Métiers de l'éducation – Education musicale

MASTER 2

Comment réconcilier les collégiens avec le chant choral ?

Eva Gil Figuls

Sous la direction de Cécile Pariaud

2016-2017

UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education

Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu ma responsable de mémoire, M^{me} Pariaud, pour ses conseils avisés. Merci également à ma tutrice de terrain M^{me} Jouanny, grâce à qui j'ai pu mettre en place des méthodes de travail efficaces, et qui m'a soutenue toute l'année dans mon travail. Enfin, merci à Tristan Chabanon pour ses efforts de relecture et sa patience.

SOMMAIRE

1. Introduction 7

***2.* Eléments théoriques concernant la motivation 9**

2.1. Plusieurs définitions de la motivation 9

2.2. La démotivation, un état qui ne passe pas inaperçu 12

2.3. Les sources du manque de motivation pour le chant choral 14

2.3.1. Une cause intrinsèque évidente : la puberté 14

2.3.2. Quelques précisions concernant la mue 17

2.3.3. Des causes socioculturelles 19

2.3.4. Des sources extrinsèques de démotivation 21

3. Etude de terrain : des informations directement issues des élèves 23

4. Remèdes et stratégies du professeur contre la démotivation 27

4.1. La posture du professeur 27

4.2. Le professeur donne l'exemple 29

4.3. Un échauffement approprié 30

4.4. Un répertoire adapté 33

4.5. L'importance de l'accompagnement 35

4.6. La mise en espace du projet musical 37

4.7. L'utilisation de l'enregistrement 38

4.8. Les évaluations 40

4.9. Un niveau d'exigence assez fort 41

4.10. La valorisation des progrès individuels et collectifs 42

4.11. Des démarches d'ouverture 43

5. Conclusion 45

6. Bibliographie 47

7. Webographie 47

1. Introduction

Après quatre ans d'interventions musicales en milieu scolaire (en tant que Musicien Intervenant en maternelle et élémentaire) et dans l'enseignement spécialisé (cours de solfège et d'éveil musical dans plusieurs écoles de musique), j'ai débuté dans le second degré avec des classes de collège.

Si, lors de mes interventions dans le premier degré, j'avais réussi à partager avec les élèves – bien souvent issus d'un milieu très favorisé – mon enthousiasme pour le chant choral, j'ai pu rapidement constater que l'adhésion des élèves de collège, tous niveaux confondus, au chant, se faisait d'une façon moins spontanée que chez les plus jeunes enfants.

Même si après quelques semaines, la plupart des élèves ont compris le fonctionnement et les rituels des cours d'Education Musicale et de Chant Choral, leur investissement et leur engagement restent très hétérogène et insuffisant pour nombre d'entre eux. Se lever, avoir une posture de chanteur, s'écouter, se corriger… Ces actions basiques et indispensables à la pratique efficace du chant choral sont souvent source de refus, plaintes et autres manifestations de mécontentement. En conséquence, il est parfois délicat d'obtenir un engagement homogène des élèves pour les activités musicales : certains ne suivent pas mes consignes ou les réalisent à contrecœur ; certains peinent pour se mettre au travail d'autres se tiennent mal, d'autres encore ne font aucun effort pour se corriger, s'écouter et écouter les autres, articuler… Je traduis donc ce manque d'engagement dans la pratique du chant choral par un manque de motivation pour cette activité.

Cette situation est d'autant plus ennuyeuse que le chant choral est une pratique essentielle des cours d'Education Musicale au collège. Ainsi le programme de musique de l'Education Nationale stipule que « La voix – et la pluralité de ses registres d'expressions – reste l'instrument privilégié des pratiques musicales, qu'il s'agisse de monter des projets musicaux ou bien d'accompagner le travail d'écoute »[1].

D'autre part, ce constat paraît bien singulier au regard des caractères universel et intemporel du chant ; les cultures du monde entier ont de tout temps intégré, à la fois à leur

[1]Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) arrêté du 9 novembre 2015 - *Journal officiel* du 24 novembre 2015 - *Bulletin officiel spécial* n°11 du 26 novembre 2015.

folklore et dans leurs arts, la pratique du chant ou l'utilisation musicale de la voix humaine. Le chant, par sa simplicité de mise en place, n'étant pas réservé aux élites et ne nécessitant *a priori* pas d'aptitudes particulières, est l'instrument de tous. De nos jours, l'on peut considérer que l'écoute de musique enregistrée, principalement de chansons, est la pratique culturelle la plus répandue chez les adolescents. D'après Florence Eloy, auteure du livre « Enseigner la musique au collège »[2], près de la moitié des collégiens écoutent de la musique tous les jours, et il s'agit effectivement de musique comportant du chant – Rap, R&B, variété internationale, rock, variété française. Dans ce cas, pourquoi nos élèves se montrent-ils si réticents à la pratique du chant en cours d'Education Musicale ? A quoi devons-nous ce manque de motivation ?

Dans ce mémoire professionnel, nous commencerons par définir la motivation, puis, pour répondre aux interrogations précédentes, nous chercherons à déterminer les origines de la démotivation des élèves en nous appuyant sur des éléments de psychologie, de physiologie et en exploitant les réponses des élèves à un questionnaire afin de prendre en compte leur ressenti. Ensuite, nous proposerons des solutions théoriques pour susciter – ou ressusciter – leur motivation. Enfin, nous donnerons un premier retour d'expérience sur la mise en place de certaines de ces stratégies en classe de musique au collège.

[2] ELOY Florence, *Enseigner la musique au collège* (2015). Editions PUF ISBN 9782130625551

2. Eléments théoriques concernant la motivation

En premier lieu, tout comme il est nécessaire d'identifier les symptômes d'une maladie ou les manifestations du dysfonctionnement d'une machine avant de pouvoir émettre un diagnostic, il semble indispensable de détecter les signes de la démotivation chez l'élève pour pouvoir essayer d'y remédier. Pour cela, commençons par définir la motivation.

2.1. Plusieurs définitions de la motivation

Les définitions de la motivation sont nombreuses et elles se rattachent à des « écoles » différentes, dont on peut distinguer quatre courants majeurs : la théorie étymologiste, pour laquelle la motivation est l'énergie qui nous aide à avancer ; les théories comportementalistes, qui voient la motivation comme un processus de recherche de satisfaction ; les théories cognitivistes, pour lesquelles la motivation est un engagement volontaire d'un sujet dans une tâche ; les théories qui prennent en compte des modèles sociocognitifs et qui associent donc la motivation à l'environnement social du sujet.

L'étymologie du terme « motivation » remonte au latin *movere*, qui signifie « mettre en mouvement ». La motivation est donc le début et la source de tout mouvement, de toute action ; en particulier, l'apprentissage, c'est-à-dire l'action d'apprendre, est conditionné par la motivation. Elle correspond donc à la force nécessaire à l'atteinte d'un but, ou à la mise en place d'une démarche vers un objectif. C'est la vision que partage l'analyste Raoul Pantanella pour qui la motivation renferme avant tout un aspect dynamique, « un starter de la démarche vers… qui pousse à… ce qui donne l'élan »[3]. La naissance de cette motivation serait liée à la promesse d'une récompense : je n'engage de l'énergie dans cette démarche, que si l'atteinte de l'objectif engendre une plus-value : on parle de motivation extrinsèque, puisqu'elle sert la recherche de satisfaction apportée par un élément extérieur. Dans notre cas, ce sont ainsi les retours du professeur sur le travail ou la production de l'élève, les renforcements et les récompenses donnés en classe qui alimentent la motivation.

---

[3]VANIN Pierre, *La motivation scolaire, comment susciter le désir d'apprendre* (2007). Editions De Boeck ISBN 9782804156138

Cette définition étymologiste se rapproche de la théorie comportementaliste ; selon cette dernière, la motivation d'un sujet est externe et dépend donc avant tout de celui qui doit motiver (dans notre cas, le professeur) : Meinard Perrez, Professeur émérite à la faculté de lettres de l'Université de Fribourg, définit la motivation par « la recherche préférentielle de certains types de satisfactions »[4]. Ces plaisirs recherchés peuvent par exemple être comblés en classe par une présentation innovante de la leçon, le type matériel proposé à l'élève (matériel éveillant sa curiosité, ou faisant appel à des technologies attrayantes), ou encore l'humour ou les effets de surprise dont l'enseignant peut agrémenter son cours.

En revanche, pour les théoriciens cognitivistes, tels que Jacques Tardif, professeur à l'Université de Sherbrooke et spécialiste de la pédagogie universitaire, la motivation – de l'élève par exemple – est définie comme « [l'] engagement, [la] participation et [la] persistance de l'élève dans une tâche »[4]. Cette théorie, empruntant à la psychologie cognitive, insiste sur l'engagement du sujet dans le processus de motivation. Claude Lévy-Leboyer, spécialiste de la psychologie du travail, met en évidence l'importance de l'objectif pour qu'apparaisse cet engagement : « la motivation est le processus qui fait naître l'effort pour atteindre l'objectif »[4]. L'engagement volontaire de l'élève, qui est l'essence de la motivation dans ce courant de pensée, amène à la notion de motivation intrinsèque ; ce sont des facteurs intérieurs – intérêt pour la tâche, plaisir éprouvé au cours de sa réalisation, espoir de la satisfaction obtenue à l'issue de cette tâche – propres à l'élève qui le poussent à s'engager de lui-même dans une tâche, vers un objectif.

