiles à avoir à la fin d'une journée de travail harassante… Un enfant qui peut librement expérimenter les sons, leur diversité et leurs variations fera plus aisément l'expérience du silence et de son importance dans la musique.

Elles poursuivent en relatant des expériences réalisées en crèche en proposant des objets aux enfants[10]. La manipulation amène au choix de l'objet pour le son qu'il produit: jouer avec les sons permet à l'enfant de différencier les types de sons. L'exploration sonore d'un objet par l'enfant est trop souvent bousculée et écourtée par un adulte. Arrivé à l'âge adulte, nous ne prenons plus le temps de découvrir, d'explorer un objet, sa sonorité, alors que la musique et les sons font autant partie de notre environnement que les couleurs. Nous n'attendons pas que notre enfant soit scolarisé pour les lui enseigner. L'adulte initiateur devient alors castrateur et crée de façon inconsciente des freins à la construction musicale de l'enfant.

Jacquotte RIBIERE-RAVERLAT cite Arlette ZENATTI qui estime que "la genèse de l'intelligence musicale serait une construction progressive en plusieurs étapes [grâce à] l'interaction entre activités perceptives et sensori-motrices qui permet de coordonner différents éléments musicaux"[11].

- 1er stade : L'enfant reconnaît une mélodie mais il ne parvient à la chanter que lorsqu'il en tient l'image mentale, ce qui revient à l'assimilation véritable des intervalles. Cette dernière dépend des habitudes perceptives du sujet.
- 2ème stade : L'enfant parvient à assimiler la hiérarchie du système tonal et organise lui-même les sons musicaux en fonction de ce système. Il acquiert ainsi le sens de l'organisation des intervalles qui ne sont pas les mêmes selon les cultures. Cela lui permet d'improviser quelques chants ou productions instrumentales.
- 3ème stade : Le sujet arrive à un important degré d'abstraction et parvient à saisir le sens de l'organisation d'une œuvre.

[10] AGOSTI-GHERBAN Cristina. RAPP-HESS Cristina. Op.cit., p.19.
[11] ZENATTI Arlette. *Aspects du développement musical de l'enfant dans l'Histoire de la psychologie au XXe siècle*, in Education musicale et psychologie de la musique, *Revue internationale Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* n°6, CERSE, Université de Caen, 1990, p21-38.cité par RIBIERE-RAVERLAT, Jacquotte. *Développer les capacités d'écoute à l'école: écoute musicale, écoute des langues*, p.23.

Jean PIAGET a décrit le comportement musical de jeunes enfants par trois étapes :1°) le jeu sensori-moteur: avant l'école maternelle, l'enfant manipule tous les objets pour le plaisir de varier les sonorités. Il s'écoute faire du bruit et acquiert une mémoire gestuelle.

2°) le jeu symbolique: de trois à six ans, par ce type de jeux, le sujet continue à imiter des sons, il devient un personnage ou un objet. C'est ainsi qu'il acquiert une analyse plus fine des sons pour certains paramètres comme l'intensité, la durée, le timbre, la hauteur, mais aussi pour la forme d'un son comme l'attaque. Arlette ZENATTI précise que les capacités d'identification se développent progressivement, mais la perception reste globale (juxtaposition de sensations, difficulté à saisir une organisation, tâches de discrimination difficiles, sinon impossibles). Jusqu'à six ans, l'enfant a une perception globale d'où ses difficultés à intégrer le tout et les parties. Les tâches de discrimination sont rendues très difficiles car le traitement de l'information sonore est une juxtaposition de sensations, sans mise en relation. En effet entre trois et sept ans, l'enfant vit en grande partie sur un mode sensoriel. Il a tout avantage à exercer et à affiner cette sensorialité en étant attentif au monde sonore, en écoutant ou en imitant des sons ou des bruits, en les comparant ou en les classant. Pour cela, Edgar WILLEMS propose des exercices sensoriels sur les timbres, sur l'intensité, sur les hauteurs de sons. L'enfant confond en effet la hauteur et l'intensité mais aussi la hauteur de timbre. C'est pour cela qu'Edgar WILLEMS, ainsi que Jacquotte RIBIERE-RAVERLAT, préconisent de varier les matériaux sonores et les situations de jeux sensoriels pour atteindre des objectifs de différenciation des éléments et des attitudes gestuelles sonores.

3°) jeu de règles: à six ans, l'enfant peut essayer de petites créations musicales. Il est mis en situation d'invention grâce aux jeux vocaux ou instrumentaux. Il découvre des principes communs à toutes les musiques et développe ainsi sa perception et sa sensibilité tout en abordant le monde de l'imaginaire. Ceci permet également de valoriser les enfants. L'écoute devient progressivement plus analytique, il y a sélection et mise en relation des informations, développement des capacités de discrimination ("pareil, pas pareil").

Ensuite, le développement auditif de l'enfant se poursuit de 7 à 15 ans, lorsque se développent les associations sémantiques, les capacités d'estimation, d'écoute polyphonique et de structuration dans le temps.

Jacquotte RIBIERE-RAVERLAT précise qu'entre huit et onze ans, il faudrait approfondir le travail effectué au préalable en intéressant les enfants aux œuvres et à l'expressivité des familles instrumentales.

Elle propose une progression pédagogique qui permet le développement perceptif en prenant en compte la lente construction de la perception auditive des enfants. Elle conseille de traiter la discrimination des timbres en premier, puis de travailler les associations sémantiques liées à l'instrumentalisation. Enfin, synchroniser, avec ces activités, des moments d'écoute en fonction des aptitudes des enfants, permettrait d'anticiper la phase suivante du développement. Les jeux d'identification et de discrimination auditive sont alors à exploiter.

1.2.2.2. DEVELOPPEMENT SOCIAL

Jean PIAGET avait décrit le stade du monologue collectif: l'enfant joue à côté d'autres enfants mais seul et sans tenir compte de ce que font ou disent les autres. Puis il dépasse ce stade et doit apprendre à partager, à collaborer, à interagir et à vivre des rapports de force.

Isabelle LAMORTHE inscrit l'activité musicale dans le processus de socialisation et d'individualisation : "C'est dans le va et vient entre initiatives individuelles et contraintes du groupe que chacun va pouvoir trouver sa place, sans prendre toute la place"[12]. Elle ne sera pas fixe mais laissera à chacun la possibilité de prendre, temporairement, le rôle de leader.

Ce processus fait intervenir deux volontés, en apparence contradictoires mais complémentaires:

- Se fondre dans l'anonymat : pour les enfants qui redoutent de se mettre en avant, il est nécessaire de respecter dans un premier temps leur besoin de rester en retrait. L'objectif est d'amener l'enfant à accepter de se laisser porter par le groupe et faire tomber ses résistances à travers le plaisir d'un jeu simple et répétitif"[13].

[12] LAMORTHE, Isabelle. Op.cit., p.79-80.
[13] Ibid. p.79-80

- "Affirmer son individualité : à l'opposé, il y a ceux qui ont envie d'emblée de se faire entendre […] et de s'entendre.

C'est en [analysant] les initiatives de chacun que l'on va s'apercevoir que les idées musicales entendues et reprises par les autres sont celles qui sont suffisamment en rupture pour provoquer une surprise, une relance, tout en étant en harmonie avec le climat du morceau."[14]

Cristina AGOSTI-GHERBA et Cristina RAPP-HESS, elles aussi, considèrent la musique comme un "facteur de socialisation important"[15] car elle permet de trouver sa place, de prendre l'autre en compte et de collaborer. La création est une émanation du groupe à un moment donné, on ne cherche pas le beau, on veut que le groupe exprime quelque chose. On vit alors ensemble un moment de partage.

Elles poursuivent en arguant que la musique peut être un moyen de communication non verbal. Elle peut permettre à un enfant mutique de s'exprimer, de trouver sa place et pourquoi pas d'être initiateur d'un jeu musical sans maîtriser la langue. L'exemple de Paul est édifiant: pour la première fois de sa vie, le temps d'un jeu musical, cet enfant de moyenne section totalement mutique et isolé devient "chef" et est valorisé et écouté, sans avoir parlé.[16]

1.2.2.3. CONSTRUCTION D'UNE CULTURE MUSICALE

Ces deux professeurs de musique concluent que c'est par l'accumulation d'expériences que l'enfant construit peu à peu un langage musical qui va s'enrichir au cours des années.

Le monde qui entoure les enfants est composé de sons, il est riche en sonorités de différentes natures selon le timbre, la durée, l'intensité et la hauteur. Les parents sont les premiers initiateurs de l'éveil sonore sur lequel va se construire l'éveil et la conscience musicale.

Jacquotte RIBIERE-RAVERLAT confirme ce postulat en indiquant que le développement musical est lié au développement général et au développement des

[14] LAMORTHE, Isabelle. Op.cit., p. 80
[15] AGOSTI-GHERBAN, Cristina. RAPP-HESS, Cristina. Op.cit., p.118
[16] Ibid., p.122:

capacités perceptives pour l'assimilation d'une "langue musicale"[17]. Connaissant tout cela, l'enseignant peut donner du sens à son action, situer son rôle d'éducateur, voir l'influence déterminante de l'éducation musicale sur le développement perceptif de l'enfant.

Dans le même état d'esprit, Arlette ZENATTI parvient aux conclusions suivantes :

> "*L'éducation musicale est susceptible d'exercer une action primordiale dans le développement musical de l'enfant, depuis les âges de la crèche et de l'école maternelle jusqu'à l'adolescence…des virtualités comportementales s'atrophient lorsqu'elles ne sont pas stimulées…L'enfant sélectionne les informations qui retiennent son attention. Cette attention sélective joue un rôle capital dans le développement cognitif. Savoir susciter l'intérêt est essentiel sur le plan pédagogique, afin de favoriser l'avènement d'une familiarité avec des structures musicales diverses, variant selon la date et le lieu de composition des œuvres. Il ne s'agit pas seulement d'élargir le domaine des connaissances mais, avec des bases cognitives de permettre une formation et une évolution des goûts musicaux, enrichissant ainsi la vie affective"* (1990, p.35-36)[18].

Donc, l'environnement musical agit comme l'environnement linguistique: conditionnement quotidien plus ou moins stimulant selon l'environnement familial, social ou culturel (discothèque disponible, écoute de musique plus ou moins fréquente, pratique instrumentale ou non).

Doivent s'ajouter à ces considérations, les habitudes perceptives. En effet, un occidental n'a pas les mêmes habitudes perceptives qu'un oriental. En cause, le système atonal qui n'est pas le sien. Là aussi, une éducation de l'oreille permet de modifier les modes de perceptions acquis, d'écouter autrement, de s'approprier et d'apprécier d'autres systèmes musicaux et sonores.

C'est en effet s'ouvrir au monde extérieur que d'apprendre à écouter et à comprendre d'autres langues, d'autres musiques.

1.2.3. Pourquoi de la musique à l'école?

La loi Jules Ferry de 1882 introduisait la musique à l'école car elle "répondait initialement à une conception humaniste et complète de l'éducation scolaire suivant

[17] RIBIERE-RAVERLAT, Jacquotte. *Op.cit., p.21.*
[18] ZENATTI, Arlette citée par RIBIERE-RAVERLAT, Jacquotte. *Op.cit.,p.24-25.*

une double justification: une exigence de justice et de démocratie d'une part, et une valeur morale d'élévation du citoyen grâce au contact avec la beauté d'autre part"[19].

Il est un principe républicain en France, inscrit dans le préambule de la constitution de 1946 (art.13) repris dans celle de 1958, qui présente comme un droit de l'homme "l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture". Selon Pascal COLLIN, "les activités artistiques à l'école présentent l'insigne avantage de concerner l'ensemble des enfants."[20].

A court terme, l'éducation artistique et culturelle permet à l'élève de vivre autrement l'école, de trouver de la motivation à participer aux activités qui y sont proposées et donc de progresser.

A moyen terme, elle développe la sensibilité, l'affirmation de soi. L'élève est en contact direct avec l'objet d'étude par la pratique et la création et développe son intelligence concrète par le plaisir de la découverte. Enfin, elle conduit à unir ses acquis, à organiser et hiérarchiser les compétences dans l'action par l'assimilation subjective des savoirs et expériences. Il en résulte la construction des compétences.

A long terme, elle crée du lien social et construit le futur citoyen. Elle est alors un facteur d'intégration grâce à des références communes (nationales et mondiales), l'enfant devient curieux et critique. En découvrant l'altérité et la différence, il se définit et affirme son appartenance à une collectivité.

L'éducation artistique est un moteur de la rénovation pédagogique parce qu'elle favorise la pédagogie de projet et la transversalité.

La première, parce qu'elle permet la création par l'élève, collective ou individuelle. Pour aboutir à cette création, l'élève s'inscrit dans un projet, collectif ou non, et mobilise les compétences spécifiques à ce type de travail. Pascal COLLIN explique que "l'éducation artistique et culturelle a ceci d'original qu'elle a besoin de l'élève pour ce qu'il est, une personne singulière, non interchangeable, dont elle sollicite les désirs pour favoriser les conditions de l'autonomie."[21]

[19] ALTEN, Michèle, La Musique dans l'école, De Jules Ferry à nos jours, p9, cité par Combes Malika « La musique contemporaine et l'école », in *Transposition. Musique et sciences sociales*, 2013.
[20] COLLIN, Pascal. Op.cit., p.60.
[21] COLLIN, Pascal. Op.cit., p.95.

La transversalité parce que ces compétences créatives, de réflexion, de construction de projet, d'objectif sont exploitables dans toutes les disciplines.

Depuis les années 1970, toutes les études ont prouvé que l'éducation artistique est un facteur de réussite pour l'élève: s'impliquant dans un projet, l'élève manifeste l'envie d'aller à l'école, sa motivation devient un facteur essentiel de progrès. De plus, elle permet d'acquérir des compétences liées à la créativité, qualité de plus en plus exigée dans la vie professionnelle.

Sous l'angle strictement pédagogique, l'éducation artistique offre une richesse infinie de transversalité et de concrétisation par la pratique qui met en éveil l'intelligence concrète par l'expérimentation et le plaisir de la découverte.

Mais avant tout, l'objectif de l'éducation artistique est l'épanouissement de la personne et du citoyen. En effet, une écoute apprend sur soi-même et sur le monde, permet de se sentir "meilleur". Un des obstacles liés à notre mode de vie actuel est de surmonter la difficulté que les enfants ont à écouter. Isabelle LAMORTHE explique qu'elle résulte de deux facteurs: un fonds sonore permanent (à la maison, dans les magasins, dans tout rassemblement…) et une écoute unilatérale et imposée, que l'on attend docile ("écoute et tais-toi!", "écoute avant de parler!")[22]. Cristina AGOSTI-GHERBAN et Cristina RAPP-HESS appuient ce constat en précisant que nous n'entendons plus les bruits familiers ni cette musique omniprésente et que notre oreille doit donc être éduquée à l'écoute "active"[23]. Beaucoup d'adultes (parents et/ou éducateurs) déplorent le fait que les enfants n'"écoutent rien" ou "se lassent au bout de 5 minutes". Or, lorsqu'un enfant aime une musique, il l'écoute; parfois même très longtemps et à répétition, comme le "tube " du moment, par exemple. C'est bien qu'il en est capable. Isabelle LAMORTHE préconise d'exploiter cette capacité en intéressant l'enfant à l'écoute proposée.

Le choc esthétique ressenti fait évoluer la richesse de nos goûts et références. De plus, il ouvre sur d'autres cultures, modes de vie ou peuples, ce qui apprend la tolérance et éloigne la haine due à l'ignorance. Cet objectif doit être accessible à tous, et ce, par le biais de l'école. Dans la société où nous vivons, nous nous devons de lutter contre l'individualisme qui se développe, l'indifférence à l'autre, le repli sur

[22] LAMORTHE, Isabelle. Op.cit., p.31-32.
[23] AGOSTI-GHERBAN, Cristina. RAPP-HESS, Cristina. Op.cit., p 24.

soi. Par essence, la culture crée du lien social, l'art rapproche les hommes. Elle est le plus sûr moyen d'apprendre l'altérité aux enfants d'aujourd'hui, futurs citoyens de demain.

1.3. La musique à l'école, oui, mais comment?

1.3.1. Textes officiels

Les programmes de 2008[24] consacrent 81 heures annuelles en CP-CE1 aux pratiques artistiques; 58 heures annuelles du CE2 au CM2 aux pratiques artistiques et 20 heures pour l'histoire des arts. Si l'on calcule une moyenne sur l'année scolaire, cela octroie à l'éducation musicale environ 1h hebdomadaire en CP-CE1 et 48 minutes en cycle 3. Cependant, l'horaire annuel de ces disciplines est décliné en fonction du projet pédagogique de l'enseignant. La liberté pédagogique de l'enseignant prend ici tout son sens et lui permet de condenser les heures d'éducation musicale, pour mener à bien un projet, par exemple.