Enfin, les théories sociocognitives, insistent sur l'interaction entre des facteurs personnels, tels que ceux invoqués par les théories cognitivistes, et des facteurs environnementaux, comme nous le décrit le Robert J. Vallerand[5], Professeur en psychologie sociale à l'Université du Québec à Montréal : « Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes ou

---

[4] VANIN Pierre, *La motivation scolaire, comment susciter le désir d'apprendre* (2007). Editions De Boeck ISBN 9782804156138

[5] LIEURY Alain, FENOUILLET Fabien, *Motivation et réussite scolaire* (2013). Editions Dunod ISBN 9782100593163

externes produisant le déclenchement, la direction et la persistance du comportement ». La motivation n'est donc plus uniquement intrinsèque ou extrinsèque, mais se construit autour de facteurs à la fois internes et externes.

Cette diversité de réponses apportées nous montre bien la complexité de la question de la définition de la motivation. Mais finalement, la motivation n'est-elle pas le fruit d'une combinaison des facteurs sur lesquels s'appuient les théories précédentes ?

Le pédagogue Louis Not propose ainsi une synthèse qui rassemble dans sa description les notions d'énergie, de stimulations du milieu, de direction vers un objectif, de sujet et de conscience :

> Le concept de motivation englobe les motifs conscients et les mobiles inconscients, les besoins et les pulsions d'origine biologique, les réactions affectives aux stimulations issues du milieu ou du sujet lui-même. Toute activité a besoin d'une dynamique – qui procède des motivations – et celle-ci se définit par une énergie et une direction.[6]

Nous retiendrons donc l'importance de l'objectif et la complémentarité des facteurs internes et externes au sujet, dans le processus de mise en place de la motivation.

[6]VANIN Pierre, *La motivation scolaire, comment susciter le désir d'apprendre* (2007). Editions De Boeck ISBN 9782804156138

2.2. La démotivation, un état qui ne passe pas inaperçu

Finalement, par opposition à la motivation dont on vient de donner plusieurs définitions, la démotivation serait une absence de volonté pour réaliser une tâche, certainement issue d'un manque de stimulations ou de pulsions, à l'origine de l'absence de besoin ou d'envie de réaliser cette activité ou d'atteindre les objectifs proposés.

S'il peut être délicat de juger du goût – qui peut être, nous l'avons vu, dé-corrélé de la motivation puisque d'autres facteurs stimulants peuvent entrer en jeu – d'un élève, en particulier adolescent, pour une activité ou une matière, il est toutefois assez aisé de détecter les signes d'une démotivation. Cela est d'autant plus vrai dans le cas de l'enseignement de la musique au collège, puisque l'élève est régulièrement amené à intervenir – seul ou en groupe – dans le cadre d'une production musicale vocale, instrumentale ou rythmique qui lui impose une expression corporelle et une expression orale importantes.

Les signes avant-coureurs de la baisse de motivation d'un élève sont souvent liés à son comportement en classe. Les élèves montrent en premier lieu leur manque de motivation pour l'activité de manière involontaire, par une diminution de l'attention qu'ils portent au cours. Cela se traduit par des bavardages ou d'autres interactions verbales ou physiques – interpellations par le regard, par des gestes, jets de matériel – avec les autres élèves de la classe. A ce stade, il n'est pas trop tard, et de tels signes doivent alerter rapidement le professeur afin qu'il puisse intervenir pour réinsérer l'élève dans l'activité et le groupe, en évitant qu'il entre dans un processus de démotivation dégénérescent duquel il sera de plus en plus délicat de l'extirper.

Si rien n'est fait, la démotivation et la prise de distance de l'élève par rapport à l'activité ou la matière deviendront de plus en plus visibles. On observera rapidement une dégradation de l'attitude et du comportement de l'élève, qui sera alors conscient de son absence de motivation et qui agira de manière volontaire pour exprimer son sentiment : oubli de matériel récurrent, posture en classe non adaptée, perturbation répétitive du groupe, attitude incorrecte envers les camarades, insolence envers le professeur ; ainsi se manifeste le *crescendo* de la démotivation.

Parallèlement, les résultats scolaires seront généralement en baisse, ce qui alimentera le cercle vicieux : l'élève assiste d'abord, sans comprendre, à la baisse de ses résultats, puis se décourage, remettant en cause ses capacités de réussite, jusqu'à

développer un sentiment d'inaptitude et finalement renoncer totalement. Il évitera l'effort, repoussera les échéances imposées et aura tendance à se rebeller contre l'activité d'une part, et contre l'adulte référent ou le groupe/classe d'autre part. Ce sera un élève potentiellement perturbateur du cours, bavard ou insolent, qui fera perdre du temps à la classe et endommagera le travail du groupe.

Dans le cas du chant choral, activité collective, cette démotivation individuelle pourrait se diffuser et entraîner une démotivation globale qui mettrait à mal la réussite de la classe entière. Il est donc essentiel de repérer au plus vite les prémisses de la baisse de motivation de l'élève, et d'agir sans tarder pour lui fournir les éléments nécessaires lui permettant de redonner sens à l'activité, ainsi que les clefs qui le conduira au progrès et à la réussite. En chant choral, ces solutions passent par la mise en place d'une posture correcte – indispensable pour le chant – et l'écoute permanente et attentive de soi et du groupe, qui permet la production d'une critique argumentée et constructive de la performance personnelle ou collective. L'atteinte d'objectifs, dans un premier temps simples, tels que la mémorisation du chant, l'interprétation précise d'un rythme devant ou avec la classe ou l'articulation correcte d'une phrase musicale, développera le sentiment de réussite et d'efficacité chez l'élève. Il deviendra conscient de ses compétences et reprendra confiance en lui et en ses capacités par rapport à l'activité. Son intérêt pour cette activité ira donc croissant, de même que sa motivation, et *a fortiori* ses résultats.

2.3. Les sources du manque de motivation pour le chant choral

Afin de remédier à l'état de démotivation – dont nous venons d'identifier les manifestations – d'un élève ou d'un groupe d'élèves, ou à titre préventif, pour maintenir à un niveau satisfaisant la motivation individuelle des élèves, et par là-même la motivation globale de la classe, nous chercherons désormais à déterminer les origines de cette condition défavorable à l'apprentissage.

A l'instar des sources de motivations, qui rappelons-le, sont multiples et peuvent être intrinsèques ou extrinsèques, les causes de la démotivation sont à chercher non seulement au niveau du sujet lui-même – individu ou groupe d'individus – mais également au niveau de son environnement socioculturel.

2.3.1. Une cause intrinsèque évidente : la puberté

On peut tout d'abord attribuer la démotivation des collégiens pour le chant choral aux fortes évolutions physiologiques et psychologiques que les adolescents expérimentent pendant le cycle quatre. En effet, les modifications biologiques liées à la puberté imposent à l'adolescent, qui vit alors un nouveau rapport à lui-même et en particulier à son corps, de s'adapter à ces changements, d'investir son « nouveau » corps et d'exister à-travers lui d'une manière différente et nouvelle. Selon la psychomotricienne Catherine Potel, « cette transformation dont les adolescents sont à la fois objet et sujet est déterminée par une modification de leur corps et donc par une remise en cause de leurs relations antérieures avec leur corps »[7]. L'adolescent doit renoncer à son corps d'enfant et s'approprier progressivement un corps d'adulte qu'il ne connaît pas encore. Le sociologue et anthropologue David Le Breton estime qu'au moment de l'adolescence, « le corps de l'élève est un endroit de contentieux car il s'agit d'un corps qui change et dont le jeune à l'impression que les regards des autres changent sur lui en fonction des changements corporels »[8]. Tous ces changements corporels sont rapides et provoquent une perte des repères antérieurs ; par exemple, le centre de gravité du corps se

[7] POTEL Catherine, *Corps brûlant, corps adolescent*, Editions Eres ISBN 9782749206585

[8] LE BRETON David, *Cultures adolescentes entre turbulence et construction de soi*, Editions Autrement, ISBN 9782746711860

déplace avec la croissance, la force musculaire se modifie et la précision des mouvements s'en trouve diminuée, ce qui entraîne une certaine maladresse. Le schéma corporel subit ces transformations et doit s'adapter en intégrant les nouvelles informations reçues.

Ainsi, le corps de l'adolescent est modifié par la puberté et l'image que l'adolescent se fait de son corps l'est également. Il devient parfois plus difficile pour lui de se sentir « bien dans sa peau ». Les adolescents connaissent donc une insatisfaction corporelle. La peur du regard ou du jugement de l'autre les poussent également à travailler l'image qu'ils veulent donner d'eux, et donc à affirmer de nouvelles identités corporelles. Pour tenter de maîtriser ce corps qui leur semble étrange, voire étranger, les jeunes l'utilisent bien souvent comme une « matière première » pour se construire un personnage : de la tenue vestimentaire à la coiffure en passant par les tatouages ou les piercings, qu'il faille le masquer ou au contraire l'exhiber, le corps devient alors un moyen d'expression privilégié de l'adolescent.

La mise en scène de leur corps va ainsi leur permettre, outre de se rassurer – en lui donnant une certaine forme de stabilité dans cette période de changement – de gagner puis d'afficher leur appartenance à un groupe. En parallèle, les réseaux sociaux vont être utilisés par les adolescents pour tester leur personnage et voir comment il est perçu par les autres.

Leurs relations familiales, ou avec les adultes en général, ne sont pas épargnées par ces changements et l'on observe, dans cette quête identitaire, une volonté de détachement de l'identité parentale, et un rejet de l'autorité de l'adulte : l'adolescent ne veut pas ressembler à ses parents – qui portent parfois selon lui la faute des transformations qui s'opèrent en lui – et il cherche à s'en différencier corporellement ainsi que par son comportement. Cela lui permet en outre de développer son autonomie, dans une tentative de se rassurer en prouvant aux autres, et donc en se prouvant, qu'il est devenu adulte parce qu'il est seul à l'origine de ses décisions.

On comprend alors que l'activité de chant choral peut être source d'inconfort voire de malaise pour l'adolescent. Le chant utilise la voix, qui est un instrument faisant partie intégrante de notre corps ; celui-ci est donc sollicité en permanence pendant les cours d'éducation musicale, et ce de manière globale. La voix travaille, évidemment, mais avec elle tout le système

respiratoire est mis à contribution, et l'interprétation d'un chant requiert le parti du buste et des membres et l'acquisition d'une posture corporelle convenable permettant aux appareils respiratoire et phonatoire de fonctionner correctement ; finalement, c'est une grande partie de notre corps qui travaille lorsque nous chantons. Les élèves peuvent alors être gênés – et nous verrons dans la troisième partie de ce document, que c'est le cas pour 15% d'entre eux – de montrer à leurs camarades l'utilisation qu'ils font de leur corps, qu'ils n'ont eux-mêmes pas totalement apprivoisé.

N'oublions pas non plus la mue des garçons, qui est une source évidente non seulement d'inconfort physique, mais également d'incompréhension et de gêne psychologique, que ce soit lorsqu'elle apparaît ou dans le cas où sa manifestation est retardée par rapport aux autres garçons de la classe. A ce propos, voici quelques éléments de physiologie pour comprendre ce phénomène transitoire affectant la voix.

2.3.2. Quelques précisions concernant la mue

A la naissance, la longueur des cordes vocales est comprise entre 4,5 et 5 millimètres et le larynx se trouve en position très haute. Durant la première année de vie, il descend de façon spectaculaire, entraînant une baisse de la tessiture de voix. Puis, tout au long de l'enfance, l'abaissement du fondamental laryngé (son le plus grave pouvant être produit par l'appareil phonatoire) se fait très lentement, parallèlement à la croissance du larynx et à sa descente dans le cou. Avant la puberté, les différences vocales entre filles et garçons sont discrètes, se limitant bien souvent au seul timbre de voix. Même si les filles subissent des changements vocaux durant l'adolescence, ceux-ci sont bien plus spectaculaires chez les garçons : la mue apparaît vers douze ou quatorze ans, en même temps, entre autre, que l'apparition de la pilosité. Elle peut durer entre six mois et un an.

C'est pendant cette période que la voix affirme une différenciation sexuelle. La mue est dépendante du reste des transformations liées à la puberté. Le corps grandit et prend du volume. Le larynx, siège des cordes vocales, n'échappe pas à cette règle et prend de l'ampleur : sa taille augmente de 60 % chez les garçons et de 34 % chez les filles. Les cordes vocales, tout en s'épaississant, s'allongent du tiers de leur longueur environ, pouvant ainsi atteindre 15 à 20 millimètres chez les filles et 18 à 24 millimètres chez les garçons.

Le timbre de la voix est directement lié à l'amplitude des cavités de résonance, et sa hauteur à l'épaisseur et à la longueur des cordes vocales: les cordes vocales fines ou courtes vibrent plus rapidement, donnant une voix plutôt aigue alors que les cordes vocales épaisses ou longues vibrent plus lentement et donnent une voix plus grave. Pendant la mue, il se produit ainsi un abaissement de tessiture d'une octave environ. Le timbre se modifie également et devient plus profond. De plus, la modification de la taille des cordes vocales s'accompagne d'un changement de registre vocal: avant la mue, c'est la « voix de tête » qui est la plus souvent utilisée, après la mue, c'est « la voix de poitrine » qui prédomine. Parfois, pendant la période de la mue, les deux mécanismes coexistent et la voix passe du grave à l'aigu et inversement d'une manière involontaire et incontrôlable.

L'adaptation psychologique à la mue vocale est plus ou moins facile : les sensations vibratoires, la modification du timbre, l'instabilité de la fréquence, désorientent l'adolescent qui a du mal à accepter sa nouvelle voix. Une fois la mue terminée, il devra prendre le temps et avoir l'accompagnement nécessaire pour se réapproprier sa nouvelle voix.

Il est donc compréhensible que le chant devienne, pour les élèves dont la mue est en cours, une activité particulièrement déstabilisante ; elle requiert en effet une recherche de la maîtrise de la voix, chose presque impossible à cause des discontinuités et sons perturbateurs dus à la mue. L'élève n'arrive pas à stabiliser sa voix ni à retrouver les repères qu'il savait auparavant acquis. Au-delà d'un certain registre, il lui devient très compliqué, voire totalement impossible, de chanter ; et même lorsque le registre est plus grave et plus confortable pour lui, son chant reste sujet à ces discontinuités de hauteur aussi surprenantes que désagréables ; des couacs bien embarrassants. On observe souvent dans les classes, des élèves qui s'efforcent de chanter – sans succès – dans des registres aigus, ou d'autres qui cherchent leur place dans les graves sans arriver à bien la cerner. Tous ces efforts de recherche sans succès peuvent être une source importante de démotivation.

Muer signifie par ailleurs grandir et quitter l'enfance pour devenir adulte. Sur le plan psychologique certains adolescents peuvent dans un premier temps appréhender cette transition, avec tous les changements et inconforts qu'elle représente, et cela peut se traduire par une réticence ou un refus de montrer que son corps se modifie. Concernant la voix, un certain mutisme peut apparaître, l'adolescent devenant donc moins enclin à la pratique du chant.

Même à l'issue de la mue, certaines difficultés subsistent : les élèves doivent apprendre à maitriser leur nouvelle voix, leur nouveau registre. Ces élèves sont souvent nostalgiques de leur voix d'enfant et il n'est pas rare d'entendre des commentaires tels que : « avant j'aimais chanter parce que ma voix était plus mignonne », « je n'aime pas ma voix » ou encore « chanter ne me plaît pas parce que beaucoup se moquent de ma voix ». Les moqueries, commentaires ou le fait de se rendre compte que sa voix ne sera plus la même peuvent avoir un impact significatif sur la motivation de l'élève pour le chant. Cela introduit donc une autre cause à la démotivation, qui provient cette fois d'un mélange de facteurs internes et externes.

2.3.3. Des causes socioculturelles

Les actions de chaque individu, ses pensées, sont modelées par le milieu social et l'environnement culturel dans lesquels il vit. En particulier, l'adolescent se construit dans le regard des autres ; il a besoin d'eux pour évoluer et grandir. L'influence des proches ne doit donc pas être négligée. Selon le psychologue Michel Claes :

> Le groupe des pairs du même âge assume un rôle central dans les procédures de socialisation des adolescents, puisque le mouvement d'émancipation de l'influence familiale s'opère parallèlement à un investissement intense dans les activités sociales avec les partenaires du même âge. Le phénomène de regroupement des adolescents semble être universel.[9]

Les amis, les camarades de classe, ont donc un rôle essentiel à l'adolescence. Le groupe devient la référence et aide le jeune dans sa construction identitaire par le vécu des mêmes choses, le partage d'expériences ou de sensations communes.