"Présente dans les trois cycles, elle est centrée sur la pratique vocale et l'écoute. Elle est une partie constitutive de la compétence du socle relative à la culture humaniste. [Celle-ci] contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité. Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques."[25] La pratique instrumentale se limite à un accompagnement simple sur des instruments à percussions. Les programmes 2008 intègrent l'écoute d'œuvres musicales variées à tous les niveaux et en font un des principes fondamentaux de l'éducation musicale à l'école.

Le portail interministériel de l'éducation artistique et culturelle précise que "de l'école au collège, l'éducation au sonore et à la musique est une composante de la formation générale obligatoire pour tous. Au lycée, les élèves qui le souhaitent peuvent poursuivre ce cursus sous des formes adaptées à leur projet.

À chaque niveau scolaire, l'éducation musicale articule trois objectifs de formation

- Percevoir le sonore et la musique
- Interpréter et créer la musique
- Construire une culture musicale et artistique.

[24] B.O. hors-série n° 3 du 19 juin 2008
[25] http://eduscol.education.fr/cid59468/education-musicale.html

Pour atteindre ces objectifs, trois modalités pédagogiques principales sont mobilisées.

- l'écoute des œuvres,
- l'interprétation des répertoires
- la création musicale.

Chacune mobilise la pratique de l'élève et la voix est ainsi au centre des activités des élèves. Dans ce cadre, les technologies apportent des possibilités nouvelles en plein développement."[26]

Enfin, d'autres compétences du socle commun sont concernés par l'éducation musicale:

- S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié (compétence 1, maîtrise de la langue)
- Respecter les autres et les règles de la vie collective (compétence 6, compétences sociales et civiques)
- Ecouter pour comprendre, interroger, réaliser une activité (compétence 7, autonomie et initiative)

L'instauration des nouveaux rythmes scolaires offre la possibilité de proposer aux élèves des activités périscolaires variées. Si les acteurs de l'éducation artistique et culturelle espèrent qu'elle bénéficiera de ce nouvel aménagement, les répartitions horaires et financières font débat.

Y aura-t-il bien 1h hebdomadaire supplémentaire d'éducation artistique? Si oui, cela permettrait de mener à bien des projets trop importants pour être finalisés pendant le temps scolaire.

La controverse autour des aspects financiers est encore très vive. Pascal COLLIN en résume les éléments principaux:

- Les dépenses engendrées: rémunération des intervenants ou vacataires, transport éventuel des enfants, chauffage des locaux, achat des matériaux, matériel informatique…

26 http://www.education.arts.culture.fr/n-1/enseignements-artistiques/eacuteducation-musicale-musique.html

- Les estimations des coûts sont variables: 250 millions d'euro selon François HOLLANDE, 600 millions selon l'AMF (Association des Maires de France), 850 millions selon d'autres associations de collectivités territoriales, 2 milliards selon les représentants de l'ensemble des collectivités publiques.

Il faut noter que ces prévisions dépendent en grande partie de la qualité des prestations offertes. Cependant, il s'agit ici de prendre en charge 5,8 millions d'élèves inscrits dans 53 000 écoles publiques, bien plus si l'on compte les établissements privés.[27]

Quelle place la musique aura-t-elle dans ce dispositif? L'avenir le dira.

Ces considérations matérielles sont importantes. Si elles constituent un des freins à la valorisation de l'éducation musicale à l'école, d'autres obstacles sont à surmonter; nous allons examiner lesquels.

1.3.2. Freins

L'éducation artistique et culturelle, et l'éducation musicale en particulier, doit faire face à des freins importants qui retardent encore sa pratique à l'école. Ces freins viennent de trois acteurs: les dirigeants politiques, les parents et les enseignants.

Nous l'avons déjà évoqué, la volonté politique de donner une vraie place à l'éducation artistique a dû être réaffirmée après une période de délaissement. Malgré le Plan National proposé par François HOLLANDE en 2012 et sa confirmation par la loi de Refondation de l'école de 2013, Pascal COLLIN explique qu'il persiste des "récriminations réciproques entre l'Education Nationale et le Ministère de la Culture depuis leur séparation en 1959".[28] C'est comme cela qu'il explique les difficultés qui persistent à établir des partenariats et des relations de travail équilibrées entre les enseignants et les acteurs de l'art. En effet, une forme de déférence des enseignants envers les professionnels artistiques et une incompréhension de ces derniers concernant les objectifs pédagogiques ou l'organisation de l'enseignant empêchent une collaboration efficace. Les partenariats existent, heureusement, grâce à l'investissement et à la foi d'enseignants et de professionnels, mais ils restent des initiatives locales. Pour que le Plan donne la mesure de ses ambitions, la volonté doit

[27] COLLIN, Pascal. Op.cit., p.71.
[28]. Ibid. p.54-55.

être associée à l'aide de l'Etat. Des enseignants convaincus travailleront alors avec des artistes disponibles.

C'est par l'expérience que j'ai eu connaissance du frein parental. Il s'explique bien souvent par des conceptions utilitaires de l'école. L'éducation musicale n'étant pas perçue comme "utile" pour l'avenir de l'enfant, elle est dévalorisée et ses apports sous-estimés. Il revient alors à l'enseignant d'expliquer au parent réticent le rôle de l'éducation musicale.

C'est là que le bât blesse souvent. S'il revient à l'enseignant d'éliminer ces freins à l'éducation musicale, il en est souvent victime lui-même.

Lors de plusieurs entretiens avec des enseignants en exercice, la majorité m'a objecté qu'elle ne se sentait pas compétente pour enseigner l'éducation musicale. Isabelle LAMORTHE rapporte également des propos qui résument la position d'une grande partie des enseignants du premier degré[29]: "Je n'y connais rien en musique. Je suis nulle, je chante faux, je n'ai pas d'oreille, je ne sais pas jouer d'instrument…". L'expérimentation menée dans cette étude nous permettra d'examiner plus précisément ce point. De plus, la peur du bruit paralyse l'initiative des enseignants: peur d'être débordé, de ne plus pouvoir maîtriser ou arrêter les élèves, d'être mal jugé par ses collègues ou la direction, de déranger les autres classes… Comme évoqué plus haut, la confiance et la foi en l'éducation musicale sont les moteurs qui permettent à l'enseignant d'inscrire cet enseignement dans un apprentissage global. Mais, rappelle Isabelle LAMORTHE, "comment avoir confiance lorsqu'on ne se sent pas spécialiste et qu'on n'est pas soi-même musicien?"[30]

Elle évoque, d'autre part, qu'à son insu et de toute bonne foi, l'enseignant peut ériger une barrière entre la musique que l'on étudie (qui est alors assortie de termes négatifs: celle qui nécessite un effort laborieux pour être comprise et décortiquée, généralement classique, morte, étrangère et hostile, présentée comme supérieure) et la musique que l'on aime (associée au plaisir, à la détente, au rêve, celle qui est vivante, intime)[31]. Le projet artistique permet de désactiver ce frein. L'enseignant est

[29] LAMORTHE, Isabelle. *Enseigner la musique à l'école*, p.6.
[30] Ibid., p.169
[31] Ibid., p.30.

porteur de projet et l'exercice de sa liberté pédagogique le mène alors vers l'épanouissement professionnel et la réussite des élèves.

La musique contemporaine peut être une alliée précieuse pour les enseignants victimes de ces interrogations.

Nous l'avons vu, il reste des freins importants à l'essor de l'éducation musicale à l'école. Les élèves d'école primaire n'en font pas partie, tant est majoritairement répandue chez eux la curiosité et l'appétit de découvrir et d'apprendre. Ils peuvent le devenir par contre dans le second degré, mais c'est alors bien souvent lié à l'adolescence et ses corollaires (rébellion, refus, repli sur soi, provocation pour être accepté par les autres, etc.).

Les acteurs de l'éducation artistique et culturelle espèrent un nouvel élan grâce à l'affirmation de la volonté de nos dirigeants de lui donner enfin la place qu'elle mérite dans la vie de nos concitoyens.

1.3.3. Un nouvel élan?

Le plan national de 2012 annoncé par François HOLLANDE et confirmé par la loi de Refondation de l'école de 2013 donne un nouvel espoir aux acteurs de l'éducation artistique et culturelle. Grâce à ce plan, "l'éducation artistique et culturelle passe du stade de la couveuse associative à celui de l'accomplissement institutionnel."[32] Prônant la justice républicaine, Pascal COLLIN estime nécessaire de fonder l'essor de l'éducation artistique et culturelle sur les zones géographiques dont les besoins éducatifs et financiers sont les plus importants. Plus de 10 000 établissements se trouvent dans ce type de zone: zone d'éducation prioritaire (ZEP), réseau de réussite scolaire (RES), réseaux ambition réussite (RAR), dispositif ECLAIR et autres zones urbaines sensibles (ZUS)[33]. En effet, il explique avoir eu l'occasion de "mesurer combien le sentiment de participer à une aventure qui fait appel au rassemblement des identités singulières, et dont l'accomplissement collectif dépend de l'engagement

[32] COLLIN, Pascal. . *Op.cit.*, p.73.
[33] *La carte de l'éducation prioritaire et son évolution de 1981 à 2011*, Paris, Observatoire des zones prioritaires (OZP), 7 mars 2012, consultable sur http://www.ozp.fr/spip.php?article2674, cité par COLLIN, Pascal. . *Op.cit.*, p.73-74.

de chacun, peut changer la relation de l'élève à l'école, autant qu'à la culture et à la société en général."[34]

Les Assises nationales de l'Education Artistique et Culturelle qui ont eu lieu à Châteauroux du 5 au 7 mai 2014, ainsi que les initiatives et projets menés localement prouvent que les acteurs de l'éducation et de l'art ont à cœur d'œuvrer ensemble pour permettre à chacun, et aux enfants en particulier, de bénéficier de l'ouverture à soi et au monde qu'elle offre.

Ainsi, la musique, et son corollaire scolaire l'éducation musicale, participent à l'épanouissement de l'individu et peuvent être un facteur de réussite scolaire. Sa présence à l'école est donc justifiée et l'on peut déplorer qu'elle soit délaissée. La formation des enseignants serait un moyen de pallier cela. Comme évoqué plus haut, la musique contemporaine peut-elle être une alliée de choix pour l'éducation musicale à l'école? Si oui, en quoi?

La musique, c'est du bruit qui pense.
Victor Hugo

2. La musique contemporaine

2.1. De quoi parle t-on?

Avant tout, il convient de définir cette musique, tant que faire se peut. "L'expression musique contemporaine désigne les différents courants de musique savante depuis 1945. La musique contemporaine postule l'expérimentation, la rupture avec le système tonal en vigueur depuis le XVIIe siècle et l'utilisation des nouvelles technologies. […] A la fin de la 2nde guerre mondiale, les compositeurs remettent en cause les fondements de la théorie musicale et cherchent à produire des sonorités nouvelles, ainsi que des structures musicales nouvelles."[35]

[34] Ibid., p74
[35] http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/preac/spectacle_vivant_cesare/La_musique_contemporaine.pdf

L'adjectif "contemporaine" est souvent remplacé par "actuelle" ou "moderne" de par son côté novateur, bien qu'elle s'inscrive dans l'histoire de la musique que nous retracerons plus loin.

Donc si l'on parle de musique contemporaine, cela désigne toutes les musiques composées à notre époque: musiques de films, chansons, musiques de comédies musicales, musiques pures (sans support d'images) ou "savantes", etc.

Il convient donc de préciser sur quelle musique contemporaine s'appuie cette étude. L'expression "musique contemporaine" désignera ici la musique pure.

L'écoute et la découverte d'œuvres musicales contemporaines n'est guère répandue dans les pratiques culturelles les plus courantes, encore moins à l'école. Y être confronté surprend toujours, dérange souvent, suscite de multiples interrogations, quand ce n'est pas le rejet pur et simple, résumé de façon lapidaire par la phrase "ce n'est pas de la musique !".

Bien souvent, on ne se réfère qu'aux musiques qu'on a l'habitude d'écouter et que l'on apprécie, parce qu'on a intégré plus ou moins consciemment les codes culturels qui les gouvernent. Ainsi, pour une majorité d'auditeurs, est "musical" ce qui comporte une mélodie et un rythme mesuré ou ce qui est produit à partir de sons instrumentaux connus ou à partir de la voix humaine utilisée de façon reconnue par une majorité de gens: variétés, jazz, opéra, rock, chansons traditionnelles, etc.

La musique contemporaine dite " savante " ne repose pas sur ces codes culturels, et est plus souvent en rupture avec eux. L'accent est mis sur le timbre, plutôt que sur la mélodie, c'est-à-dire sur la "couleur" particulière de tel ou tel son, sans se préoccuper prioritairement de sa hauteur. Le déroulement temporel de la musique fera la part belle à des rythmes aléatoires, imprévisibles, ponctués de ruptures…

Rupture est peut-être le mot qui qualifie le mieux cette musique: rupture avec la musique dite "classique", ruptures du son (timbre, hauteurs, rythme, intensité). La musique contemporaine garde tous les paramètres du son tout en sortant du carcan de la tonalité. Il n'y a plus de hiérarchie, chaque son est important, tout est à égalité. Elle joue avec les intervalles, les rythmes décomposés, donne sa place au silence.

La perception de cette musique est purement sensorielle: les organisations sonores nouvelles font de l'effet, quel qu'il soit, sans que l'on cherche à comprendre.

Cette musique étant nouvelle, il n'y a pas encore de "tri" effectué, toute nouvelle œuvre doit être reçue comme une nouvelle exploration du son. Les nouveaux moyens de diffusion sont d'ailleurs un formidable tremplin pour les compositeurs actuels: si les gens ne se déplacent pas au concert de peur d'être déçus, ils ont la possibilité d'écouter les œuvres à la radio, à la télévision ou sur l'internet. Avant le XXe siècle, aucun compositeur n'avait eu accès au public avec tant d'ouverture: la musique était réservée à la noblesse ou à un public privilégié, parfois à quelques milliers de spectateurs lorsqu'un opéra était donné sur scène. Cristina AGOSTI-GHERBAN et Cristina RAPP-HESS rappellent que "tout compositeur était contemporain à l'époque où il composait"[36]. Cette lapalissade permet de garder à l'esprit qu'à toute époque l'oreille du public a dû être "formée" à une nouvelle musique. C'est une évolution naturelle et nécessaire que de bousculer les codes pour explorer la nouveauté. C'est le propre de l'artiste. La musique contemporaine apparaît dès lors comme une culture minoritaire qui lutte pour gagner sa place auprès d'une culture dominante. "Pénétrer dans l'univers de la musique contemporaine, c'est accepter d'entrer dans le monde de l'inattendu, de l'inentendu".[37] Plus que toute autre, la musique contemporaine fait intervenir la subjectivité et l'imaginaire.

Différents courants

Les musiques de Gustav MAHLER ou Richard WAGNER annonçaient une évolution vers l'atonalité qui se confirme au début du XXe siècle. Explorant les limites de l'expressivité de la musique tonale, ces deux compositeurs multipliaient le recours aux modulations et aux chromatismes. Claude DEBUSSY franchira l'étape vers l'utilisation des gammes modales ou par ton. Un rapprochement peut se faire avec l'essor de l'impressionnisme en peinture à la même époque: les codes sont bousculés, rejetés par les artistes.

La nuit transfigurée d'Arnold SCHOENBERG peut être considérée comme la première œuvre de musique contemporaine, bien qu'elle ait été composée en 1899.

[36] AGOSTI-GHERBAN, Cristina. RAPP-HESS, Cristina. Op.cit., p.15.
[37] Guilhem GROSSO, *Musique contemporaine?*, Ecole Nationale Supérieure des Télécommunications, 2001, p15.

Les dissonances apparaissent et avec elles, les règles de la tonalité et du contrepoint disparaissent. Une ère musicale nouvelle est née.

Le dodécaphonisme ou musique sérielle

Initié par Arnold SCHOENBERG, le dodécaphonisme impose au compositeur de faire entendre les douze sons de l'échelle chromatique (une série) sans en répéter un avant que les onze autres n'aient été entendus. Controversé, Arnold SCHOENBERG a remplacé une échelle par une autre, mais il a ouvert le chemin de la recherche.