Ainsi, l'activité de chant en elle-même peut comporter certains aspects incompatibles de l'image que le jeune souhaite faire paraître de sa personne. Citons par exemple le répertoire qui, non essentiellement composé d'œuvres contemporaines, est parfois bien éloigné des standards prônés par le personnage, le groupe ou le milieu socioculturel auquel il souhaite s'identifier. Ou bien, le simple fait de chanter en présence de camarades, qui peut provoquer un sentiment de honte, l'élève ayant la certitude – parfois effectivement vérifiée – que ses camarades prendront un malin plaisir à juger de sa performance de manière peu flatteuse. Dans le même registre, une forme encore bien répandue de machisme freine les jeunes hommes dans la pratique du chant, par peur de participer à une activité « de fille », alors qu'ils souhaitent justement dans cette période de leur vie affirmer leur virilité et obtenir par cela à la fois le respect de leurs camarades garçons, et l'admiration ou les faveurs de leurs camarades du sexe opposé. La cour de récréation fournit bien souvent de bons exemples de ces démonstrations de masculinité –

---

[9] POTEL Catherine, *Corps brûlant, corps adolescent*, Editions Eres ISBN 9782749206585

expressions corporelles brusques voire violentes, éclats de voix, cris, etc. – et l'on est loin de l'ambiance propice aux cours de chant choral...

Le chant choral est une activité principalement collective, et dans une étape où le besoin d'appartenance à un groupe est essentiel, montrer devant les autres que l'on apprécie une activité associée à des clichés souvent peu flatteurs, peut devenir la source de moqueries ou de harcèlement. Par ailleurs, les adolescents sont naturellement complexés à cet âge de leur vie, une nouvelle fois à cause des modifications pubertaires qui touchent leur cerveau. En effet, il se forme à cette époque une connexion très forte entre le cortex préfrontal et le striatum qui sert au contrôle des mouvements mais qui est aussi associé à la perception de la douleur. Cette connexion est responsable de l'intensification du sentiment de gêne ; la réactivité psychologique et l'activité de certaines parties du cerveau s'intensifient en réponse au jugement et au regard des autres.

La pression sociale exercée sur l'élève par ses pairs est donc très lourde quand il s'agit de montrer sa motivation pour une activité que certains jugent ennuyeuse ou démodée. C'est pourquoi certains élèves vont chercher à masquer leur attrait pour le chant choral, afin de rester intégré au groupe, d'être bien vu par ses membres. Comme nous l'avons montré précédemment, le relâchement de leur engagement dans l'exercice du chant choral entraînera une baisse de leurs résultats et une vraie perte de motivation pour la matière.

2.3.4. Des sources extrinsèques de démotivation

D'autres facteurs exclusivement externes entrent en jeu dans la motivation de l'élève pour l'Education Musicale et le Chant Choral. Il s'agit notamment de l'image de la matière qui est transmise à l'élève par son environnement social, qu'il s'agisse de ses camarades plus âgés, de sa famille ou encore de ses professeurs. Le faible taux horaire (une heure hebdomadaire en collège), la disparition de l'éducation musicale au lycée, son traitement par l'établissement ou le corps enseignant comme une « matière annexe » ou encore sa faible prise en compte dans le processus d'orientation des élèves, contribuent à propager l'idée que cette matière est moins importante, qu'il s'agit d'une discipline de moindre statut. Cette faible reconnaissance institutionnelle alimente également de manière défavorable l'opinion de la société – des parents d'élèves – au sujet de l'éducation musicale, en lui accordant peu de légitimité scolaire. Certains préjugés négatifs sont donc véhiculés année après année – les cours d'Education Musicale se limiteraient ainsi à la pratique de la flûte – et le poids de la matière par rapport aux autres enseignements n'aide pas à lui donner, aux yeux des élèves, l'importance qu'elle mérite. C'est ce que montre l'étude réalisée en 2010 par le ministère de la Culture et de la Communication[10], dans laquelle on apprend que 34 % des élèves de classe de 3ème déclarent que les cours de musique à l'école ne servent à rien, ou encore que 46,5 % d'entre eux considèrent qu'ils leur permettent de se détendre avant d'aborder les cours suivants.

D'autre part, le décalage qui existe entre l'expérience musicale quotidienne – extrascolaire et volontaire – de la plupart des élèves et les propositions qui leur sont faites dans le cadre des cours de musique est un autre facteur contribuant à leur prise de distance envers les cours d'Education Musicale. Même si, dans les textes officiels de l'Education Musicale[11], les enseignants sont invités à utiliser des contenus et des chants attractifs pour les

[10] Source : DEPS, ministère de la Culture et de la Communication, 2010.

[11]Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) arrêté du 9 novembre 2015 - *Journal officiel* du 24 novembre 2015 - *Bulletin officiel spécial* n°11 du 26 novembre 2015

élèves, il est absolument nécessaire de s'éloigner des formes musicales « populaires » ou « juvéniles » et de diversifier le répertoire afin d'offrir une certaine ouverture culturelle à l'élève et de contribuer à la construction de certains de ses repères artistiques, esthétiques, historiques et culturels associés à cette matière.

Enfin, n'omettons pas le rôle du professeur dans la motivation – et donc par là-même l'éventuel risque de démotivation – de l'élève.

Un enseignant qui n'arrive pas à instaurer un climat de travail et une relation de confiance réciproque au sein de la classe, ou qui ne parvient pas à communiquer positivement les objectifs et le travail au groupe, ou bien qui ne connaît pas assez bien ses élèves – centres d'intérêts, forces et faiblesses de chacun – ou encore qui ne valorise pas leurs efforts ou leurs progrès, ne pourra certainement pas compter sur l'adhésion de sa classe à l'activité qu'il propose ou même à sa matière en général. Un élève qui n'arrive pas à donner du sens à la matière enseignée, à préciser son utilité scolaire relâchera plus facilement ses efforts et son implication.

3. Etude de terrain : des informations directement issues des élèves

Afin de vérifier les hypothèses énoncées précédemment à propos des origines possibles de la démotivation des élèves, et pour agir efficacement et positivement sur leur intérêt et leur implication dans l'activité de chant choral, j'ai essayé de recueillir des informations directement auprès de mes élèves. Je leur ai ainsi proposé de répondre à un questionnaire permettant d'évaluer leur motivation pour le chant choral et de mieux cibler les solutions à mettre en place pour remédier à une éventuelle démotivation (voir Annexe 1).

Je travaille actuellement dans le Collège André Citroën, un établissement du 15ème arrondissement de Paris, fréquenté par une population d'élèves très hétérogène, qui affiche en 2016 un taux de réussite au Diplôme National du Brevet de 82 %, légèrement inférieur aux moyennes nationale et de l'Académie de Paris (respectivement 87,3% et 87,5%)[12].

Le questionnaire, anonyme et dont l'objectif d'utilisation n'a pas été précisé aux élèves, a été transmis à mes cinq classes (tous niveaux, dont deux 5èmes).j'ai pu récupérer les réponses de 132 élèves, parmi lesquelles 114 étaient exploitables dans le cadre de cette étude ; en effet, 18 élèves n'ont pas répondu avec assez de sérieux ou de rigueur pour que leurs réponses puissent être prises en compte. Parmi les questionnaires retenus, certains ne sont pas complets, d'autres contiennent des réponses parfois contradictoires et d'autres comportent des réponses dont le traitement est plus complexe (plusieurs idées, exemples ou arguments par réponse).

Néanmoins, ce questionnaire m'a aidée à mieux cerner les groupes que j'ai face à moi pendant les cours et il me servira à adapter et individualiser les stratégies que je mettrai en œuvre pour garantir la motivation de mes élèves. La synthèse des résultats obtenus est présentée dans les paragraphes suivants.

La première question portait sur les émotions ressenties pendant les cours de chant. Si je n'ai pas été surprise de constater que 17 % des élèves déclaraient ne pas aimer chanter ou s'ennuyer pendant les cours de chant choral, je me suis toutefois étonnée de la faible proportion d'élèves qui y trouvent des émotions positives. Ainsi, à peine un tiers (35 %) de la classe dit éprouver du plaisir, de la joie, de l'apaisement, ou de l'amusement pendant les cours de chant. Parmi la moitié des élèves restants, près d'un tiers (31%) appréhende ces cours qui leur font peur ou les stressent, ou durant lesquels ils ressentent de la honte, tandis que les

[12] http://www.france-examen.com/brevet/palmares-colleges/paris/paris-75/college-public-andre-citroen-paris-15e

derniers deux tiers affirment ne rien ressentir du tout, ce que je traduirais plutôt comme un manque de volonté pour chercher une réponse ou répondre honnêtement ou des difficultés pour exprimer leur ressenti. Certaines des réponses m'ont particulièrement interpelée : « avant j'aimais plus car ma voix était plus mignonne », « on dit que je chante mal, je n'aime pas ma voix mais j'aime chanter », « ça ne me plait pas car beaucoup se moquent de ma voix » ou encore « je ne sais pas chanter ». Ces positionnements des élèves par rapport à leur voix montrent à quel point ils restent influençables par leurs pairs ou leur entourage, de qui ils tirent sans aucun doute ces assertions ; dogmes dont ils se parent ensuite servilement et qui leur minent confiance et motivation. Un travail important devra donc être fait pour remotiver ces élèves, parmi lesquels une majorité n'a jamais appris à chanter, mais dont tous ont les capacités de progresser et de réapprendre à aimer leur voix et à prendre du plaisir à chanter.

Les deux questions suivantes visaient à préciser la réponse faite à la précédente, en demandant une évaluation binaire de l'émotion ressentie (positive ou négative) ou du plaisir éprouvé (chant plaisant ou non). Les réponses sont en contradiction avec les précédentes en ce qui concerne les émotions positives : ainsi, désormais, près de la moitié des élèves disent éprouver du plaisir ou des émotions positives, quand 30 %affirment que cela leur déplaît ou que les émotions qu'ils ressentent sont négatives, tandis que moins d'un élève sur quatre a des émotions partagées ou variables suivant le chant proposé. La route ne semble donc finalement pas si longue, et les efforts du professeur doivent se porter en priorité sur les élèves qui hésitent entre plaisir et désagrément afin de les faire basculer du bon côté ;avec un peu de chance, cela donnera une dynamique positive à la classe entière, dont les éléments les plus réfractaires restants n'en seront que plus faciles à convaincre.

La quatrième question traitait de l'évolution de leur perception du chant choral au fil des années scolaires. Pour deux tiers des élèves, rien n'a changé, qu'ils apprécient le chant ou non (19 % n'ont jamais aimé chanter, et 45 % ont toujours aimé cela). Parmi les autres, un élève sur trois note une amélioration, et le double estime que cela a empiré au fil des ans. Une explication possible est la puberté avec tous les effets psychiques et physiques détaillés antérieurement, et notamment la mue ; la posture du professeur, le choix du répertoire ou l'attention portée aux arrangements seront déterminants pour arriver à motiver certains de ces collégiens.

Je leur avais ensuite demandé quels échos ils avaient concernant l'Education Musicale. Les *a priori* positifs sont bien sûr peu nombreux (21 %), mais les échos négatifs ne sont pas majoritaires (27 % seulement). Bien qu'il soit tentant d'en douter, il semble que la plupart des élèves n'aient eu aucun écho du tout. Dans tous les cas, des méthodes devront être mises en

place pour que les élèves donnent un sens à ces cours, et que ne se diffusent pas des phrases telles que : « ça ne sert à rien », « c'est du temps perdu », « ce n'est pas un cours » ou « mon entourage ne donne pas d'importance à la musique ».

Enfin, la dernière question, ouverte, visait à recueillir les goûts musicaux des élèves. Le RAP, la Pop et le RnB sont de loin les styles préférés des élèves (68%), alors que seulement deux élèves (1,6 %) ont déclaré écouter de la variété et cinq (4 %) de la musique classique ou du jazz. Une vingtaine d'élèves avouent écouter « un peu de tout », et quelques-uns rien du tout. Une chose fait néanmoins l'unanimité : les élèves voudraient pratiquer la musique qu'ils aiment pendant les cours, et donc travailler sur « des chansons de cette époque, des chansons connues ». Une fois de plus, le choix du répertoire travaillé peut certainement avoir une grande influence sur la motivation des élèves.

Finalement, il ressort des réponses à ce questionnaire, quatre groupes macroscopiques d'élèves. Le profil plus facile ou plaisant pour le professeur rassemble les élèves qui aiment l'activité, qui y prennent plaisir et qui, malgré les différences entre la musique écoutée à la maison et celle enseignée au collège, profitent du chant choral qu'ils voient comme un moment de joie, de divertissement ou d'épanouissement, et éprouvent du plaisir en chantant. La motivation intrinsèque de ces élèves est globalement très forte et ils sont des moteurs importants de la classe pour l'activité. Un autre groupe peut être constitué de ceux pour lesquels le chant représente un fardeau, tant ils souffrent du stress, de la peur ou de la honte en chantant devant leurs camarades. La plupart de ceux-ci déclarent avoir aimé chanter ou apprécier de le faire lorsqu'ils sont seuls. Ces élèves expérimentent d'une manière assez violente les phénomènes de l'adolescence liés aux changements du corps ou à l'effet miroir avec le groupe. Ces élèves, une fois remis en confiance, seront tout aussi moteurs que ceux du groupe précédent et resteront l'allier du professeur en l'aidant à maintenir en classe une ambiance positive et propice au travail. Restent deux profils vis-à-vis desquels l'enseignant devra rester constamment vigilant, s'il veut réussir à maintenir l'équilibre de la classe dont ces derniers représentent les éléments déstabilisateurs. Il s'agit d'une part d'élèves qui n'ont jamais aimé chanter, qui disent s'ennuyer et qui à cause du décalage entre leurs expériences musicales personnelles, les échos de leur entourage ou la perception qu'ils ont de cet enseignement, en refusent la pratique. D'autre part, ce sont ceux qui pour des raisons souvent liées au corps, à la mue, à l'écart entre leur culture juvénile et la culture musicale proposée en cours ou encore à leurs relations avec le professeur, ont changé leur attitude et leur vision du chant choral.

Les élèves qui déclarent aimer l'activité puissent leur force en grande partie de la motivation intrinsèque mais aussi dans les sources décrites par le modèle comportementaliste puisque l'on remarque qu'ils sont à la recherche de satisfactions, de récompenses (les notes, la reconnaissance des parents…). Ceux qui disent ressentir du stress, de la peur ou de la honte, ou encore ceux qui déclarent s'ennuyer auront besoin qu'on leur fournisse régulièrement des objectifs clairs et qu'ils jugent eux-mêmes atteignables, pour se motiver, ce qui les raccroche au modèle sociocognitif. Pour finir, les élèves pour qui les causes du rejet de la musique restent floues font partie du modèle comportementaliste pour qui la motivation dépend de celui qui doit la susciter et de sa façon de présenter l'activité.

4. Remèdes et stratégies du professeur contre la démotivation

Dans les paragraphes qui suivent nous allons présenter plusieurs stratégies générales qui, au-delà des cours d'Education Musicale, peuvent aider le professeur à susciter la motivation chez les élèves. Nous détaillerons également des méthodes spécifiquement mises en places en cours de musique, et donnerons des pistes de travail que je tenterai d'exploiter et de mettre à profit dans mes cours dans les années à venir.

4.1. La posture du professeur

Au-delà de la matière enseignée, la posture et l'attitude de l'enseignant envers ses élèves va vont être déterminantes pour créer la création d'un climat de confiance, de sécurité et de respect de l'autre (de ses idées, ses opinions, ses qualités ou ses défauts) dans lequel les élèves vont pouvoir s'exprimer, se questionner, oser poser des questions ou sortir de leur zone de confort sereinement.

Comme cela a été évoqué plus haut, la relation entre le professeur et la classe, ou les individus qui la composent, doit être équitable et réciproque. D'une part l'élève doit le respect au professeur, en tant qu'adulte et référent, et doit également reconnaître sa fonction d'enseignant et accepter son rôle de formateur, d'éducateur au sens propre du terme. D'autre part, le professeur doit le respect aux élèves et doit leur montrer qu'il les considère à leur juste valeur, en tenant compte de leurs besoins, de leurs capacités ou de leurs limitations, définies dans le cadre scolaire en fonction de leur âge et de leur cursus.

Le professeur doit également reconnaître le droit de l'élève à douter, à remettre en question, de manière argumentée, les affirmations ou les méthodes de l'enseignant. L'acceptation de la critique, et la prise en compte de certaines suggestions constructives des élèves contribuent à construire cette relation de partage, de confiance mutuelle et d'apprentissage bilatéral qui sont certaines des clefs du désir d'apprendre de l'élève, et donc de sa motivation.

Mon expérience d'enseignement au collège, bien que pour l'instant courte, m'a déjà permis de discerner certains travers dans la posture du professeur ou des écueils à éviter dans les méthodes d'enseignement. Par exemple, dès les premiers jours de cours, et jusqu'à la fin du premier trimestre, j'ai pris une posture plutôt stricte, pensant qu'il était nécessaire d'être sévère pour arriver à maintenir l'ordre dans la classe et à en garder le contrôle. Or, j'ai compris *a posteriori* que j'avais imposé artificiellement entre la classe et moi-même, une distance trop importante qui nuisait à mon

enseignement. Par la suite, j'ai remarqué que je pouvais obtenir l'adhésion des élèves, sans perdre leur respect, en assouplissant la frontière que j'avais mis en place : poser quelques questions aux élèves sur leur week-end, leurs vacances, les encourager pour une évaluation ou un examen à venir, introduire des retours d'expérience ou anecdotes personnelles en lien avec le cours, sont autant de moyens d'obtenir une certaine forme de confiance et d'améliorer la compréhension mutuelle et la communication élève-professeur.