Le sérialisme intégral

A la fin de la deuxième guerre mondiale, des compositeurs, dont Pierre BOULEZ, vont chercher à sérialiser tous les paramètres du son (rythme, intensité, timbre, hauteur). Les œuvres les plus représentatives de la sérialité rythmique sont Ionisation d'Edgard VARESE (1929 – 1931) et Les pléiades de Iannis XENAKIS (1979).

L'œuvre ouverte

Afin de sortir de l'écriture stricte du dodécaphonisme et de donner de l'importance à l'interprétation, le compositeur compose des cellules musicales que l'interprète choisit ou non d'interpréter et dans l'ordre qu'il souhaite. L'œuvre dévoile alors un potentiel de surprise qui lui ôte son caractère unique et révèle tous ses "parcours possibles."[38]

Le néo-classicisme

Igor STRAVINSKY, Serge PROKOFIEV ou Dimitri CHOSTAKOVITCH conservent les formes classiques de la musique en y ajoutant la polytonalité, c'est-à-dire que plusieurs tonalités sont jouées simultanément.

[38] Pierre Boulez, cité par Guilhem Grosso, Op.cit., p.6.

D'autres procédés compositionnels

- La micro-tonalité: diviser l'octave en quarts ou en tiers de tons.
- La musique aléatoire: l'interprète décide lui-même de l'acte musical. La partition devient un processus.
- La musique électro-acoustique : le son est entièrement créé, "manipulé", transformé par des appareils (magnétophones, synthétiseurs, ordinateurs, instruments électroniques).
- La musique concrète : fait essentiellement appel à l'enregistrement de sons "concrets" et "bruts", s'opposant à l'utilisant du matériau électronique, "non naturel". Ces échantillons enregistrés vont être fragmentés, répétés, assemblés de façon à composer un morceau. En France, les représentants de ce courant sont Pierre HENRY et Pierre SCHAEFFER, qui ont fondé le GRM (Groupe de Recherches Musicales).
- La musique répétitive: plus connue du grand public car plus accessible, elle consiste en la répétition d'une cellule de base qui subit des transformations tout au long de l'œuvre. On peut citer en exemple Phillip GLASS ou John ADAMS.
- La musique conceptuelle : représentée notamment par John CAGE et Karlheinz STOCKHAUSEN (à partir de 1960), elle s'inscrit dans une dynamique de spectacle de type "happening" et à la provocation, et vise à illustrer ou exprimer une "idée".
- La musique spectrale : s'appuie sur la nature du timbre musical et la décomposition spectrale du son musical. Cette décomposition du son peut s'effectuer par le biais de techniques informatiques ou être appliquée à l'utilisation d'instruments traditionnels. Elle exploite essentiellement le déroulement temporel du son : modulation de fréquence (c'est-à-dire de hauteur), boucles, dilatation d'un son dans le temps… Sont particulièrement représentatives de ce courant les œuvres comme Atmosphères de György LIGETI, Stimmung de Karlheinz STOCKHAUSEN, ou Metastasis de Iannis XENAKIS.

Les musiques dodécaphonique et sérielle sont très intellectualisées et construites. Elles poussent la décomposition musicale à l'extrême. Sans nier leurs mérites, elles sont difficiles d'accès et trop construites pour servir d'appui à un travail avec des élèves d'école primaire.

2.2. Héritage ou révolution ?

Même si l'on sait que la musique a certainement toujours existé, les premières traces de théorie musicale datent de 10 siècles avant Jésus Christ et ont été trouvées en Chine où deux gammes étaient utilisées (une de 5 notes, une de 7). Elles le sont encore aujourd'hui.

Issue de la musique de la Grèce et de la Rome antiques, la musique classique occidentale trouve son origine dans le chant chrétien.

Avant le XVIe siècle, seule la musique sacrée était écrite. L'invention de l'imprimerie musicale va révolutionner la diffusion de la musique. Elle va se développer dans les siècles suivants: époque baroque (Johann Sebastian BACH et Antonio VIVALDI, etc.), époque classique (Wolfang Amadeus MOZART et Joseph HAYDN, etc.), époque romantique (Ludwig van BEETHOVEN, Giuseppe VERDI, Frédéric CHOPIN, etc.).

À la fin du XIXe siècle le système harmonique est poussé jusqu'à ses limites notamment par Richard WAGNER, et Gustav MAHLER, tout comme le colorisme symphonique par Nikolaï RIMSKI-KORSAKOV, et aboutit à ce que certains appellent "la crise du système tonal". Une révolution s'ensuit avec la création dans la deuxième décennie du XXe siècle, par Arnold SCHOENBERG et ses élèves, d'un nouveau système, le dodécaphonisme. C'est la période de la musique moderne, riche en innovations harmoniques et rythmiques, dont les plus grands représentants sont Igor STRAVINSKY, Bela BARTOK ou Maurice RAVEL.

La deuxième partie du XXe siècle voit l'émergence de la musique contemporaine, période dense d'expérimentations et de remises en causes, du sérialisme intégral de Pierre BOULEZ, aux "happening" musicaux de John CAGE, et aux innovations de Karlheinz STOCKHAUSEN avec l'électronique. À partir de 1960, la diversité des courants musicaux s'enrichit considérablement, avec la musique répétitive des américains Steve REICH, Philip GLASS, John ADAMS, l'école spectrale de Gérard GRISEY et Tristan MURAIL, ou encore le courant postmoderne incarné par Arvo PÄRT, Henryk GORECKI.

Celle que l'on appelle communément musique "classique" est la musique tonale. Construite grâce aux relations entre les notes et les accords autour d'une note

tonique, elle intègre une hiérarchie forte entre les notes. En effet, dans ce système, la tonique est le "pôle d'attraction" des autres notes. Elle est complétée par la dominante (5e note de la gamme) et la sous-dominante (4e note de la gamme) avec lesquelles elle forme l'accord parfait. Ce système est présent en occident depuis la Renaissance et est exclusivement utilisé dans les musiques que nous connaissons. Inscrite dans l'inconscient, la musique tonale nous met en situation de confort d'écoute, elle fait appel à des codes que nous connaissons. Même ignorant du langage musical, on sent quand la phrase musicale se finit parce qu'elle se "résout" sur la tonique ou la dominante. La structure même de la musique nous parle, on reconnaît les carrures, ces groupes de mesures qui se répètent, et leur combinaison.

La musique classique a subi l'épreuve du temps: les goûts populaires ont "choisi" certaines œuvres plus que d'autres, certaines étant même devenues des "tubes" rassurants. Ces œuvres ayant été beaucoup jouées, c'est l'interprétation qui est jugée et non plus l'œuvre elle-même.

La musique contemporaine n'a pas ce recul. Elle doit se faire connaître dans toute sa diversité et le public peut être déçu ou émerveillé à chaque représentation.

Peut-être encore trop confidentielle, elle mérite d'être découverte comme faisant partie de la diversité des musiques à laquelle les élèves doivent être initiés:

- Musique classique: tonale à hiérarchie forte, verticale (polyphonie).
- Musique contemporaine: tonale ou non, recherche sur le son et le silence, ruptures.
- Musique horizontale: tension sur des micro-intervalles, bourdon, solistes (Inde, Arabie)
- Musique africaine: polymélodies et polyrythmies, cycles de 12 à 15 mesures qui se recoupent.
- Musique modale: organisation des hauteurs d'une échelle autour d'une tonique choisie.

C'est ce souci de diversité des écoutes qui confère à la musique contemporaine sa place à l'école, mais pas seulement.

Dans notre monde de certitudes, seul l'art contemporain permet de douter.
Jean-Michel Ribes

2.3. La musique contemporaine à l'école?

2.3.1. Choc esthétique

Le choc esthétique est un élément essentiel de l'éducation musicale à l'école. C'est par lui que l'élève est amené à découvrir la diversité, à accepter l'altérité, à apprendre la tolérance. Cette mission d'ouverture à l'autre et d'enrichissement culturel commun est réaffirmée pour l'école républicaine.

La découverte d'une culture universelle peut être difficile. Les réactions de rejet sont possibles, parfois inévitables. Isabelle LAMORTHE rapporte une anecdote évocatrice:

Miguel-Angel ESTRELLA, pianiste argentin, fait découvrir la musique classique à la prison des Baumettes à Marseille. Il joue au piano au milieu d'un bruit infernal et propose plusieurs écoutes, malgré des réactions de rejet extrêmement violentes. Les acceptant, il permet de les dépasser et la musique touche finalement quelques auditeurs.[39]

La musique contemporaine provoque des réactions de rejet, elle est parfois même fuie. Mais cela réside, nous l'avons vu, dans le fait que l'oreille est déstabilisée par ce qu'elle entend. Habitués au confort d'écoute que nous offre la musique classique, nous ne sommes pas toujours prêts à bousculer notre oreille et faire l'effort d'une écoute active.

Cristina AGOSTI-GHERBAN et Cristina RAPP-HESS estiment que "l'important est que les enfants apprennent dès le plus jeune âge à écouter. Notre objectif n'est pas de former de futurs musiciens, même si l'un d'eux peut faire ce choix, mais de leur permettre de choisir, d'improviser, d'avoir plaisir à faire de la musique. Former des personnes qui sauront choisir leurs musiques et ne subiront pas celle des autres". [40]

La musique a un pouvoir affectif fort. Certaines mélodies agissent telle une madeleine de Proust et renvoient à des souvenirs, des émotions, des lieux. Isabelle LAMORTHE rappelle que "la musique n'est pas neutre, elle véhicule un potentiel

[39] LAMORTHE, Isabelle. *Op.cit.,* p.121.
[40] AGOSTI-GHERBAN, Cristina. RAPP-HESS, Cristina. Op.cit., p.16.

d'émotions qui peut permettre de libérer et d'exprimer toute la gamme des sentiments: peur, tristesse, colère, joie."[41] Georges SNYDERS va plus loin et qualifie l'écoute de "noblesse suprême" permettant d'"unir intelligence et sensibilité" par la singularité que chacun apporte dans cet "accueil actif".[42]

La musique contemporaine, par la diversité des univers sonores qu'elle propose, illustre parfaitement ce que peut être le choc esthétique.

Il révèle donc la diversité des musiques et des hommes à l'élève mais peut également le révéler à lui-même.

2.3.2. Une pédagogie spécifique

Lorsque l'on compare les positions d'Edgar WILLEMS et d'Isabelle LAMORTHE sur la pédagogie musicale, son évolution entre 1975 et 2007 est sidérante. En effet, le premier estime qu'il faut veiller à ne pas exagérer les "tendances de l'époque qui consistent à vouloir que tout soit jeu et rien que jeu, à laisser la liberté totale à l'enfant et croire qu'il est réellement créateur et à abuser de l'audio-visuel qui mobilise 80% de la vue et seulement 20% de l'ouïe."[43] A contrario, Isabelle LAMORTHE parie sur les "capacités créatrices insoupçonnées des enfants" et manifeste une "conviction profonde [en une] pédagogie de la confiance, de la motivation et de l'audace."[44]

En janvier 2007, lors de la conférence du CDMC (Centre de Documentation de la Musique Contemporaine) intitulée "30 ans de musique contemporaine, Réalité de l'utopie", Malika COMBES retrace l'historique des relations entre l'école et les acteurs de la musique contemporaine. Elle précise que "la musique contemporaine semble être l'issue aux difficultés intrinsèques qui se posent à l'Education Nationale et aux enseignants concernant l'enseignement de l'éducation musicale à l'école:

- Manque de formation des enseignants: ne connaissent pas la musique
- Coupure entre les musiciens, les compositeurs, les interprètes et les pédagogues
- Problème des polémiques concernant le solfège et son apprentissage

[41] AGOSTI-GHERBAN, Cristina. RAPP-HESS, Cristina. Op.cit., p.52.
[42] SNYDERS, Georges. *La musique comme joie à l'école*, p.32-33.
[43] WILLEMS, Edgar. *Op.cit.,* p.14.
[44] LAMORTHE, Isabelle. *Op.cit.*, p.169-170.

Les compositeurs d'aujourd'hui orientent une partie de leur travail vers l'école avec la création d'œuvres jeune public ou d'outils pédagogiques"[45]. Le solfège n'est pas nécessaire, aucun langage musical codé n'est nécessaire pour l'étude de la musique contemporaine. La formation des enseignants reste un problème récurrent que déplore également Isabelle LAMORTHE.

Ces difficultés ont trop souvent mené à l'abandon pur et simple de l'éducation musicale en classe, ou au moins du patrimoine classique au profit d'un répertoire de chansons enfantines. "Cette discipline est tributaire du dynamisme ou du désintérêt des enseignants et est à la merci de querelles d'écoles du côté des spécialistes"[46]. L'analyse des résultats de cette étude éclairera ce postulat.

La musique contemporaine permet, plus que les autres, d'appliquer une pédagogie "active", technique d'apprentissage valorisant l'expérimentation sensitive et motrice de l'apprenant, initiée par Carl ORFF, Maurice MARTENOT ou Zoltan KODALY. En effet, nul besoin de pratique instrumentale (même si elle toujours bienvenue et valorisée) ni de savoir musical (solfège, techniques musicales) pour créer. Le matériau sonore peut être celui de tous les jours ou son propre corps, l'objectif est de faire vivre le son, principe créatif à l'origine de la musique contemporaine. Cette pédagogie active, issue de l'éducation populaire, fut reprise par différents pédagogues qui ont pour certains laissé leurs noms à des méthodes (Maria MONTESSORI, Célestin FREINET, Jean PIAGET..) et a inspiré les activités proposées lors de l'expérimentation.

La musique est un facteur de développement de la personnalité de l'enfant et des interactions sociales. François DELALANDE souligne entre autres les affinités entre les productions enfantines et les processus créateurs de la musique contemporaine en indiquant que "devant un corps sonore nouveau, l'enfant, comme l'adulte, est poussé par la curiosité d'en inventorier les possibilités".[47]

Plusieurs de ses caractéristiques revêtent un aspect ludique et peuvent être exploités pour rendre l'élève actif: le graphisme des partitions, le matériau sonore employé (parfois très diversifié voire inattendu), la variété de timbres et d'instruments (y compris électro-acoustiques), la manipulation des sons… C'est par la création que

[45] COMBES, Malika. "Création et diffusion: la pédagogie, une nouvelle légitimité pour la musique contemporaine? [Document audio en ligne].
[46] Ibid.
[47] DELALANDE, François, *La musique est un jeu d'enfant*, p. 158.

l'élève est acteur de son apprentissage. L'activité créatrice immédiate, recommandée par Maurice MARTENOT[48], fait entrer l'enfant de plein pied dans la musique.