Et c'est bien cette faculté de communication qui est primordiale ; il faut arriver à établir un dialogue entre le professeur et la classe, et donc avec chaque élève. Transmettre son savoir, et être à l'écoute des élèves, pour mieux les comprendre et ainsi mieux leur enseigner. Une discussion en tête à tête à un élève qui pose problème est souvent bien plus efficace qu'un mot dans le carnet ou une punition non argumentée : le dialogue permet au professeur de comprendre les motifs qui poussent l'élève à perturber le cours ou qui l'empêchent d'atteindre les résultats visés ; réciproquement, l'élève comprend en quoi son attitude ou son travail sont problématiques et peut, avec l'aide du professeur, trouver des moyens pour se recadrer.

A l'évidence, quelle que soit la matière enseignée, il est on ne peut plus motivant de travailler et d'apprendre dans un tel contexte d'échange, avec l'aide d'un professeur qui partage son savoir, qui reste à l'écoute de ses élèves et qui dialogue avec eux.

Ainsi, un enseignant qui veut gagner l'adhésion de ses élèves doit apprendre à les connaître le plus rapidement possible, dès leur rencontre le premier jour de classe. Le simple fait de connaître leur nom ou prénom et de le leur montrer – lors de l'appel, des interrogations, ou lorsqu'on les croise entre deux cours – leur indique qu'ils sont considérés individuellement et que l'on peut apporter à chacun des attentions personnalisées. Il est aussi généralement très apprécié des élèves que le professeur s'intéresse à leur quotidien – dans une mesure raisonnable, bien sûr – et qu'il connaisse un minimum leurs centres d'intérêt, leurs objectifs, leurs loisirs. Par ailleurs, la classe saura apprécier le souci de l'enseignant pour un élève qui traverse une période ou une journée difficile, et tant l'élève en question que le groupe lui seront reconnaissants de son soutien ou de son aide en ces moments. Cela est d'autant plus vrai dans le cas des adolescents qui, nous l'avons vu, peuvent parfois être désorientés dans cette période de leur vie et peuvent mettre à profit l'école, dans laquelle ils passent une grande partie de leur temps, pour élaborer leur processus de construction

de soi. L'école devrait ainsi être un lieu où l'adolescent rencontre des adultes animés d'une passion pour leur métier d'enseignement et pour la matière qu'ils enseignent et qui les aident à trouver des repères identificatoires et à éveiller leur désir de connaître et d'apprendre, faisant de cette soif de savoir un puissant moteur de vie.

4.2. Le professeur donne l'exemple

De même que – nous venons de le voir – le professeur se doit d'adopter une posture irréprochable et d'avoir une attitude exemplaire en classe, il est important qu'il serve aux élèves de référence technique dans la matière concernée.

L'on s'aperçoit par exemple, en classe de chant, que le rendu vocal du groupe dépend fortement de l'exemple qui est donné par le professeur. Une démonstration sûre, harmoniquement juste, au rythme précis et faisant apparaître clairement les nuances, conduit à une production de bien meilleure qualité qu'un exemple comportant des intervalles hésitants, des erreurs dans le texte ou des flottements rythmiques. Tandis que l'exemple expressif et richement nuancé facilitera l'assimilation du chant par les élèves et leur permettra de dénicher, parmi les détails proposés, de nouveaux défis pour se surpasser, un modèle incertain leur laissera une empreinte confuse ou erronée qu'il sera par la suite difficile de corriger, et leur donnera tout loisir de profiter de ces défauts pour orienter le cours à leur avantage.

Ces affirmations, bien que tautologiques, méritent d'être considérées sérieusement tant il est d'importance de donner le bon exemple à la classe. On préfèrera ainsi une démonstration par cœur, sans supports, de façon d'une part à être certain de bien connaître l'œuvre que l'on veut transmettre, et d'autre part de pouvoir se concentrer, lors de la production de l'exemple, sur la qualité du chant, ou de son accompagnement instrumental.

Habituée auparavant à chanter pour des élèves de maternelle et primaire, je me suis rapidement rendue compte que je ne projetais pas assez ma voix face aux groupes d'adolescents, plus nombreux et moins attentifs que mes classes de premier degré, et que je risquais ainsi de donner aux élèves une impression de fragilité ou de timidité, qui nuirait évidemment à mon enseignement. Pour corriger cela, j'ai repris depuis plusieurs mois des cours de chant pour améliorer ma diction, pour mieux projeter ma voix parlée et chantée sans me fatiguer et pour parfaire ma respiration. En parallèle, j'ai introduit dans mes cours des exercices de respiration ou de chanté-parlé qui ont pour but de développer la matière et le niveau sonores de chaque classe et par cela de

faciliter le travail et les progrès en chant des élèves. Les élèves prennent conscience de leur capacité à produire un retour sonore puissant, ce qui les motive en rapprochant le résultat qu'ils obtiennent des musiques qu'ils écoutent en dehors des cours.

Bien sûr, il peut arriver, les jours de grande fatigue ou de maladie, que la performance du professeur soit diminuée et que les exemples vocaux proposés soient moins bien maîtrisés. Dans ce cas, le piano ou tout autre instrument d'accompagnement pourront être une aide précieuse pour accentuer un contour mélodique ou participer à la justesse. De même, il peut être utile de mettre un ou plusieurs élèves à contribution pour relayer l'exemple au sein du groupe.

Enfin, plus encore qu'en étant convainquant dans ses démonstration techniques, le professeur peut susciter l'engouement des élèves pour ses cours en leur montrant jour après jour sa passion pour la matière qu'il enseigne et son ardeur à la leur transmettre.

4.3. Un échauffement approprié

L'échauffement est un moment essentiel du cours d'Education Musicale, que ce soit du point de vue technique – par l'incidence qu'il aura sur la production vocale de la classe – ou du point de vue de la capacité de gestion du groupe par le professeur et du climat général de la classe. En effet, l'échauffement permet aux élèves de se reconnecter avec eux-mêmes, de réveiller leur corps et de le préparer à l'activité de chant. De plus, ce moment d'apaisement et de concentration est nécessaire pour faire la transition entre le milieu bruyant et agité des intercours ou de la cour de récréation et l'environnement calme, dans lequel l'écoute mutuelle est primordiale, de la classe de chant choral. D'un point de vue musical, l'échauffement aide à la prise de conscience et à la préparation du souffle, qui constitue le pilier sur lequel s'appuie l'activité de chant. S'il est important de préparer le corps dans son ensemble, puisqu'il est l'instrument du chanteur, l'appareil phonatoire en particulier – c'est c'est-à-dire la voix – doit absolument être échauffé, pour éviter des blessures ou lésions. L'échauffement vocal permet aussi le développement progressif de la voix et la découverte des nouvelles possibilités qu'elle offre. Enfin, au niveau pédagogique, il peut être mis à profit pour de travailler certains passages, intervalles délicats ou autres difficultés, présents dans l'œuvre qui va être chantée, en adaptant les vocalises, par définition répétitives, à cette pièce.

Finalement, puisque l'échauffement est un passage obligé avant le début l'activité de chant, il paraît judicieux de chercher à l'utiliser comme vecteur de la motivation des élèves, ou au moins de le rendre aussi agréable que possible et d'en faire comprendre l'intérêt aux élèves.

Partant de ce principe, j'ai essayé de m'en servir pour motiver les élèves d'une classe de 6ème – qui se présentaient à mon cours le mardi à 15h30, éreintés à la suite de deux heures d'Education Physique et Sportive – en mettant en place deux échauffements différents : un échauffement « classique » et un autre un peu plus dynamique, dont je vais préciser ici les attributs.

J'ai commencé par expliquer aux élèves quelles étaient les composantes physiologiques de la voix, au cours d'une séquence de intitulée « La voix est-elle réellement un instrument ? ». Cela leur a permis de comprendre que le corps entier participe à la production sonore par la voix et que celle-ci est bien un instrument de musique, que l'on ne peut malheureusement pas étudier aussi facilement que les autres, puisqu'elle n'est pas accessible visuellement ou au toucher.

Par la suite, lors de chaque séance, j'ai introduit l'échauffement, en insistant sur l'importance de la préparation de la voix, de la mobilisation du corps et du souffle et en proposant des exercices permettant une « mise en service » efficace et sécurisée de l'appareil phonatoire (voir Annexe 16, écouter les pistes 1, 2 et 3 du CD).

L'échauffement, présenté comme un exercice utile au bon fonctionnement et à la bonne santé de la voix, dont la nécessité est prouvée aux élèves par des arguments scientifiques concrets, trouve ainsi sa justification, même auprès des élèves plutôt réfractaires au chant choral. Toutefois, la conscience du besoin ou de l'utilité d'un labeur n'enlève guère à sa pénibilité, et cet exercice peu séduisant reste une contrainte pour ces mêmes élèves.

Pour le premier échauffement, dit classique, j'ai proposé aux élèves des vocalises conventionnelles, après que nous avons analysé un extrait de l'opéra de Mozart « Don Giovanni » où nous avons repéré les tessitures de la voix. Les élèves ont été amusés de devoir imiter les chanteurs qu'ils venaient d'écouter et ont été positivement surpris par le volume sonore qu'ils atteignaient à certains moments de l'échauffement. Cela les a amenés à s'investir correctement dans la préparation vocale et ils ont ensuite commencé le projet musical avec (voir Annexe 16, écouter les pistes 4, 5 et 6 du CD).