Les spécificités de l'approche pédagogique musicale liée à la musique contemporaine sont doubles: elle pallie la difficulté du solfège et de l'apprentissage du langage musical; elle s'intéresse principalement à la "sensibilisation des enfants au monde sonore"[49]. Elle est fondamentalement différente des autres musiques en ce que l'enfant est musicalement acteur par le biais de la création. L'enseignant, même ignorant de la musique, peut comprendre et exploiter cette musique en classe. Jacquotte RIBIERE-RAVERLAT confirme que les musiques contemporaines ont peu à peu "introduit l'idée que l'on avait le droit de jouer avec les sons, que l'invention-création devenait accessible à tout le monde; les adultes et les enfants."[50]

Quelques suggestions de principes pédagogiques

Cristina AGOSTI-GHERBAN et Cristina RAPP-HESS, toutes deux professeurs à l'Ecole Nationale de Musique du Blanc-Mesnil en 1986, pensent important de faire comprendre à l'enfant qu'il fait de la musique pour lui-même, qu'il n'y a ni bien ni mal, mais discussion, choix et plaisir, pas de compétition mais de la collaboration. L'adulte doit écouter, suivre, proposer mais non pas imposer.[51] Jacquotte RIBIERE-RAVERLAT insiste sur "l'aspect ludique, souple et libre de ces nouveaux moyens d'expression musicale".[52]

Isabelle LAMORTHE, Cristina AGOSTI-GHERBAN et Cristina RAPP-HESS expliquent que "jouer de la musique en liberté est une activité inconnue pour une grande majorité d'entre nous"[53] et que "l'ampleur du défoulement est proportionnelle à l'ampleur de ce qui a été réprimé"[54]. Même si le temps manque et que l'intensité sonore due au nombre est parfois difficilement supportable pour l'adulte, Cristina AGOSTI-GHERBAN et Cristina RAPP-HESS estiment qu'accorder aux enfants le temps de l'exploration musicale est fondamental. Pour exemple, elles racontent une

[48] MARTENOT, Maurice, Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application.
[49] COMBES, Malika. Op.cit.
[50] RIBIERE-RAVERLAT, Jacquotte. *Op.cit.,* p.126.
[51] AGOSTI-GHERBAN, Cristina. RAPP-HESS, Cristina. Op.cit., p.19.
[52] RIBIERE-RAVERLAT, Jacquotte. *Op.cit.,* p.126.
[53] AGOSTI-GHERBAN, Cristina. RAPP-HESS, Cristina. Op.cit., p.18-19.
[54] LAMORTHE, Isabelle. *Op.cit.*, p.129.

expérience en atelier avec des enfants de 4 à 12 ans. Ils jouent avec tous les instruments, il en résulte une cacophonie épouvantable. Au bout de 10 mn environ, le vacarme s'apaise, les enfants cherchent à faire d'autres sons, d'autres manières de jouer de leur instrument. Au bout de 25 mn, les enseignantes disent d'arrêter. Dans le silence soudain, les sourires s'épanouissent: le silence n'est pas vécu comme une contrainte mais comme un besoin, voire un plaisir. Les enfants ont savouré ce silence comme quelque chose d'agréable, de vivant, qu'on écoute.[55]

Elles font un plaidoyer convaincant en faveur de la musique contemporaine à l'école quand elles déclarent que "la musique, comme tout, est sujette à transformation, à évolution. Nous ne devons pas éternellement former les enfants à une musique du passé, sans pour autant renier ou oublier celle-ci"[56]. Jacquotte RIBIERE-RAVERLAT précise même que "ce serait une erreur que de vouloir couper les jeunes du passé et de leurs racines."[57]

S'agissant de musiques sur lesquelles on a encore peu de recul, à chacun donc de faire son tri, de laisser libre cours à sa curiosité et à sa capacité d'étonnement… et de stimuler sa créativité pour imaginer le parti qu'on peut en tirer en classe ! Les enfants, d'ailleurs, peuvent se montrer d'excellents guides en ce domaine, pour peu qu'on leur propose des situations suffisamment ouvertes, imaginatives, non normatives et qu'ils soient engagés dans un réel projet de découverte du monde sonore et de développement des capacités d'invention musicale.

2.3.3. Quels apprentissages?

Nous l'avons vu, la musique permet l'épanouissement de l'individu par l'affirmation de sa singularité et la découverte de l'autre.

Les apprentissages liés à la musique contemporaine sont liés aux spécificités de sa pédagogie.

L'improvisation et la création tout d'abord. Comme le dit Isabelle LAMORTHE, elle apprend à "surmonter une double peur: celle de ne rien avoir à dire et celle de se

[55] AGOSTI-GHERBAN, Cristina. RAPP-HESS, Cristina. Op.cit., p.21.
[56] Ibid., p.16.
[57] RIBIERE-RAVERLAT, Jacquotte. *Op.cit.,* p.126.

tromper."[58] Grâce à la liberté de création induite par la musique contemporaine, l'enfant ou l'adulte peuvent se démarquer de schémas normatifs réels ou supposés et s'exprimer pleinement. Donald Woods WINNICOTT avait établi que "c'est en jouant, et peut-être seulement quand il joue, que l'enfant ou l'adulte est libre de se montrer créatif."[59] Cette créativité est un des piliers du travail autour de la musique contemporaine, sa valeur se trouve ici confirmée.

L'autre pilier sur lequel s'appuie la pédagogie liée à la musique contemporaine est l'étude de matériaux sonores variés. Jacquotte RIBIERE-RAVERLAT valorise cet aspect pédagogique en posant la question: "faire comprendre à un enfant qu'il y a plusieurs systèmes sonores et musicaux […] n'est-ce pas un éveil de l'intelligence, une prise de conscience qu'ils y a plusieurs chemins vers la connaissance et que cela permet de s'approprier plusieurs moyens d'organiser son espace culturel?"[60]

Quel que soit le pilier sur lequel s'appuie l'éducation musicale par la musique contemporaine, Pascal COLLIN conclut que c'est un "apprentissage interdisciplinaire"[61] à trois dimensions:

- acquisition de savoirs (histoire des arts, techniques musicales),
- fréquentation d'œuvres [variées] et leur analyse (voire leur appropriation, leur détournement ou leur interprétation s'agissant de la musique contemporaine)
- pratique artistique (création, improvisation, expérience)." Il continue en arguant que la théorie a besoin de l'œuvre et de la pratique pour être comprise et que l'enseignement doit combiner réflexion et expérimentation pour être efficace.

Ainsi, il est établi que l'éducation musicale à l'école peut tirer de grands bénéfices des apports de la musique contemporaine. Pour les élèves, dont l'énergie créatrice peut être valorisée, mais également pour les enseignants qui peuvent alors exploiter toute la liberté pédagogique qu'elle permet.

Or, nous l'avons vu, un des ennemis de l'éducation musicale à l'école primaire est un sentiment d'incompétence de la part de l'enseignant. La musique contemporaine à l'école peut-elle contribuer à désamorcer les réticences des enseignants à la

[58] LAMORTHE, Isabelle. *Op.cit.*, p.64.
[59] WINNICOTT, D.W, Jeu de réalité, Gallimard, 1975 cité par LAMORTHE, Isabelle. *Op.cit.*, p.64.
[60] RIBIERE-RAVERLAT, Jacquotte. *Op.cit.,* p.126-127.
[61] COLLIN, Pascal. . *Op.cit.*, p.75.

pratique de l’éducation musicale? Il serait intéressant de savoir si ce sentiment d'incompétence est largement répandu parmi les enseignants en exercice et en quoi la mise en œuvre d'une séquence de découverte de la musique contemporaine peut leur apporter un début de solution.

Peut-on également supposer qu'un enseignant ayant une pratique et des connaissances musicales personnelles (écoute, vocale et/ou instrumentale) prend plus spontanément en charge l'éducation musicale de ses élèves?

L'hypothèse générale de cette étude est donc que le sentiment d'incompétence en éducation musicale est largement répandu chez les enseignants du premier degré et qu'il peut être gommé par l'exploitation pédagogique de la musique contemporaine en classe.

… à la pratique…

Je ne sais pas lire la musique, je ne joue d'aucun instrument, à part du piano à deux doigts pour composer mes morceaux.... Je suis la preuve vivante qu'on peut faire de la musique sans être musicien !
Kavinsky

Afin de confronter ces hypothèses à la réalité, j'ai sollicité des collègues en exercice. J'exposerai en détail la méthode utilisée avant d'examiner les résultats obtenus. Ensuite, j'analyserai ces résultats et évoquerai quelques interrogations qu'ils ont permis de soulever.

3. Une démarche

Cette étude a été réalisée grâce au concours de Professeurs des Ecoles enseignant en cycle 3.

Le cycle 3 a été choisi pour 3 raisons:

- Au cycle 1, les enseignants pratiquent beaucoup l'écoute musicale, les chants et comptines, la découverte des instruments. Ces collègues ont donc développé (parfois avec la pratique de classe) des compétences musicales et ne se sentent pas en défaut dans ce domaine d'enseignement.

- Au cycle 3, la préoccupation de préparer les élèves au collège (surtout en fin de cycle) a parfois comme conséquence de diminuer le temps imparti aux disciplines artistiques pour ménager plus de temps aux enseignements dits "fondamentaux" (maths, français, histoire-géographie). De plus, lorsqu'une discipline artistique est enseignée par le maître, c'est plus généralement les arts visuels que l'éducation musicale et ce, à cause de ce sentiment d'incompétence déjà évoqué plus haut.

- Enfin, en cycle 2 et 3, contrairement au cycle 1, les collègues avec qui j'ai évoqué le sujet de mon mémoire, dans leur grande majorité, ne prennent pas en

charge l'éducation musicale de leurs élèves. Cette activité est assuré par des musiciens-intervenants (beaucoup moins présents, voire absents en maternelle).

L'échantillon compte 5 collègues volontaires. Un tableau récapitulatif de cet échantillon est consultable en annexe.

Je n'ai pas réussi à obtenir la parité de l'échantillon, la profession étant très majoritairement féminine; je n'ai obtenu le concours que d'un seul homme.

Ils enseignent dans différentes régions de France: Aquitaine, Languedoc Roussillon, Centre. Deux écoles sont en milieu rural, 3 en milieu urbain.

Parmi ces volontaires, 4 sont des enseignants débutants (moins de trois ans d'exercice), la dernière est une enseignante confirmée (plus de 5 ans d'exercice). L'enseignant B est directeur d'une école de 16 élèves, en milieu rural. Il prend en charge l'éducation musicale, alors que les autres volontaires ont toutes un musicien-intervenant. Le cas du volontaire B a permis d'étudier le lien entre la pratique ou des compétences musicales personnelles de l'enseignant et sa pratique en classe.

3.1. Des outils

Je n'ai pas précisé à mes collègues quel était exactement l'objet de cette étude. Il m'a semblé préférable de synthétiser le sujet en une phrase: "la posture de l'enseignant en éducation musicale", et ce afin de ne pas orienter leurs réponses ou influencer leur ressenti concernant l'expérimentation.

3.1.1. Une séquence

La séquence a été construite pour un public de cycle 3: le niveau de réflexion, de verbalisation et d'analyse des extraits a été prévu pour ce cycle. Elle est fondée sur la découverte de la musique contemporaine (écoutes) et la création musicale collective. Volontairement sans instruments, cette séquence permet d'aborder la pratique vocale sous une autre forme que le chant, presque exclusivement pratiqué au cycle 3. L'absence d'instruments se justifie également par le fait que l'utilisation d'un instrument nécessite des compétences spécifiques. Cette phase d'expérimentation cherchant à analyser le sentiment d'incompétence chez les enseignants, il aurait été contradictoire de prévoir une mise en œuvre avec

instruments. Je tiens à préciser que la voix est un instrument à part entière, mettant en œuvre des compétences et des techniques spécifiques lorsqu'elle est utilisée comme tel. Cependant, chacun de nous utilise sa voix, et chante, même si c'est à titre privé. Les jeux vocaux présentés dans cette séquence sont donc accessibles à tout public, même totalement néophyte en matière musicale. Ce serait une satisfaction que cette séquence de découverte donne envie à ces enseignants de mettre en place un projet de création musicale collective.

La séquence est décomposée en 3 séances de 30 minutes chacune. Elle a été présentée aux collègues volontaires comme une séquence de découverte de la musique contemporaine. Cela explique qu'elle soit courte: 3 séances, évaluation incluse.

D'une part, l'objectif "découverte de la musique contemporaine" justifie une séquence de ce format: en effet, même si elle pourrait le mériter, la musique contemporaine ne doit pas faire oublier les autres genres musicaux. De plus, les compétences visées répondent aux objectifs habituellement travaillés en éducation musicale.

D'autre part, le fait que la séquence soit courte m'a aidé à convaincre les volontaires qui ont tous dû intégrer cette mise en œuvre dans leur planning et libérer du temps pour la réaliser. L'objet de cette étude portant sur la posture de l'enseignant en éducation musicale, il a été clairement précisé à chaque collègue que cette séquence était un outil de travail et non un objet d'étude. J'ai donc bien insisté sur la souplesse qui leur était accordée dans la mise en œuvre de la séquence, que ce soit pour le découpage des séances ou les dispositifs à mettre en place. La séquence est donc volontairement muette sur les modalités d'organisation de la mise en œuvre afin de préserver une grande liberté pédagogique aux volontaires.

Les variables didactiques sont "naturelles" dans cette séquence. En effet, celle-ci fait appel à la créativité et à la sensibilité de chaque élève. Cela implique que chacun apporte sa singularité et que toutes aient leur place dans les activités proposées.

3.1.1.1. POURQUOI DES JEUX VOCAUX?

Dans un souci matériel, tout d'abord. En effet, aucun problème matériel ne devait

pouvoir venir gêner la mise en œuvre, afin de permettre à l'enseignant de prendre une part active dans les séances, que ce soit pour l'observation des élèves ou pour participer à la création.

Ensuite, il s'agissait aussi de remplir des objectifs didactiques liés à la musique contemporaine: découvrir le son, en utiliser la variété, le choisir pour un objectif créatif. Grâce à des jeux vocaux inspirés par les principes de la musique contemporaine, l'accent est mis sur le timbre, c'est-à-dire sur la "couleur" particulière de tel ou tel son.

Le "jeu des 3 sons" initie le travail musical: on choisit 3 sons ou effets sonores que l'on doit reproduire exactement. On se donne donc la technique de son jeu et de sa production et on mémorise précisément ce que l'on veut produire (ici par le corps et la voix mais on peut utiliser aussi des objets sonores ou des instruments). C'est cette exigence musicale de l'interprète qui compte : je maîtrise totalement ma production musicale et peux la redonner indéfiniment, car je possède la technique "instrumentale" et l'exigence auditive nécessaires (et les autres aussi d'ailleurs avec moi). Et la réalisation collective suivante permet des créations multiples car les enfants ont des productions maîtrisées qu'ils organisent différemment dans le temps et l'interaction. Par contre, tous connaissent bien la palette de sons possibles parce que le groupe a pris le temps d'identifier les productions sonores de chacun pendant les "répétitions" pour arriver à la reproduction exacte. Ils peuvent alors choisir leur moment d'intervention, selon leur goût et par rapport à celles de leurs camarades.

Ces explications compositionnelles sont très simples à faire comprendre aux enfants. L'élève met en jeu des éléments musicaux complexes en se pliant à la simple règle du "je n'ai que trois productions sonores que je sais très bien refaire exactement pour m'exprimer, après c'est fini. Donc à moi de monnayer mes interventions au mieux pour que l'ensemble avec les autres me plaise, nous plaisent à tous (à l'écoute de l'enregistrement)". Il se focalise sur le "je n'interviens que 3 fois" et met en place une mémoire et une écoute fabuleuses, une exigence d'exécution, un contrôle du déroulement dans le temps.

Les "répétitions" sont rapides et aisées puisque les enfants ne produisent que des sons qu'ils sont capables de faire. Ils pensent à une activité simple à exécuter et n'ont pas conscience de réaliser aussi plusieurs performances en même temps.[62]

[62] Ne pas oublier que les « productions » sont généralement brèves : 1 à 2 minutes généralement. Donc on peut

3.1.1.2. QUELLES COMPETENCES SONT TRAVAILLEES?

Les compétences du Socle Commun de Compétences et de Connaissances travaillées dans cette séquence sont multiples.

Compétence 5 : La culture humaniste

- ✓ reconnaître et décrire des œuvres musicales préalablement étudiées : savoir les situer dans le temps, en détailler certains éléments constitutifs en utilisant quelques termes d'un vocabulaire spécifique. Ici, c'est la découverte de la musique contemporaine liée à l'époque dans laquelle vivent les élèves. Il s'agit également de leur indiquer que toute musique a été contemporaine de son époque et que certains compositeurs que nous considérons "classiques" de nos jours ont pu être décriés et incompris.
- ✓ exprimer ses émotions et préférences face à une œuvre d'art, en utilisant ses connaissances: cette découverte de certains extraits d'œuvres de musique contemporaine est l'occasion d'un choc esthétique fort pour les élèves. Il est important que quelle que soit leurs réactions (verbales ou gestuelles), l'enseignant les laisse verbaliser afin de partager les ressentis. Les premières connaissances permettant aux élèves de s'exprimer sont apportées par le questionnement de la première séance qui permet d'aborder la description des principes de la musique contemporaine: le son, l'absence de hiérarchie entre les sons, les rythmes aléatoires voire absents et les ruptures (rythmiques, de hauteur, de timbre). L'audition des extraits, la création et l'écoute des créations des élèves devraient apporter à chacun des éléments d'analyse de cette musique.

Compétence 6 : Les compétences sociales et civiques

- ✓ écouter autrui: cette compétence peut être raisonnablement estimée acquise en Cycle 3. Cependant, la création musicale collective implique une écoute de l'autre différente de celle connue en classe. En effet, il ne s'agit pas seulement ici d'écouter ce que dit l'autre, il s'agit d'écouter les autres et de se positionner par rapport à eux et enfin, d'entendre le résultat collectif sonore que cela donne. La pratique du débat est connue en cycle 3 mais l'écoute d'autrui

proposer plusieurs réalisations successives sans lasser les enfants. Le jeu entre explorations, propositions, « répétitions », créations successives peut se réaliser dans un laps de temps de 15 minutes maximum.

réside dans le silence que l'on s'impose pour laisser la parole à l'autre. Dans cette situation de création musicale collective, il s'agit de s'exprimer ensemble et de se comprendre quand même, ce que ne permet pas le langage parlé. Enfin, lors des moments d'échange sur les ressentis, les élèves se retrouvent en situation de débat et doivent respecter les émotions ou opinions exprimées.