Au cours d'une autre séance, j'ai mis en place un échauffement moins conventionnel. Ce nouvel exercice plus énergique que le précédent concernant la préparation corporelle, utilise principalement les onomatopées pour la préparation vocale. Celles que j'ai utilisées étaient extraites du chant « Comic Strip » (voir Annexe 2) de Serge Gainsbourg et de l'œuvre de référence « Stripsody » de Cathy Berberian. Les élèves très divertis par ce nouvel angle d'attaque de l'échauffement se sont bien investis, y compris les plus réticents. Toutefois, l'activité a été perçue par certains comme un divertissement, et ils en ont parfois oublié les exigences du chant et la rigueur qu'il nécessite. (voir Annexe 16, écouter la piste 7 du CD).

Après ces deux expériences, il apparaît qu'un compromis reste à trouver entre un échauffement trop académique qui risque de créer trop de distance entre les élèves et le chant, et un échauffement trop innovant qui pourrait faire oublier aux élèves les objectifs de cet exercice et du projet musical pour lequel il œuvre. Il me semble donc important de proposer des vocalises ou des exercices de préparation de la voix assez attrayants mais classiques, qui puissent servir de rituel de mise en condition avant la pratique du chant choral, et qui permettent aux élèves de trouver des repères pour retrouver leurs sensations vocales et corporelles. D'autre part, afin de conserver l'attention et l'intérêt des élèves qui pourraient être lassés par une certaine monotonie, l'on peut introduire des nouveautés ou des surprises qui les raccrocheront, pour quelques séances, à l'activité.

4.4. Un répertoire adapté

Le choix du répertoire est une étape délicate dans la construction d'une séquence ; la sélection des œuvres à travailler doit être faite de telle manière que leurs caractéristiques musicales fournissent un compromis convenable entre leur pertinence par rapport à la problématique de la séquence et l'intérêt qu'elles pourront susciter de la part des élèves. La gestion de la difficulté de ces œuvres ou leur adéquation avec les possibilités vocales des élèves doivent également être prises en compte, mais dans une moindre mesure, les éventuels problèmes pouvant être contournés par un arrangement adapté. La préoccupation principale est donc de trouver le bon équilibre entre une œuvre qui répondrait aux envies musicales – en général assez précises, peu variées mais variables – des élèves mais ne satisferait pas les objectifs du cours, et une autre qui en remplirait les exigences mais ne serait pas du goût des élèves.

Comme il n'est pas toujours possible de ménager la chèvre et le chou, il arrive que certains chants étudiés en cours d'Education Musicale soient loin de faire l'unanimité dans la classe. Dans la suite, nous donnerons des exemples de projets musicaux qui ont été reçus positivement par les élèves, et essayerons d'expliquer leur succès, puis nous proposerons quelques pistes qui peuvent aider à choisir les œuvres les plus judicieuses à travailler.

Avec les 6èmes, le chant « Comic Strip » de Serge Gainsbourg (voir Annexe 16, écouter la piste 6 du CD) a eu beaucoup de succès pendant la séquence « La voix est-elle réellement un instrument ? » (voir Annexe 3). Des paroles – au premier degré – amusantes, l'évocation de l'univers de la bande dessinée et de ses héros, dont les élèves sont proches, et la présence de passages chantés-parlés – qui facilitent la pratique de ceux qui se sentiraient gênés pour chanter – sont autant d'ingrédients qui contribuent à faire apprécier ce chant aux élèves.

Les 5èmes ont particulièrement bien aimé « La chauve-souris » de Thomas Fersen (voir Annexe 4) ainsi que « Hit the road, Jack » (voir Annexe 5), de Ray Charles (voir Annexe 16, écouter la piste 8 du CD). Deux chants pourtant de répertoires très différents, mais qui ont su les séduire grâce à un rythme assez entraînant, des paroles comportant une trame narrative que les élèves avaient envie de découvrir séance après séance, et des lignes mélodiques simples et faciles à retenir. Par ailleurs, la tessiture dans laquelle les élèves ont interprété ces chants était assez grave ; cela a permis d'appliquer une méthode d'apprentissage par le chanté-parlé et une mise en voix progressive pour ceux qui « n'aiment pas le chant ».

Chez les plus grands, ce sont « Russians » de Sting et « Space Oddity » de David Bowie (voir Annexes 6, 7 et Annexe 16, écouter la piste 9 du CD) qui ont triomphé. Les 3èmes ont pu trouver dans le texte de Sting des repères ou références historiques cohérentes de leur programme d'Histoire, et l'arrangement plutôt grave a facilité le chant à ceux qui avaient déjà mué, et leur a permis de bien s'investir. Dans le cas de « Space Oddity » j'attribue son succès au thème étudié, bien sûr, qui reste encore aujourd'hui, presque un demi-siècle après la sortie du film de Kubrick, un sujet récurrent des salles de cinéma, mais également à ses caractéristiques mélodiques et harmoniques : un thème porteur lent soutenu par un accompagnement porteur et très pertinent.

Ce retour d'expérience n'est guère surprenant ; des chants qui s'adaptent bien aux besoins vocaux des adolescents, dont les paroles évoquent des univers proches de leurs intérêts, ou dans lesquelles ils retrouvent des repères culturels ou historiques, ou qui possèdent des caractéristiques humoristiques, des techniques vocales mêlant le chant et la voix parlée, des mélodies ou des rythmes entraînants, sont des choix idéaux capter l'intérêt des élèves et les motiver. Si les œuvres du répertoire populaire contemporain répondent aux critères précédents, cela est moins vrai pour celles des répertoires savants ou dont la composition remonte à plusieurs siècles. Il faut pourtant bien, comme l'imposent les programmes, proposer un répertoire diversifié, tant dans le style musical que dans la période [13]. Heureusement, d'autres outils sont à notre disposition pour améliorer l'attractivité des chants étudiés : si le répertoire proposé s'avère incompatible des attentes des élèves, il faudra travailler sur l'accompagnement, la mise en espace, la production collective, ou avoir recours à des techniques modernes comme l'enregistrement, la production filmée ou en spectacle, pour motiver la classe. Ces différentes techniques seront traitées dans les paragraphes qui suivent.

[13]Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) arrêté du 9 novembre 2015 - *Journal officiel* du 24 novembre 2015 - *Bulletin officiel spécial* n°11 du 26 novembre 2015

4.5. L'importance de l'accompagnement

Bien que le l'accompagnement au piano offre de nombreuses possibilités aux pianistes confirmés, il reste un peu plus limité pour les professeurs dont le piano n'est pas l'instrument de formation. Aussi, ayant étudié le piano comme instrument secondaire seulement – le violon étant mon instrument principal – je ne l'utilise principalement que pour accompagner le chant choral et pour jouer des arrangements simples mais efficaces. Cela me permet aussi d'appuyer le contour mélodique d'un passage délicat ou de soutenir la justesse de certaines classes dont l'intonation a tendance à dériver. Mes élèves ont donc l'habitude d'être accompagnés ainsi et ils ont appris à retrouver facilement dans cet accompagnement des repères harmoniques, rythmiques ou mélodiques.

Mais le piano n'est évidemment pas le seul moyen d'accompagner un chant, et le professeur saura trouver l'instrument polyphonique avec lequel il se sent le plus à l'aise et qu'il choisira d'utiliser pour ses accompagnements. Par ailleurs, il peut être utile, pour dynamiser une séance ou éviter de tomber dans la monotonie, de varier les accompagnements, en proposant de temps à autres de nouvelles techniques.