Compétence 7 : L'autonomie et l'initiative

- ✓ s'impliquer dans un projet individuel ou collectif: le jeu vocal peut permettre à des élèves inhibés ou très expansifs de trouver un autre moyen de prendre une place dans le groupe. Etre intégré dans un groupe, "noyé" dans le collectif peut aider un élève timide pour qui accepter de participer sera un progrès notable. Pour l'élève expansif, en général leader ou amuseur public, accepter les contraintes de la création collective sera important et l'objet d'un effort à encourager.
- ✓ soutenir une écoute prolongée: les textes préconisent une durée d'extrait entre 2 et 3 minutes. Pratiquer l'écoute active en classe permet de travailler la concentration et l'attention. Ecouter des extraits de musique contemporaine peut "déranger" ou déstabiliser l'auditeur. L'oreille peu habituée à ce type de musique découvre des sonorités nouvelles. L'écoute de ces extraits apprend aux élèves à faire un effort d'écoute avant de juger une œuvre ou un style de musique et à argumenter leur position. De plus, ils sont amenés à écouter des œuvres originales uniques: les leurs. Aborder l'écoute par la création personnelle permet de comprendre que derrière chaque création, il y a un créateur.

Enfin, cette séquence fait intervenir la co-évaluation: un élève observateur évalue un élève acteur, en remplissant un tableau. Les critères d'évaluation sont précis et concrets pour permettre une évaluation objective. Cela oblige l'élève observateur à une écoute active et une attitude bienveillante envers son camarade.

Ce type d'évaluation permet également à l'enseignant de choisir entre deux rôles lors de la 3e séance:

- observer les élèves (acteurs et observateurs) et les évaluer selon ses propres critères
- être spectateur ou acteur

J'ai volontairement mentionné la possibilité pour l'enseignant de participer à la création collective. En effet, si les enseignants ressentent une forme d'incompétence pour enseigner le chant ou l'écoute musicale, que serait-ce de conduire une création musicale collective?

C'est souvent en expérimentant soi-même que l'on déconstruit des préjugés. C'est cette conception qui a inspiré l'élaboration de cette séquence. Je souhaitais initier les enseignants à la musique contemporaine et à la création musicale collective afin de les amener à les exploiter en classe.

3.1.2. Deux questionnaires

- un questionnaire pré-test de diagnostic: pratique en classe, connaissances antérieures et représentations initiales sur la musique contemporaine. Afin de permettre une totale sincérité dans les réponses, j'ai alterné différents types de questions: ouvertes et fermées, subsidiaires, questions "leurres" qui ne sont pas exploitées, questions "phares" centrées sur l'objet de cette étude. Je voulais mettre en évidence un éventuel sentiment d'incompétence et en mesurer l'étendue, et examiner une éventuelle corrélation entre la pratique musicale personnelle et les compétences que l'enseignant se reconnaît pour enseigner l'éducation musicale.
- un questionnaire post-test afin de connaître le ressenti après la mise en œuvre, l'évolution des représentations initiales, les projets éventuels, les éventuelles modifications de pratique.

3.1.3. De la musique

Un CD d'extraits d'œuvres choisis sert à illustrer les travaux menés en séance et à faire découvrir des œuvres diverses de musique contemporaine. Les références des

extraits sont jointes à la séquence. L'enseignant doit disposer d'un lecteur CD, c'est le seul matériel indispensable. La simplicité de mise en œuvre a été certainement un atout pour obtenir la collaboration des volontaires.

3.1.4. Des tableaux de données

- Listing volontaires: pour garantir l'anonymat et la sincérité des réponses, les volontaires sont recensés confidentiellement. Ce listing a également permis le recensement des réponses aux questionnaires.
- Tableau 1: caractéristiques de l'échantillon
- Tableau 2: réponses au questionnaire pré-test
- Tableau 3: réponses au questionnaire post-test

Dans ces tableaux, par souci de commodité, l'abréviation PE désigne "Professeur des Ecoles", et EM, "éducation musicale".

3.1.5. Un planning

- Recherche de volontaires: novembre – février. J'ai fait appel à toute personne de mon entourage susceptible de m'aider: mes collègues, mes amis, mes voisins et ma famille. Cela a été long mais très bénéfique: la participation des volontaires a été d'autant plus pertinente qu'ils ont été enthousiastes. En outre, ils se sont révélés efficaces et dynamiques.
- Transmission du questionnaire pré-test + séquence + CD d'extraits: février-mars.
- Exploitation des questionnaires pré-test: mars-avril
- Envoi des questionnaires post-test après la mise en œuvre: fin mars
- Analyse des résultats: avril-mai (le dernier questionnaire post-test m'a été renvoyé le 10 mai).

3.2. Résultats

J'ai analysé, pour chaque questionnaire, les réponses directement liées à l'objet de cette étude. Les autres questions m'ont permis d'établir le profil de chaque volontaire et de mieux connaître le contexte de leur classe.

3.2.1. Questionnaire pré-test

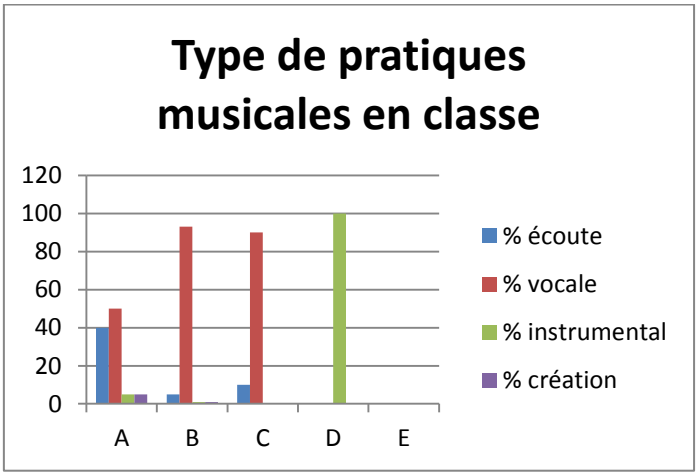
3.2.1.1. QUE SE PASSE-T-IL EN CLASSE?

Quelles pratiques musicales?

Premier constat: 4 volontaires sur 5 accueillent un musicien-intervenant dans leur classe et ne prennent pas en main eux-mêmes l'éducation musicale. Sur ces 4 volontaires, deux d'entre eux sont dans une école où un projet est en cours: chorale pour l'un (volontaire A), orchestre pour l'autre (volontaire D). Ce constat confirme le présupposé selon lequel les enseignants de cycle 3 sont peu nombreux à assurer eux-mêmes l'éducation musicale. Serait-ce une des causes d'un éventuel sentiment d'incompétence? Nous répondrons à cette question par la suite.

Deuxième constat: la pratique musicale en classe est essentiellement vocale.

Certains enseignants, cependant, même s'ils n'enseignent pas l'éducation musicale, consacrent du temps à la musique et lui font une place dans leur emploi du temps. C'est le cas des volontaires A et C qui, en classe, proposent d'écouter de la musique à leurs élèves. Les volontaires ont évalué en pourcentage la proportion consacrée dans leur classe à chaque type de pratique.



Le volontaire B pratique presque exclusivement le chant. Cela s'explique, d'une part, par le souci qu'il exprime d'obtenir un "rendu musical" et que les élèves aient conscience "d'apprendre quelque chose". D'autre part, cet enseignant a indiqué avoir une pratique musicale personnelle, notamment vocale, "très souvent". Il a une pratique quotidienne du chant et une idée très "classique" – voire conventionnelle -

de ce que doit être un rendu musical. Enfin, il indique que le chant choral est une des seules activités permettant de réunir tous les élèves de sa classe, composée de 4 niveaux (du CE1 au CM2).

Dans l'école de la volontaire D, le projet d'école est axé sur la pratique instrumentale grâce à un partenariat conclu avec le conservatoire municipal. La pratique des élèves est donc exclusivement instrumentale.

La volontaire E n'assure pas du tout l'éducation musicale. Il lui a même été reproché de lui consacrer du temps dans le cadre de cette étude.

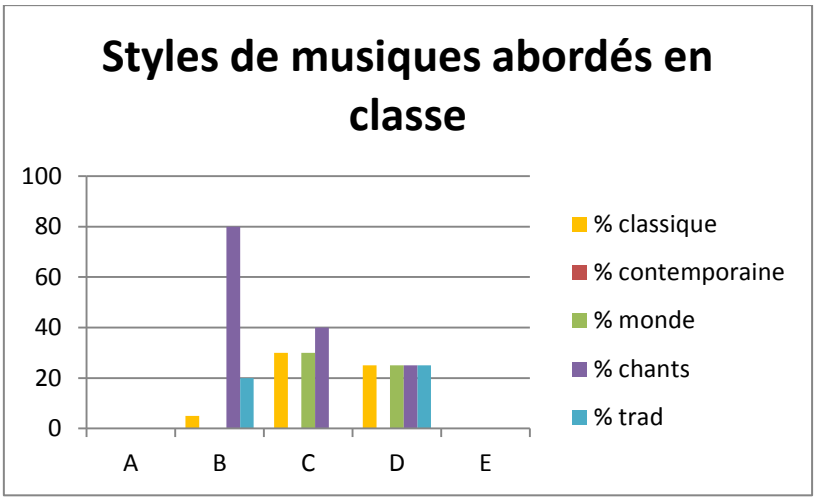
L'échantillon, même réduit, permet de remarquer que la pratique vocale est majoritaire. Divers spectacles ponctuent l'année scolaire et permettent la mise en place de projets intégrant la musique. Le chant, le plus souvent choral, est alors le moyen privilégié de pratiquer la musique ensemble.

Troisième constat: La création musicale est presque totalement absente.

Seuls les volontaires A et B la mentionnent dans leur répartition (A = 5%; B = 1%). Cependant, ils précisent également ne jamais prévoir de création musicale collective dans leur programmation. Pour aucun des volontaires, elle n'est un objectif de séquence. Elle est le plus souvent un corollaire de la découverte des percussions (corporelles ou instrumentales). Pour tous les volontaires, la mise en œuvre de la séquence fut une découverte pédagogique.

Quelle musique?

Après le recensement des diverses pratiques musicales en classe, voyons quels sont les styles de musique étudiés. La musique contemporaine est-elle présente? Si oui, dans quelle proportion? Le tableau ci-dessous synthétise les réponses des enseignants de l'échantillon.



Les trois volontaires associés au choix du répertoire de leurs élèves (B, C et D) abordent tous au moins trois styles de musique différents. Si elle est loin de couvrir tous les styles existants, cette diversité permet néanmoins aux élèves de percevoir une variété musicale intéressante. On peut déplorer ici le peu de temps que les instructions officielles[63] accordent à l'éducation musicale. En effet, les 48 minutes hebdomadaires prévues dans les répartitions horaires[64] sont insuffisantes pour aborder tous les styles musicaux de façon exhaustive.

Le chant choral permet de découvrir des thèmes musicaux très variés, si l'enseignant souhaite profiter des opportunités offertes par cette pratique musicale.

Par contre, un des postulats posés dans ce mémoire est vérifié: aucun volontaire n'écoute ni aborde la musique contemporaine en classe. Sans pouvoir tirer de conclusions plus générales, cette absence est significative. Il faut également remarquer que, lorsqu'un musicien-intervenant est en charge des séances d'éducation musicale, la musique contemporaine est tout autant absente.

3.2.1.2. QU'EXPRIMENT LES ENSEIGNANTS?

L'une des hypothèses de départ était que la majorité des enseignants se sentent incompétents à assurer l'éducation musicale à cause des aspects techniques de la discipline.

[63] B.O. hors-série n° 3 du 19 juin 2008
[64] Cf. chapitre 1.3 de ce mémoire

Or, aucun des enseignants volontaires n'a exprimé ce sentiment d'incompétence. Aucun n'est gêné par les aspects techniques musicaux. La volontaire A a reçu une formation musicale, elle mentionne et explique les aspects techniques à ses élèves mais n'en fait pas un objectif d'apprentissage. L'enseignant B a des connaissances mais ne les enseigne pas car elles ne sont pas au programme. C estime pouvoir rechercher les connaissances qui lui manqueraient et D se reconnaît des connaissances "de base".

Cependant, les volontaires C et D s'estiment musicalement incompétentes pour mener une séance de création musicale collective avec leur classe. Notre attention sera plus particulièrement portée sur leurs réponses au questionnaire post-test, afin de déterminer si la mise en œuvre aura fait évoluer ce sentiment d'incompétence.

3.2.1.3. QUE PENSENT LES VOLONTAIRES DE LA MUSIQUE CONTEMPORAINE?

L'enseignante A avoue méconnaître ce type de musique. Le volontaire B dit trouver cette musique "pénible" et ne pas avoir encore "étudié la période historique liée" à cette musique (lien avec l'histoire des arts préconisé en cycle 3). Les enseignantes C et D arguent de la présence du musicien-intervenant. Pour l'une, cela ne lui donne pas l'occasion d'aborder cette musique en classe; l'autre s'en remet totalement aux musiciens pour le choix du répertoire et des activités musicales et estime manquer de "connaissances dans ce domaine". La volontaire E ne peut répondre, n'étant pas du tout associée à cette discipline, mais indique ne pas en écouter.

La conclusion que l'on peut tirer de ces constats est que la musique contemporaine, peut-être plus que toute autre, pâtit du manque de connaissances et de goût des enseignants. Je reviens ici à la réflexion qui a provoqué l'étude de ce sujet: en éducation musicale, un enseignant qui n'éprouve pas de curiosité ou d'attirance pour un style de musique sera plus réticent, voire réfractaire, à la proposer et l'étudier avec ses élèves.

3.2.2. Questionnaire post-test

3.2.2.1. QUEL RESSENTI DE LA PART DES ENSEIGNANTS?

Comme l'indique le tableau ci-dessous, le retour des enseignants volontaires est globalement positif.

Ce qui a plu				
faire de la création	participer à une création	découvrir la musique contemporaine	enseigner EM	être libéré des freins techniques
3	4	2	3	1

Il s'avère donc que la technique musicale n'est pas un frein à la pratique de l'éducation musicale par les enseignants. Seule la volontaire E, l'enseignante qui ne pratique aucune éducation musicale avec ses élèves, a coché cette réponse. Nous verrons que sa réponse, si elle est isolée, est néanmoins riche d'enseignements.

Le ressenti est globalement positif car les volontaires ont majoritairement apprécié de faire de la création musicale, d'y participer et de mener une séquence d'éducation musicale en classe.

Apprentissages pour le PE		
découverte musique contemporaine	création musicale	perte de complexes
3	1	1

L'objectif de la séquence était la découverte de la musique contemporaine, pour les élèves et leur enseignant. Cet objectif est atteint pour 3 volontaires sur 5.

Le volontaire B indique avoir appris quelques notions de création musicale; ce qui se comprend car il est musicien interprète et n'avait jamais participé à une création, même dans le cadre privé.

Enfin, c'est la volontaire E qui fait mention de ce que j'ai qualifié de "perte de complexes". Cette collègue a pris conscience que l'éducation musicale n'était pas réservée aux seuls musiciens-intervenant, spécialistes de la discipline.

Apports pour le PE			
choc esthétique	plaisir musical	plaisir de créer avec les élèves	évolution relation PE/élèves
2	5	3	1

Enfin, il est important de noter que tous les volontaires ont pris du plaisir à pratiquer une activité musicale avec leurs élèves. Pour C, c'est même le seul apport qui a été mentionné. Les volontaires A, B et D indiquent avoir apprécié de créer avec leurs élèves. D précise même qu'elle a noté une évolution dans ses relations avec un élève qui s'est particulièrement révélé lors des séances. Le commentaire indique que *" Un élève timide a énormément extériorisé grâce à ce travail. Il a produit des sons vocaux intéressants"*.

Nous retiendrons donc, dans le ressenti général, les idées de découverte et de plaisir. Plus timide, mais néanmoins présente, ressort également la notion de "perte de complexes", illustration d'une de nos hypothèses.

3.2.2.2. QUELLE EVOLUTION CONCERNANT LA MUSIQUE CONTEMPORAINE?

Evolutions			
plus de musique contemporaine cette année	étude musique contemporaine dans les années à venir	changement posture PE / EM	se sent plus compétent
3	4	1	0

Les volontaires B et D ne travailleront plus avec la musique contemporaine cette année par manque de temps (projets en cours). Pour B, la musique contemporaine est "pénible" et son manque d'affinités avec ce genre musical explique qu'il ne l'étudiera pas avec ses élèves à l'avenir.

Par contre, pour tous les autres volontaires, son attrait pédagogique et musical est avéré. Elles déclarent toutes souhaiter renouveler la découverte de cette musique dans les années à venir. Les enseignantes A, C et E expriment même le désir de continuer ce travail dans les semaines qui viennent.

Seule la collègue E a exprimé un changement dans sa posture d'enseignant

concernant l'éducation musicale, lié à la perte de complexes évoquée précédemment.

3.2.2.3. QUEL IMPACT SUR LE SENTIMENT D'INCOMPETENCE?

Aucun des volontaires n'a constaté une évolution de ses compétences.

Cela est à mettre en lien avec les réponses au questionnaire 1 dans lequel aucun d'eux ne mentionnait de sentiment d'incompétence, sauf les volontaires C et D concernant la création musicale. Ces volontaires-là n'indiquent pas non plus se sentir plus compétents.

3.2.2.4. QUELS BESOINS SONT EXPRIMES?

Besoins		
formation	rencontres	Collaboration avec le musicien-intervenant
2	1	1

Les volontaires C et E évoquent un manque de culture musicale et de connaissances qui pourrait être comblé par des formations. L'enseignante C soumet l'idée de rencontres avec des musiciens. Enfin, A affirme qu'enseignant et musicien-intervenant sont complémentaires et que leur collaboration doit être approfondie.

... à la réflexion.

L'échantillon sur lequel s'appuie cette étude est réduit. Les résultats analysés ici ne peuvent donc pas servir de statistiques. Cependant, ils apportent des réponses aux questions qui ont motivé cette étude et, parfois même, en amènent de nouvelles.

4. Des conclusions

4.1. La séquence

Les élèves étaient invités à exprimer leur ressenti, à inventer des sons et à en organiser la production en groupe. Les activités proposées peuvent être transposées en cycle 2 et en cycle 1. Si l'on peut aborder la réflexion collective sur ce qu'est la musique, même en maternelle, on adaptera le niveau d'exigence sur la production de sons (nombre et variété) et sur l'expression du ressenti à l'âge des élèves. Sa simplicité de mise en œuvre est un atout pour cette séquence et la rend facilement adaptable à tous les niveaux.

J'ai moi-même mené une séance de 45 minutes fondée sur les temps forts de cette séquence avec une classe de CP-CE1. La recherche de sons a été freinée par le "modèle" donné par le premier élève, immédiatement copié par ses camarades. Si le matériau initial de la création (le son) est resté celui des élèves, j'ai joué le chef d'orchestre en guidant les variations de hauteurs et d'intensité. Les élèves ont montré une écoute de grande qualité, certains ont exprimé leur plaisir en fin de séance.

J'enseigne en maternelle depuis septembre 2014 et je peux témoigner que, lorsque l'on met les enfants en situation de manipulation d'objets, la production de sons est immédiate. C'est donc sur la recherche et la production des sons que l'on veillera à axer l'essentiel du travail. Les extraits illustreront les créations des enfants: ils "ressemblent" à ce que les enfants auront expérimenté. L'extrait 1 est une œuvre créée à partir de bruits de chantier, Océana et les Récitations sont construites avec des mots-son.

4.2. La musique

L'originalité du travail proposé aux volontaires réside en un principe simple: on trouve un son avant d'écouter. On produit avant d'avoir un modèle.

Déstabilisant, ce processus est à l'image de la musique contemporaine. Le volontaire B et moi-même reconnaissons notre difficulté à écouter cette musique, en tous cas, certaines compositions. Cette difficulté est à l'origine de mon questionnement, point de départ de cette étude.

Plusieurs types d'attitudes par rapport à la musique contemporaine se dégagent des réponses aux questionnaires.

La première attitude est proche de celle des enfants: elle fait intervenir la sensorialité, la capacité à accepter d'écouter autrement grâce à une oreille pas encore "formatée", une certaine curiosité. Le plaisir pris par les volontaires A, C, D et E lors des séances démontre une telle attitude. A et E mentionnent même le choc esthétique ressenti.

La deuxième attitude est plus "intellectuelle": l'auditeur essaie de comprendre la musique écoutée. Dans notre échantillon, cette attitude est révélée par les réponses du volontaire B, mélomane averti en ce qui concerne la musique classique, le chant choral et le chant sacré. Son opinion sur la musique contemporaine n'a pas évolué après la mise en œuvre de la séquence. Cependant, il indique avoir apprécié mener une création musicale avec ses élèves. Pour lui, l'intérêt d'étudier la musique contemporaine à l'école est uniquement pédagogique.

Ce fut une une immense satisfaction pour moi que certains volontaires témoignent d'un grand enthousiasme et du plaisir pris, par leurs élèves et par eux-mêmes, dans la découverte de la musique contemporaine et dans le jeu musical qu'elle a permis.

Tout cela montre le réel intérêt que présente ce genre musical à l'école, qu'il soit pédagogique, musical, humain ou tout à la fois. Nous ne pouvons donc qu'encourager toute initiative qui ouvrirait l'univers des professeurs des écoles à la

musique contemporaine: formations, rencontres avec des compositeurs et/ou interprètes, animations pédagogiques, projets avec des intervenants.

4.3. Le sentiment d'incompétence

Nous avions posé comme postulat de départ que l'un des ennemis de l'éducation musicale à l'école primaire est un sentiment d'incompétence de la part de l'enseignant. Cette étude nous permet de savoir si ce sentiment d'incompétence est présent parmi les enseignants en exercice qui ont participé à cette étude.

Les réponses aux questionnaires sont très claires à ce sujet: aucun d'entre eux ne se perçoit comme incompétent à mener des séances d'éducation musicale. Les aspects techniques de la musique ne sont en rien un frein car ils ne sont pas inscrits aux programmes officiels qui indiquent que "l'éducation musicale est centrée sur la pratique vocale et l'écoute d'œuvres musicales variées à tous les niveaux[65]". Le goût pour la musique, une culture musicale modeste et des notions théoriques rudimentaires permettent de mener des séances en école primaire. Loin de moi l'idée de réduire les apports de l'éducation musicale à des "notions" ou des "rudiments". Elle devrait être beaucoup plus que cela. Cependant, on ne peut attendre des enseignants du premier degré qu'ils soient tous spécialistes en tout! Ne voit-on pas ici les effets dévastateurs des réductions des horaires consacrés aux disciplines artistiques en général et à l'éducation musicale en particulier? Ces questions mériteraient une réponse qu'il ne nous appartient pas de donner ici mais que cette étude soulève.

Par contre, les commentaires de la volontaire E méritent une analyse spécifique. Cette collègue ne prend jamais en charge l'éducation musicale de ses élèves. Participer à cette étude résulte de sa volonté de partager cette discipline avec eux et de la pratiquer, au moins expérimentalement, ne serait-ce que pour une séquence. Elle précise qu'elle a appris de cette mise en œuvre que l'éducation musicale n'est pas qu'affaire de spécialistes (les musiciens-intervenants). Elle a perçu la possibilité pour elle de la prendre en mains. J'ai qualifié cette évolution de "perte de complexes" car il apparaît que cette enseignante pensait sa culture et son niveau de connaissances musicales insuffisants pour enseigner cette discipline. La plus expérimentée des volontaires, D, exprime aussi une forme de complexe: elle

[65] Op.cit. B.O. hors-série n° 3 du 19 juin 2008

explique que c'est plus "judicieux de confier cette discipline aux professeurs de musique".

Mon objectif était de savoir si mettre en œuvre une séquence d'éducation musicale fondée sur la musique contemporaine permettrait de s'affranchir des aspects techniques. Ce fut effectivement le cas, mais sans être pertinent dans l'étude des hypothèses annoncées. En effet, les aspects techniques musicaux ne sont pas un frein à la prise en charge de l'éducation musicale par les enseignants qui ont témoigné ici.

Par contre, l'hypothèse est confirmée que l'exploitation pédagogique de la musique contemporaine en classe a "gommé" les réticences de la volontaire E.

4.4. La pratique musicale personnelle

Je m'interrogeais également sur une éventuelle corrélation entre la pratique musicale personnelle et la volonté de prendre en mains l'éducation musicale de ses élèves.

Les volontaires A et B attestent tous deux d'une pratique instrumentale et vocale régulière et fréquente. Or pour l'une, les séances d'éducation musicale sont prises en charge par un intervenant; pour l'autre, il les mène lui-même. Les trois autres volontaires ont une pratique instrumentale et vocale faible voire nulle et aucun d'eux ne pratique l'éducation musicale.

Ainsi, aucune corrélation significative ne peut être établie entre la pratique personnelle et l'envie de faire l'éducation musicale de ses élèves.

La réalité de la situation est que les musiciens-intervenants sont présents dans les écoles et que les enseignants remettent entièrement entre leurs mains toute activité musicale avec les élèves.

4.5. Les besoins exprimés

L'enseignante A évoque cette dérive et souhaite une collaboration plus approfondie entre enseignant et musicien-intervenant, arguant qu'ils sont "complémentaires: le musicien pour l'artistique et la technique musicale, l'enseignant pour le lien avec les élèves et leurs apprentissages". Voilà une vision des choses

positive et constructive, une piste de réflexion qui pourrait améliorer la formation initiale ou continue des enseignants dans cette discipline. Je peux témoigner que, ayant rencontré un musicien-intervenant lors d'un stage, j'ai beaucoup appris sur leur statut, leurs qualifications, leur rôle, les conditions de notre collaboration future. Notre conversation aura été riche d'enseignements ! Ce type de rencontre devrait être organisé pour tous les étudiants.

Outre ce besoin d'apprendre à travailler en équipe avec le musicien-intervenant, les volontaires ont exprimé le souhait de bénéficier de formations, rencontrer des musiciens et acquérir une culture musicale plus étendue.

On touche là un point sensible qui peut faire débat: la formation des enseignants. Il ne s'agit ici que de poser quelques questions soulevées par cette étude.

La revalorisation du métier de Professeur des Ecoles par la masterisation[66] résulte d'une volonté politique. Cependant, à l'heure où ces lignes sont écrites, ce master est régulièrement modifié et les heures d'enseignements réduites. Ainsi, la formation aux disciplines artistiques, humanistes et scientifiques deviendrait optionnelle à la rentrée 2015. L'avenir n'annonce donc pas plus de formation musicale pour les futurs enseignants. Il pourrait en découler une désaffection des maîtres pour ces disciplines, alors que ce sont (surtout la pratique musicale active ou d'écoute) des moyens pédagogiques puissants pour aller mieux et plus vite en calcul, écriture, poésie, etc.

5. Une autre perspective

Impossible d'aborder le sujet de l'éducation musicale à l'école sans évoquer le rôle du musicien-intervenant, partenaire à part entière de l'enseignant.

Réduire le rôle du musicien-intervenant à "enseigner" l'éducation musicale est contraire aux principes de base de leur métier, définis dès la création des Centres de Formation des Musiciens Intervenants (CFMI) en 1984 et formalisés en 1991[67]:

- faire entrer les musiciens et la création musicale à l'école,
- créer un partenariat entre musicien et enseignant.

[66] 2 juillet 2010, Réforme de la Masterisation des enseignants du premier degré.

[67] Protocole d'accord ministère de l'Éducation nationale - ministère délégué à la Culture du 25 avril 1983. Circulaire n°84-220 du 25 juin 1984, centres de formation de musiciens intervenant à l'école élémentaire et préélémentaire. Circulaire n°92-196 du 3 juillet 1992, participation d'intervenants extérieurs aux activités d'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires.

Pour m'éclairer sur ce sujet, j'ai recueilli deux témoignages de professionnels de l'éducation musicale.

Le premier est musicien-intervenant dans l'Indre, je l'ai rencontré lors d'un stage de pratique accompagnée.

La deuxième fait partie de cette génération de musiciens qui ont "réinventé" l'éveil musical dès 1969 et posé les bases de ce qui deviendra une décennie plus tard les musiciens-intervenants en milieu scolaire. Elle-même musicienne-intervenante, elle fut également professeur de piano, documentaliste à l'Institut de Pédagogie Musicale et Chorégraphique (IPMC) à la Cité de la Musique de la Villette à Paris et directrice de conservatoire.

Selon elle, la mission du musicien-intervenant est de travailler de concert avec les enseignants et "pas à leur place". Elle poursuit:

> "*Or, on constate*[68]*, que les compétences pointues des musiciens-intervenants sont sous-exploitées. En principe, ils ne sont pas là pour prendre en charge une des disciplines du programme - en l'occurrence l'éducation musicale - à la place de l'enseignant, mais pour faire équipe avec celui-ci dans le domaine musical, pratiquer et créer avec les élèves et aider l'enseignant à élargir ses compétences de musicien (praticien et pédagogue). [On assiste trop souvent] à un glissement de "commodité" par rapport au principe initial de la présence des musiciens-intervenants dans une école"*[69]*.*

Il ressort des remarques des volontaires, et de mes diverses discussions sur le sujet avec des enseignants en exercice, que la présence d'un musicien-intervenant est perçue comme un "relais" concernant l'éducation musicale. Le maître n'accompagne pas toujours sa classe en séance de musique. L'enseignante E explique que son collègue, en charge de la classe le jour de la séance d'éducation musicale, n'accompagne jamais les élèves, préférant consacrer ce temps "libre" aux corrections. Le cas de la volontaire D est similaire mais les motivations sont différentes: les élèves sont répartis en groupes et l'enseignant dispense d'autres disciplines à un groupe pendant que les deux autres sont avec les musiciens-intervenants. Peu d'enseignants décident de consacrer du temps sur leur propre emploi du temps à l'éducation musicale en plus du travail mené par le musicien-

[68] Et cela se vérifie dans l'échantillon réduit présenté ici, comme dans une majorité d'écoles, ndlr
[69] Propos recueillis le 10 mai 2015.

intervenant. Dans notre échantillon, sur les 4 volontaires bénéficiant de sa présence, seule la volontaire C propose de l'écoute à ses élèves.

Nous nous demandions si la présence d'un musicien-intervenant pouvait être une des causes d'un éventuel sentiment d'incompétence chez les enseignants.

Le musicien-intervenant que j'ai rencontré lors de mon stage de pratique accompagnée a exprimé sa déception. Sa collaboration avec les enseignants se résume à un "passage de relais". On lui confie la préparation musicale (essentiellement vocale) du ou des spectacles ponctuant l'année scolaire, avec parfois quelques indications sur le thème choisi. Il estime que sa présence n'apporte rien à l'enseignant. Il souhaiterait travailler la création, la pratique instrumentale, et proposer des activités inspirées de la musique contemporaine. Mais il n'en a jamais le temps et aucun enseignant n'a accepté de participer à un projet qu'il a proposé. Pratiquée ainsi, cette collaboration peut avoir un effet pervers: l'enseignant se désintéresse de la discipline ou pire, ne se sent pas le droit de la pratiquer. Il ne cherche plus à se former à sa didactique et se sent de plus en plus incompétent dans ce domaine.

Nous avions relevé que, même lorsqu'un musicien intervenant prend en charge l'éducation musicale, la musique contemporaine était absente de l'environnement musical des élèves. Nous voyons là une des conséquences de cet effet de "commodité": le musicien-intervenant prépare le spectacle, a peu de temps pour le faire et ne peut donc pas consacrer ses séances à d'autres domaines musicaux. Le discours de mon interlocuteur prouve que certains musiciens-intervenants ont des projets, des envies de musique "autrement" avec les élèves.

Ils sont musiciens avant tout. C'est important de le rappeler.

Une carte heuristique permet de visualiser les enseignements que j'ai tirés de cette étude.

Bibliographie

MONOGRAPHIES

AGOSTI-GHERBAN, Cristina. RAPP-HESS, Cristina. *L'enfant, le monde sonore et la musique*.1re édition. Paris: PUF, 1986, 151p.

ALTEN, Michèle. *La Musique dans l'école, De Jules Ferry à nos jours*, coll. Psychologie et Pédagogie de la musique. Issy les Moulineaux: EAP, 1995, p. 9, cité par Combes Malika « *La musique contemporaine et l'école* », in *Transposition. Musique et sciences sociales*, 2013.

COLLIN, Pascal. *L'urgence de l'art à l'école: un plan artistique pour l'éducation nationale*. Montreuil: Editions théâtrales, 2013. 107p.

DELALANDE, François*, La musique est un jeu d'enfant*. Paris: Buchet-Castel. 1984.

LAMORTHE, Isabelle. *Enseigner la musique à l'école*. Edition n°3. Paris: Hachette éducation, 2007.170p. Collection n°24.

MARTENOT, Maurice, *Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application*, Paris, Magnard, 1970

RIBIERE-RAVERLAT, Jacquotte. *Développer les capacités d'écoute à l'école: écoute musicale, écoute des langues*. Paris: PUF, 1997, 207p.

SNYDERS, Georges. La musique comme joie à l'école. Paris: L'Harmattan, 1999, 224p.

WILLEMS, Edgar. *La valeur humaine de l'éducation musicale*. Bienne, Suisse: Pro Musica, 1975, 179p.

WINNICOTT, D.W, *Jeu de réalité*, Gallimard, 1975 cité par LAMORTHE, Isabelle. *Enseigner la musique à l'école*. Edition n°3. Paris: Hachette éducation, 2007.170p. Collection n°24. p64

DOCUMENTS WEB

CESARE. Fiche pédagogique à destination des enseignants du Primaire et du Secondaire: La musique contemporaine. [en ligne]. CRDP Reims. Disponible sur http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/preac/spectacle_vivant_cesare/La_musique_contemporaine.pdf. (6 mai 2014)

COMBES, Malika. (11-13 janvier 2007). "*Création et diffusion: la pédagogie, une nouvelle légitimité pour la musique contemporaine?*" [Document audio en ligne]. Disponible sur http://www.cdmc.asso.fr/fr/content/creation-et-diffusion-la-pedagogie-une-nouvelle-legitimite-pour-la-musique-contemporaine-par (13 mars 2014)

GROSSO, Guilhem. *Musique contemporaine?*. Ecole Nationale Supérieure des Télécommunications, 2001.

Ministère de l'éducation nationale - Direction générale de l'enseignement scolaire. Eduscol, portail national des professionnels de l'éducation [en ligne]. Ministère de l'éducation nationale - Direction générale de l'enseignement scolaire, Département de l'information et de la valorisation - Pôle diffusion/éduscol, Mis à jour le 07 mai 2014. Disponible sur: http://eduscol.education.fr/cid59468/education-musicale.html (10 mai 2014)

Ministère de l'Education Nationale et Ministère de la Culture et de la Communication. Le portail interministériel de l'éducation artistique et culturelle. [en ligne]. Ministère de l'Education Nationale et Ministère de la Culture et de la Communication, 10/05/2011. Disponible sur:http://www.education.arts.culture.fr/n-1/enseignements-artistiques/eacuteducation-musicale-musique.html (10 mai 2014)

La carte de l'éducation prioritaire et son évolution de 1981 à 2011, Paris, Observatoire des zones prioritaires (OZP), 7 mars 2012, consultable sur http://www.ozp.fr/spip.php?article2674, cité par COLLIN, Pascal. L'urgence de l'art à l'école: un plan artistique pour l'éducation nationale. Montreuil: Editions théâtrales, 2013. 107p., p.73-74.

Annexes

Fiche de séquence 62

Fiches de préparation de séances.....63

Présentation des jeux vocaux.....66

Evaluation.....67

Références des extraits.....68

Questionnaire pré-test.....69

Questionnaire post-test 74

Tableau 1 : échantillon 77

Tableau 2 réponses au questionnaire pré-test 78

Tableau 3: réponses au questionnaire post-test.....79

Fiche métier du musicien-intervenant.....81

Niveau: Cycle 3

la musique contemporaine

3 étapes

OBJECTIFS	✓ découverte du rôle du silence en musique ✓ création musicale collective ✓ écoute d'œuvres de musique contemporaine
COMPETENCES TRAVAILLEES	*Compétence 5 : La culture humaniste* ✓ reconnaître et décrire des œuvres musicales préalablement étudiées : savoir les situer dans le temps, en détailler certains éléments constitutifs en utilisant quelques termes d'un vocabulaire spécifique ; ✓ exprimer ses émotions et préférences face à une œuvre d'art, en utilisant ses connaissances ; *Compétence 6 : Les compétences sociales et civiques* ✓ écouter autrui *Compétence 7 : L'autonomie et l'initiative* ✓ s'impliquer dans un projet individuel ou collectif ✓ soutenir une écoute prolongée
MATERIEL SPECIFIQUE A PREVOIR	✓ Lecteur CD + CD d'extraits d'œuvres ✓ Enregistreur audio ✓ Un espace sans meubles, assez vaste pour permettre le déplacement mais pas trop pour éviter une acoustique impropre à l'écoute active. ✓ Les élèves seront assis en situation d'écoute, debout en situation de création.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

étape 1 ⇨ Les sons du corps / Le mot

étape 2 ⇨ Les sons d'un objet / Le silence

étape 3 ⇨ Evaluation : création libre (co-évaluation)

FICHE DE PREPARATION DE SEANCE

DOMAINE	Culture humaniste	**NIVEAU**	C3	**DATE**	
DISCIPLINE	Education musicale	**N° SEANCE**	1/3	**DUREE**	30 min

OBJECTIFS *(pour l'enseignant)*	• Premières créations musicales collectives • Création de sons sans utiliser d'objet	**MATERIEL**	• Enregistreur/diffuseur audio (pour enregistrer puis diffuser les productions d'élèves) • CD d'extraits
COMPETENCES *(pour l'élève)*	• Identifier le son comme élément constitutif de la musique • Ecouter autrui • S'impliquer dans un projet collectif		
LANGAGE RE	• « Son » (différent de « bruit ») • Définition de la musique : l'art des sons.	**PRE REQUIS**	

DEROULEMENT ET/OU CONSIGNES

<u>Titre de la séance</u>: Qu'est-ce que la musique ?

<u>Déroulement</u> :

- Entrée en activité

Faire écouter la piste 1 du CD (Musique concrète) puis interroger : « Selon vous,est-ce de la musique ? ». Noter toutes les prises de position et arguments avancés. Ensuite, l'enseignant propose de créer de la musique sans instruments : comment faire ?

- Recherche, expérimentation

<u>Jeu vocal 1</u> (élèves disposés en cercle, debout): le jeu des 3 sons. L'enseignant(e) peut participer, donne le signal de départ et de fin. La production est enregistrée puis réécoutée. Cette production peut être expérimentée plusieurs fois. L'enseignant débute une réflexion collective sur cette production en posant des questions: « Quel a été le point de départ, votre matériau de départ? Comment avez-vous choisi votre son? Quel effet vouliez-vous obtenir? Est-ce de la musique? ». Ce questionnement a pour objectif de définir en commun la musique comme étant l'art des sons et de repérer son constituant essentiel: le son.

<u>Jeu vocal 2</u> (même disposition) : musique de mots. L'enseignant(e) donne le signal de départ et de fin. La production est enregistrée puis réécoutée. Chacun note son ou ses mots pour la séance suivante.

<u>Ecoutes en fin de séance</u> : Piste 2 : G.Aperghis – Récitation n°11 + Piste 3 : Golijov - "Call", Océana, (2'10"). Les écoutes sont proposées aux élèves afin qu'ils comprennent que les compositeurs de musique contemporaine s'inspirent de toutes sortes de matériaux sonores. L'enseignant veillera également à leur faire remarquer les similitudes entre leurs productions et les œuvres présentées (créer de la musique avec des mots).

- Synthèse

Rappeler la définition de la musique retenue (l'art des sons) et demander aux élèves de verbaliser sur leurs créations : difficultés, plaisir, évolution de point de vue par rapport au début de la séance. Indiquer que les extraits écoutés en classe sont extraits d'œuvre de musique contemporaine.

BILAN

FICHE DE PREPARATION DE SEANCE

DOMAINE	Culture humaniste	**NIVEAU**	C3	**DATE**	
DISCIPLINE	Education musicale	**N° SEANCE**	2/3	**DUREE**	30 min

OBJECTIFS *(pour l'enseignant)*	• Premières créations musicales collectives • Découverte de l'existence et du rôle du silence en musique.	**MATERIEL**	• Enregistreur/diffuseur audio (pour enregistrer puis diffuser les productions d'élèves) • CD d'extraits
COMPETENCES *(pour l'élève)*	• Identifier le silence comme élément constitutif de la musique • Ecouter autrui • S'impliquer dans un projet collectif		
	LANGAGIERE •	**PRE REQUIS**	

DEROULEMENT ET/OU CONSIGNES

<u>Titre de la séance:</u> Le silence, est-ce aussi de la musique ?

<u>Déroulement</u> :

- Entrée en activité

Rappel de ce qui a été défini à la séance précédente et des créations produites par les élèves. Ecoute d'une création d'élèves (ou d'un extrait) dans laquelle (lequel) il n'y a aucun silence. Interroger les élèves : « que peut-il manquer à cette création ? entend-t-on bien les sons/mots prononcés ? ».

- Recherche, expérimentation

Les élèves écoutent et analysent ce qu'ils entendent, ou n'entendent pas, expliquent s'ils perçoivent une organisation ou non dans leur production, s'ils parviennent à identifier les sons ou mots. L'enseignant guide ensuite la réflexion sur ce qui pourrait être ajouté pour apporter plus de musicalité à la production. L'objectif est d'amener les élèves à évoquer le silence, ou pour le moins, l'idée de s'écouter les uns les autres.
Afin d'introduire le silence dans la création, l'enseignant se positionne au centre du cercle et joue le « chef de chœur » : baisser et lever de la main pour varier les hauteurs de sons, fermer le poing pour obtenir le silence.
On recommence le jeu vocal 2. L'enseignant enregistre. Une première écoute de cette production permet aux élèves de percevoir les variations apportées et d'entendre l'ensemble de leur création.
Le jeu vocal 2 peut être recommencé si le temps imparti le permet. L'enseignant peut également laisser la place de chef de chœur à un élève et participer à la création.

Ecoute en fin de séance: Piste 4 : « Ryoanji » - John Cage (2').

- Synthèse

Lors du bilan qui met en évidence ce qui a été apporté, l'enseignant attire l'attention sur un élément nouveau: les silences. Une réflexion collective est alors menée pour savoir ce qu'apporte le silence (une « respiration »), à quoi il "sert" (à laisser vivre et mourir le son), ce qui change par rapport aux productions antérieures.

BILAN

FICHE DE PREPARATION DE SEANCE

DOMAINE	Culture humaniste	**NIVEAU**	C3	**DATE**	
DISCIPLINE	Education musicale	**N° SEANCE**	3/3	**DUREE**	30 min

OBJECTIFS *(pour l'enseignant)*	• Intégrer volontairement le silence dans la création • Evaluer un camarade (observer et écouter)	**MATERIEL**	• Enregistreur/diffuseur audio (pour enregistrer puis diffuser les productions d'élèves) • CD d'extraits
COMPETENCES *(pour l'élève)*	• Percevoir et utiliser le rôle du silence en création musicale • S'impliquer dans un projet collectif • Ecouter autrui		
LANGAGIERE	•	**PRE REQUIS**	•

DEROULEMENT ET/OU CONSIGNES

<u>Titre de la séance:</u> Et si on créait ensemble ?

<u>Déroulement</u> :

- Entrée en activité

La séance débute par un rappel de ce qui a été découvert la fois précédente: la musique, le son, le silence.

- Recherche, expérimentation

La nouvelle contrainte apportée est d'attendre le silence pour faire son son ou chanter son mot.
On peut, lors de cette dernière séance, faire des créations plus longues, en groupes, qui seront écoutées par les autres.
L'évaluation se fera en co-évaluation : chaque élève devra observer un camarade pendant une création et remplir la grille d'évaluation. Il sera plus simple de constituer des groupes par affinités.

- Synthèse

Ecoute offerte: Le chant des étoiles (mise en musique des ondes émises par certains astres) - Le soleil. L'enseignant présente l'extrait en mettant en valeur que seule la magie de la musique nous permet d'écouter le chant du soleil (durée de l'écoute à l'appréciation de l'enseignant).

EVALUATION

<u>Etre capable de :</u>
Ecouter les autres membres de mon groupe pour que les sons/mots ne se superposent pas.
Intégrer volontairement des silences dans ma création.
Participer à une création musicale collective.

BILAN

Jeux vocaux

Ces jeux vocaux sont une proposition d'activité.
L'enseignant peut en choisir d'autres, s'ils mettent en lumière les caractéristiques de la musique contemporaine et qu'ils peuvent être illustrés par les extraits disponibles sur le CD fourni.
Des variations à ces jeux sont proposées, l'enseignant a toute liberté de les appliquer ou pas, dans l'ordre de son choix, en fonction du climat de la classe et des réponses (musicales ou verbales) de ses élèves.

Jeu vocal 1 : Jeu des 3 sons

Chaque élève choisit 3 sons qu'il peut produire avec son corps seul (sons vocaux et buccaux, percussions corporelles, frottements, claquements, etc.). Chacun s'exerce, écoute les autres. Le groupe procède à des petites "répétitions".
Au signal de l'enseignant(e) qui enregistre, les sons sont produits dans un ordre aléatoire.
Chacun est libre de produire ses 3 sons en une ou plusieurs fois.

Le temps de production doit être assez long pour qu'une écoute se mette en place et que les élèves produisent leurs sons en réponse à ceux des autres, qu'un dialogue sonore s'installe (au moins 2 minutes).

Jeu vocal 2 : musique de mots.

Chacun choisit un mot. Les élèves mettent ce mot en son, selon leur choix et décident de "l'envoyer" à un camarade. Celui qui vient de recevoir le mot-son doit envoyer le sien à un autre camarade.
Une écoute de cette production permettra aux élèves de se rendre compte de la résonnance de chaque mot-son et de l'ensemble constitué par la suite des mots-son "envoyés".
L'enseignant ajoute ensuite une contrainte supplémentaire: chacun va envoyer son mot-son en modulant les hauteurs et/ou l'intensité.
Pour une écoute en direct, on peut scinder le groupe en deux pour écouter la création d'un des groupes, puis l'autre.
Pour favoriser l'écoute, deux groupes peuvent se tourner le dos et devoir se répondre.
En cercle, les élèves peuvent aussi être contraints de fermer les yeux pendant le temps de la création.

Date :

Elève observateur		
Elève observé		
Choix du son	Son	Mot
Modulations du son/mot	Oui	Non
A marqué des silences	Oui	Non
A écouté les autres	Oui	Non
A participé à la création	Oui	Non

Entoure les réponses correspondant à ton observation

Date :

Elève observateur		
Elève observé		
Choix du son	Son	Mot
Modulations du son/mot	Oui	Non
A marqué des silences	Oui	Non
A écouté les autres	Oui	Non
A participé à la création	Oui	Non

Entoure les réponses correspondant à ton observation

Références des extraits

Piste 1 :
Musique concrète, compositeur inconnu.
Musique composée grâce à des engins de chantier.
(https://www.youtube.com/watch?v=FACV3nZfNxc).

Piste 2 :
Récitation n°11, Georges Aperghis, 1978.
Les Récitations ont été écrites pour la chanteuse-comédienne Martine Viard.
Interprétation du Swiss Contemporary Music Duo, Ulrike Mayer-Spohn (recorder / electronics) & Javier Hagen (tenor / countertenor / electronics).
(Http://umsnjip.ch)

Piste 3:
"Call", Océana, Osvaldo Golijov, 1996.
Ecoute conseillée en classe: de 0’0’’ à 2'10".

Piste 4 :
"Ryoanji", John Cage, 1983-1985.
Ecoute conseillée en classe: 0'0" à 2'.

Piste 5 :
"Le soleil", Le chant des étoiles, Louis Dandrel, 2001. (4’01’’).
Ecoute conseillée en classe: de 0'0" à 1'30.

Questionnaire n°1/2

Date limite de retour :

N° d'ordre :

Informations vous concernant :

1. Age : Sexe : Ancienneté en tant que PE :

2. Vos expériences musicales professionnelles:

_____
_____
_____
_____

3. Votre pratique musicale personnelle (entourer votre réponse):

Pratique instrumentale	Souvent/ très souvent/ jamais
Pratique vocale	Souvent/ très souvent/ jamais
Ecoute	Souvent/ très souvent/ jamais
Aucune	

4. Niveau enseigné en 2014-2015 :

5. Effectif de la classe :

6. Effectif par niveau si multiniveau :

Votre enseignement en éducation musicale :

7. Quelle est la quotité horaire hebdomadaire que vous consacrez à l'éducation musicale (en moyenne sur l'année)?

8. Comment répartissez-vous le temps consacré à l'éducation musicale :

   Sur la semaine

   Sur le mois

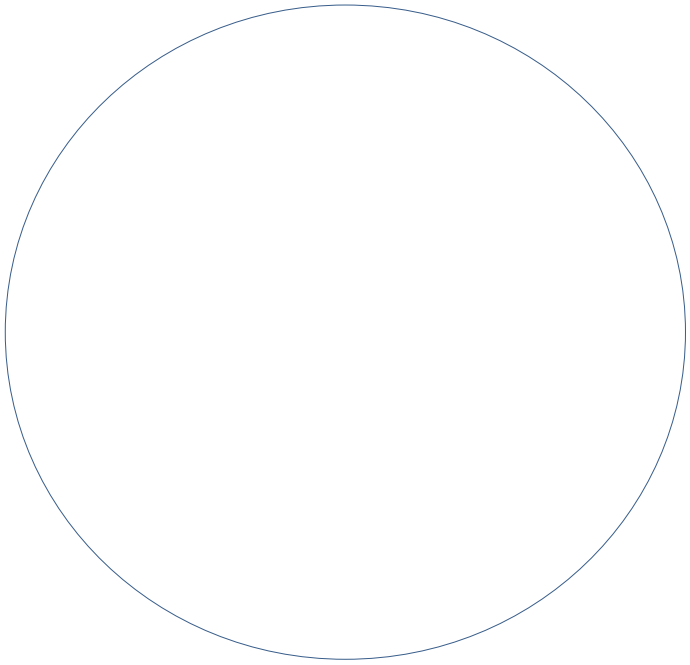
   Sur le trimestre

9. Pourquoi avez-vous fait ces choix-là ?

_____
_____
_____
_____

10. Répartissez la proportion d'écoute, de pratique vocale, de pratique instrumentale, de création musicale de votre enseignement en éducation musicale (2 représentations au choix):

Soit sous forme de graphique (indiquer le % approximatif pour chaque portion)



Soit en remplissant le tableau ci-dessous :

Pratique	**%**
Ecoute musicale	
Pratique vocale	
Pratique instrumentale	
Création musicale	
Total	**100 %**

11. Pour l'écoute : avec quels supports ? Quel matériel ?

_____
_____
_____

12. Pour la pratique vocale : quels types de chants ?

_____
_____
_____

13. Pour la pratique instrumentale : quel type d'instruments ?

_____
_____
_____

14. Pour la création musicale : selon quelles modalités ?

_____
_____
_____

15. Quelle place occupent les différents styles de musique dans votre enseignement d'éducation musicale ? (exprimée en %)

Musique classique

Musique contemporaine

Musiques du monde

Chansons/variétés/chants populaires

Musiques traditionnelles

Autres (précisez) :

16. Les aspects techniques musicaux (nom des notes, étude des signes musicaux, observation/étude de partitions) vous freinent-ils dans votre enseignement de l'éducation musicale? (rayer la mention inutile)

OUI NON

17. Pourquoi ?

- ☐ Je n'ai pas de formation musicale
- ☐ Je les considère non pertinents à aborder avec les élèves
- ☐ Autre :_____

_____
_____

18. Fonctionnez-vous par projet en éducation musicale? (rayer la mention inutile)

OUI NON

19. Si oui, quel est votre projet en cours ou en prévision ?

_____
_____
_____

20. Quels dispositifs mettez-vous en place en éducation musicale (classe entière, groupes, autre) ?

_____
_____
_____

21. Comment et pourquoi choisissez-vous un dispositif en classe entière? (indiquez deux raisons principales)

_____
_____
_____

22. Comment et pourquoi choisissez-vous un dispositif en groupe (s)? (indiquez deux raisons principales)

_____
_____
_____

23. Pratiquez-vous la création musicale collective en classe ? (rayer la mention inutile)

OUI NON

24. Si oui, comment (dispositif, thème, supports, période de l'année, matériel…)?

_____
_____
_____
_____
_____

25. Si non, pourquoi?
    a) Raisons liées aux élèves :

_____
_____
_____

    b) Raisons liées à vous-même :

_____
_____
_____

    c) Raisons liées aux contraintes matérielles :

_____
_____
_____

d) Autres raisons :

_____
_____
_____

26. Pour vous, qu'est-ce que la « musique contemporaine » ? (commentaire)

_____
_____
_____

27. Est-ce une musique que vous écoutez ?

OUI NON

28. Citez quelques œuvres de musique contemporaine que vous connaissez et/ou que vous avez entendues (commentaire)

_____
_____

29. Si cette musique est présente dans votre enseignement, sous quelle forme ? (entourer votre réponse)

Ecoute Chant Pratique instrumentale Création

30. Si elle ne l'est pas, pourquoi ?
    a) Raisons personnelles (par exemple, liées à votre perception de cette musique)

_____
_____
_____

    b) Raisons professionnelles (par exemple, liées à la mise en œuvre en classe)

_____
_____
_____

    c) Autres raisons (commentaire)

_____
_____
_____

Merci de votre participation !

Questionnaire n°2/2

Date limite de retour : 10 avril2015

N° d'ordre : _____

1. Cette séquence a-t-elle été en lien avec des apprentissages en cours dans votre classe?

   Oui non

   Si oui, lesquels?

   _____

   _____

2. Comment avez-vous mis en œuvre la séquence proposée?
   (cocher la case correspondant à votre choix)
   - 3 séances de 30 mn
   - 1 séance de 60 mn + 1 séance de 30 mn
   - 1 séance de 90 mn

3. Pourquoi avez-vous fait ce choix de répartition horaire pour la mise en œuvre?

   _____

   _____

4. Quel dispositif avez-vous choisi?
   - Groupe classe
   - 2 groupes
   - Petits groupes: nombre d'élèves par groupe _____

5. Quel(s) aspects(s) de la démarche appliquée dans cette séquence vous a (ont)-t-il(s) plu? (cocher la ou les case(s) correspondant(es) à votre choix)

   - Faire de la création collective
   - Participer à une création avec mes élèves
   - Découvrir la musique contemporaine (écoute, principes)
   - Pratiquer cette discipline avec mes élèves
   - Pourvoir enseigner l'éducation musicale sans être "freiné" par les aspects techniques de la musique
   - Autre(s): _____

6. Mettre en œuvre cette séquence vous a-t-il semblé aisé?

   Oui non

7. Les aspects techniques musicaux vous ont-ils posé problème?

   Oui non

Si oui, lesquels?

_____

_____

8. Quelles difficultés avez-vous rencontré?

_____

_____

9. Selon vous, qu'est-ce que les élèves ont appris?

_____

_____

10. Et vous, qu'avez-vous appris?

_____

_____

11. Qu'est-ce que cela a apporté à vos élèves?
    - Un choc esthétique (découverte d'un genre musical qu'ils ne connaissaient pas)
    - Du plaisir (vous avez observé ou ils ont exprimé leur plaisir et leur implication)
    - Une évolution dans le domaine du "Vivre ensemble" (précisez): _____ _____
    - Autre:_____

12. Et à vous?
    - Un choc esthétique (découverte d'un genre musical que vous ne connaissiez pas)
    - Du plaisir à pratiquer des activités musicales
    - Du plaisir à participer à une création avec vos élèves
    - Une évolution dans votre relation aux ou à certains de vos élèves (précisez): _____ _____
    - Autre: _____

13. Avez-vous maintenant envie d'étudier plus de musique contemporaine avec vos élèves d'ici la fin de l'année?

    Oui non

    Si non, pourquoi?

_____

_____

14. Pensez-vous que vous étudierez plus souvent la musique contemporaine avec vos classes dans les années à venir?

Oui non

Si non, pourquoi?

_____

_____

15. Pensez-vous reproduire ce type de séquence dans les années à venir?

Oui non

Si non, pourquoi?

_____

_____

16. Mettre en œuvre cette séquence a-t-il changé votre posture d'enseignant concernant l'éducation musicale?

Oui non

Si oui, comment?

_____

_____

Si non, pourquoi, selon vous?

_____

_____

17. Après avoir mis en œuvre cette séquence, vous reconnaissez-vous des compétences pour enseigner l'éducation musicale?

Si oui, lesquelles?

_____

_____

Si non, quelles compétences que vous pensez ne pas posséder estimez-vous être indispensables pour cet enseignement?

_____

_____

Merci de votre participation et de votre collaboration !
Une copie du mémoire et/ou des résultats de cette expérimentation peuvent vous être envoyés par courriel sur demande.

A bientôt!
Laetitia JOURDAN
laetitia.hammel@voila.fr
06.63.65.04.41

Tableau 1: échantillon

Echantillon

Volontaire	***Age***	***Sexe***	***Pratique musicale***			***Ancienneté***	***Classe***	***Effectif***	***Contexte***	***Intervenant***
			Instrumentale	***Vocale***	***Ecoute***					
A	20	F	très souvent	très souvent	souvent	1	CM1	26	urbain	oui
B	28	M	souvent	très souvent	souvent	3	CYCLE 3	9	rural	non
C	42	F	jamais	jamais	très souvent	3	CE2-CM1	23	urbain	oui
D	44	F	jamais	jamais	souvent	7	CM1	20	urbain	oui
E	23	F	jamais	souvent	très souvent	1	CM2	31	rural	oui

Tableau 2 (scindé pour faciliter sa lecture): réponses au questionnaire pré-test

	enseignement reçu par les élèves								
n°ordre	**% écoute**	**% vocale**	**% instrumental**	**% création**	**% classique**	**% contemporaine**	**% monde**	**% chants**	**% trad**
A	40	50	5	5	0	0	0	0	0
B	5	93	1	1	5	0	0	80	20
C	10	90	0	0	30	0	30	40	0
D	0	0	100	0	25	0	25	25	25
E	0	0	0	0	0	0	0	0	0

	enseignants				
n°ordre	**gêne technique**	**création coll**	**si non: raisons liées aux élèves**	**si non: raisons liées au PE**	**si non: autres raisons**
A	non	non	0	pas en lien avec progression	intervenant
B	non	non	sans instruments, la distinction bruit/musique est inexistante	apprentissage réduit, volonté d'un résultat plus abouti musicalement	peu de matériel
C	non	non	0	pas compétente	intervenant
D	non	non	0	pas compétente	intervenant
E	non	non	0	0	intervenant

	enseignants				
n°ordre	**écoute mus contemp**	**contemp dans EM**	**non raisons perso**	**non raisons pro**	**non autres**
A	non	non	méconnaissance		
B	non	non	n'aime pas	pas étudié la période historique liée	
C	non	non	0	intervenant	
D	non	non	0	pas compétente	
E	non	non	0	pas en charge	

Tableau 3 (scindé pour faciliter sa lecture): réponses au questionnaire pots-test

	ce qui a plu					**mise en œuvre aisée**	**difficultés rencontrées**	**apprentissages PE**
n° d'ordre	faire de la création	participer à une création	découvrir la musique contemporaine	enseigner EM	être libéré des freins techniques			
A	x	x		x		oui	dépasser le premier ressenti (j'aime/c'est moche)	découverte musique contemporaine et son exploitation pédagogique
B	x	x		x		non	matériel	création musicale
C		x	x			oui	manque de temps pour la dernière séance	découverte musique contemporaine, jouer avec sa voix
D	x	x	x	x		oui	timidité des élèves	découverte musique contemporaine, jeux vocaux
E					x	oui	première séance d'EM avec ses élèves, temps de flottement au début	la musique peut être enseignée par le PE, n'est pas réservée à l'intervenant. Perso: découverte musique contemporaine

	apports pour le PE				evolutions			
n° d'ordre	choc esthétique	plaisir musical	plaisir de créer avec les élèves	évolution relation PE/élèves	plus de musique contemporaine cette année	raisons	étude musique contemporaine à venir	raisons
A	x	x	x		oui		oui	
B		x	x		non	manque de temps	non	manque d'affinités
C		x			oui		oui	
D		x	x	oui: un élève sorti de sa timidité	non	manque de temps	oui	
E	x	x			oui		oui	

Evolutions				
N° d'ordre	changement posture PE / EM	se sent plus compétent	compétences revendiquées	besoins
A	non		pratique personnelle = goût pour la musique, plaisir de le faire avec ses élèves	intervenant = technique /// prof = lien avec les élèves /// sont complémentaires
B	non	non	Compétences sur le vocabulaire musical : rythme, tempo, grave, aigu, etc. Connaissances des styles de musique pour faire entendre aux élèves des échantillons variés et les caractériser	
C	non	non		formations et rencontres
D	non	non		
E	oui: a perdu son a priori (réservé aux spécialistes)	non		besoin de culture musicale plus étendue

Devenir musicien intervenant

Mise à jour décembre 2006

- **Un métier dynamique pour un musicien désireux de transmettre et partager la musique, pour un acteur engagé dans le développement culturel.**
- **Une formation novatrice.**
- **Un emploi diversifié.**

Vous êtes musicien. Vous souhaitez exercer un métier qui consiste à transmettre et partager la musique avec des enfants, des jeunes ou des adultes. Artiste musicien intervenant peut être un métier pour vous, et les études supérieures formant à cette profession existent.

Vous serez un partenaire privilégié des professeurs d'école. Avec eux, vous mettrez en œuvre des projets musicaux en lien et en cohérence avec les projets d'école.

Un métier de terrain

Ses missions

Le musicien intervenant exerce des missions très variées. Le plus souvent intégré à l'équipe d'enseignants-musiciens des écoles de musique, il intervient essentiellement à l'école maternelle et élémentaire, mais aussi dans les maisons de quartier, les associations culturelles. Acteur de développement d'un territoire, il peut également promouvoir une vie musicale enrichissante dans les crèches, les hôpitaux, les centres socioculturels, les scènes locales et autres lieux, en lien avec les équipes d'encadrement.

Ses compétences

C'est un musicien confirmé

Pourvu d'une solide formation musicale initiale, et ayant acquis une formation spécifique aux différents aspects du métier, le musicien intervenant est ouvert à une pluralité de cultures et de styles musicaux (musiques de tradition populaire et chanson, musiques classique et contemporaine, jazz, musiques actuelles et musiques du monde). L'éventail de ses compétences l'amène à chanter, jouer d'un instrument, diriger, inventer des musiques, etc. Il participe également à la conception de spectacles musicaux et en pilote la réalisation.

C'est un pédagogue

Il donne, par des démarches actives et ludiques et grâce à sa connaissance de la gestion des groupes, le plaisir et les moyens d'accéder à la musique. Il développe une pratique artistique vocale et instrumentale où les activités d'interprétation, d'écoute et d'invention se conjuguent pour assurer, en partenariat avec les enseignants des écoles, une éducation musicale de qualité.

C'est un acteur du développement culturel local

Sa connaissance des institutions et de la gestion des projets permet au musicien intervenant de

nouer des relations professionnelles avec différents partenaires et de mener en collaboration des actions artistiques et culturelles diversifiées.
(…)

Un emploi diversifié

Le profil d'emploi

Le profil d'emploi du musicien intervenant est très varié compte tenu de la pluralité des missions et la diversité des terrains d'action.

Cinq exemples permettent de situer les cas les plus fréquents :

1) Employé dans une école de musique municipale, le musicien intervenant crée et dynamise les liens entre le secteur scolaire, l'école de musique et les structures culturelles. Il organise et réalise des spectacles musicaux associant les enfants de l'école et ceux de l'école de musique. Il gère des projets regroupant par exemple l'harmonie municipale, la chorale de l'école de musique et les enfants d'une classe de l'école primaire. Autre exemple, il associe dans une création musicale un groupe de musiques actuelles et un groupe d'enfants. Il contribue à une éducation musicale de qualité pour les enfants concernés.

2) Employé dans une école de musique intercommunale, le musicien intervenant travaille dans les écoles de plusieurs communes et participe à leur rayonnement.

3) A l'échelle d'un département, le musicien intervenant est employé par une association départementale pour le développement de la musique. Il met en relation les enseignants des écoles maternelles et élémentaires de plusieurs communes avec les divers acteurs musicaux du département. Il a, dans ce cas, une fonction très importante d'organisation et de ressources en matière de formation, et assure la cohérence générale des projets musicaux portés par les institutions.

4) Employé par un réseau d'équipements associatifs, le musicien intervenant participe à l'ensemble des activités musicales proposées aux enfants. Il intervient auprès de différents publics. Il organise des manifestations musicales, crée des spectacles ou participe à des projets associant un équipement socioculturel avec le milieu scolaire.

5) Dans le cadre des relations avec l'Education Nationale, il impulse et coordonne la participation de professeurs de l'école de musique à l'école (chef de chœur, ateliers instrumentaux, etc.), notamment dans la mise en œuvre des nouvelles dispositions concernant les classes à horaires aménagés musique (CHAM).

Extrait de la fiche consultable sur le site internet du Ministère de la Culture

http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/fiches/fiche12.htm