J'ai par exemple expérimenté, avec une classe de 5èmes, un accompagnement mélodique au violon associé à un accompagnement rythmique avec des percussions – claves, bongos, triangles – jouées directement par les élèves. Ce travail s'inscrivait dans la troisième séquence de cette classe, intitulée « Quelle est la fonction de la musique dans la société médiévale ? » (voir Annexe 8). Le projet musical pour cette séquence était « Sire Cuens » (voir Annexe 9), un chant en langue d'Oïl, composé au XIIIème siècle par le trouvère et jongleur français Colin Muset (voir Annexe 16, écouter les pistes 10, et 11 du CD). Les élèves ont tout d'abord manifesté une certaine réticence à travailler cette œuvre, ce qui m'a convaincue d'essayer de mettre en place un accompagnement qui sortait de l'ordinaire. Je leur ai donc expliqué qu'ils accompagneraient eux-mêmes leur chant en jouant une phrase rythmique répétée, qu'ils auraient dégagé à partir d'une écoute de la pièce de Muset. Après l'apprentissage des deux premiers couplets et de la ritournelle (frappée dans les mains), j'ai disposé les élèves en îlots de cinq et je leur ai accordé quelques instants afin de décider comment ils allaient interpréter ce rythme en utilisant les instruments que je leur avais proposé ou leur corps. Les élèves ont été enthousiasmés de pouvoir jouer sur de « vrais » instruments et l'activité à été exécutée de façon sérieuse et les élèves ont participé avec entrain. J'ai ensuite proposé une interprétation en classe

entière avec les mêmes instruments, mais le dynamisme de groupe a eu raison de la qualité vocale de la classe, que je ne souhaitais surtout pas négliger. Malgré tout, cette expérience reste positive, et a montré que l'utilisation de percussions, par petits groupes, en guise d'accompagnement, pouvait permettre de mener à bien une séquence dont le répertoire du projet musical ne plaisait guère aux élèves. D'une part, les élèves se sentent acteurs de l'accompagnement, et voient le résultat de leur implication, ce qui ne manque pas de les motiver. D'autre part, cela permet à ceux qui disent s'ennuyer ou ne pas aimer le chant et ceux qui redoutent l'exercice vocal à cause d'un malaise avec leur corps ou leur voix, de trouver un autre moyen de participation dans le chant choral.

Avec ma seule classe de 4èmes, généralement pertinente pour la partie théorique de l'Education Musicale, mais très peu enthousiaste pour la pratique du chant choral j'ai été poussée à changer ma technique d'accompagnement sur une proposition des élèves. Dans le cadre de la séquence « En quoi reconnaît-on une musique classique inspirée de l'Espagne ? » (voir Annexe 10), j'ai proposé l'interprétation de « Carmen » de Stromae (voir Annexe 11 et Annexe 16, écouter les pistes 12 et 13 du CD), que j'ai commencé à accompagner au piano. Plusieurs élèves m'ont pressée de les faire travailler directement avec le play-back de la chanson, trouvant que l'accompagnement au piano dénaturait la chanson. Si je suis allé dans leur sens, je n'ai toutefois pas utilisé la version play-back, mais un arrangement synthétique qui imitait la version originale. Les élèves ont été soulagés de travailler avec une version plus proche de leurs goûts, mais se sont toutefois rendu compte que leur travail n'en deviendrait pas plus facile pour autant. En effet, un accompagnement enregistré est beaucoup plus difficile à suivre qu'en direct : le contour mélodique est moins marqué, les départs deviennent plus délicats et les fluctuations de tempo sont bannies. Ainsi, même si les élèves se sont un peu plus investis avec cet accompagnement enregistré, la qualité du résultat final restait peu satisfaisante.

Ces deux exemples tendent à confirmer que des techniques variées pour l'accompagnement peuvent aider dans le cadre d'un projet musical particulier, pour lequel l'interprétation des élèves est particulièrement compliquée avec un accompagnement classique. Néanmoins, il faut rester vigilant à ce que le contournement d'une difficulté particulière ou le regain de motivation des élèves, permis par le changement d'accompagnement, n'interviennent pas au détriment de la qualité du chant ou de l'atteinte des objectifs de la séquence.

4.6. La mise en espace du projet musical

Comme cela a été expliqué plus tôt, les adolescents vivent, pendant le cycle 4, un nouveau rapport avec eux-mêmes et leur investissement dans des activités physiques – au sens où elles impliquent un travail avec le corps –telles que le chant choral, favorise le développement harmonieux de ces jeunes.

Le chant qui, nous l'avons vu, implique déjà le corps entier, est donc une activité compatible avec une mise en espace. Au cours de la séquence de 3èmes« Comment la comédie musicale permet-elle le mélange de styles ? » (voir Annexe 12) j'ai ainsi introduit une mise en espace dans le but de faire ressentir aux élèves le rythme chaloupé du chant « America » (voir Annexe 13 et Annexe 16, écouter la piste 14 du CD), et également pour fournir un support visuel qu'ils pourraient utiliser en lien avec le programme du brevet oral d'Histoire des Arts. La mise en place de ces éléments théâtraux s'est faite progressivement : à partir de mouvements simples et de faible amplitude utilisés dans la production de rythmes corporels, des figures plus amples ont été créées, qui ont progressivement acquis suffisamment de présence pour devenir des éléments de mise en espace, dont l'argument était un affrontement – « battle » - entre deux groupes (voir Annexe 14).

Malgré quelques réticences au début, et des premiers essais timides, freinés par la gêne ou la honte associées à la production corporelle face aux camarades, la mise en espace s'est finalement bien mise en place et les objectifs que je m'étais fixés ont été atteints. En particulier, les élèves qui étaient gênés par leur voix, qui disaient ne pas l'aimer ou ne pas aimer chanter, ont oublié le chant proprement dit et ont réussi à s'engager dans une production de chant choral efficace. Cela est dû en partie au fait que la mise en espace ait été conçue comme un affrontement entre deux groupes : l'esprit de compétition a conduit la plupart d'élèves à agir pour rester concentrés sur les mouvements à exécuter pour jouer leur rôle de la façon la plus précise possible.

Cette mise en espace a donc permis un regain de motivation des élèves et leur engagement sérieux dans la production d'un travail vocal et corporel de qualité.

4.7. L'utilisation de l'enregistrement

De manière générale les collégiens ont des difficultés pour donner du sens à l'Education Musicale en tant que matière scolaire, plus encore au chant choral. Ils n'arrivent pas à faire le lien entre cette matière plutôt artistique et les autres que nous pourrions qualifier de « scientifiques » et peinent à retrouver les repères de leur quotidien musical dans les œuvres étudiées en cours de musique, ce qui peut entraîner, nous l'avons évoqué, une baisse de leur motivation. De plus, la pénibilité de l'activité de chant choral pour un adolescent fait qu'il ne s'y investira que s'il y trouve un objectif.

Le fait d'enregistrer les élèves puis de restituer leur travail devant les autres peut à la fois donner du sens à la matière en leur permettant de garder une trace pérenne de leur travail – construction d'un blog ou compilation des productions des élèves sur un support externe – et également leur fournir un motif de motivation, tout en servant les objectifs du projet musical.

J'ai utilisé plusieurs fois la technique de l'enregistrement pour travailler des points particuliers des certains projets ; la réécoute permet de positionner les élèves en spectateurs d'eux-mêmes, et de travailler avec eux à améliorer le résultat dont la distinction des imperfections leur est alors plus aisément accessible. Une fois dépassée l'étape des rires, qui est en général assez courte et au fond bien naturelle, ils sont en souvent très critiques avec leur production et, même s'il leur manque parfois le vocabulaire adapté pour décrire avec précision les caractéristiques musicales qu'ils souhaiteraient améliorer ou les éléments qu'ils jugent de qualité dans l'enregistrement, le débat avec la classe s'installe rapidement et ils sont moteurs pour se remettre au travail afin d'améliorer les défauts relevés.

Mais il serait dommage de se servir de l'enregistrement uniquement comme support instantané du travail des élèves, tant les possibilités que cette technique offre pour un suivi à long terme sont importantes. La capture régulière des productions des élèves permet de rendre compte, *a posteriori* et de manière argumentée, des progrès individuels ou collectifs et de justifier ainsi de l'utilité du travail qui est réalisé en classe. Les élèves prennent alors conscience de l'évolution de la qualité de leurs restitutions, et peuvent en montrer les résultats à leurs proches, tout comme en travailler spécifiquement les points faibles, tout cela contribuant à améliorer leur motivation. Toutefois, un tel fonctionnement nécessite la mise en place d'un espace de stockage accessible aux élèves et au(x) professeur(s). S'il ne m'a pas été possible de

télécharger sur le site « Vie Scolaire » les enregistrements obtenus à l'issue des projets musicaux de chaque classe, je sais néanmoins que certains établissements proposent des espaces de travail collaboratifs où chaque professeur peut stocker du matériel pédagogique pour le partager avec ses élèves. Par ailleurs, il est également toujours possible de créer un site internet ou un blogue à cette fin.

C'est grâce à mes années d'expérience à l'école élémentaire et aux observations que j'ai réalisées chez ma tutrice de terrain (M^{me} Jouanny) que j'ai pu constater les effets positifs de la représentation d'un projet – sous forme de concert, de spectacle ou de simple production devant les camarades ou les familles – sur la motivation et la dynamique du groupe. La réalisation d'un projet en temps limité, dont la production nécessite de se montrer face à un public inconnu, ou seulement élargi, et de présenter ainsi son travail, est une expérience à la fois stressante et motivante, mais surtout terriblement formatrice. Je n'ai pas eu le loisir, cette année, de m'investir dans un tel projet, pourtant si fédérateur pour la classe et pour l'établissement, mais cela fera partie à n'en pas douter, des objectifs que je me fixerai pour mon proche avenir professionnel. Dans une moindre mesure, j'ai toutefois proposé aux élèves de 3èmes de réaliser un enregistrement du projet musical « America », extrait de l'œuvre de Leonard Bernstein « West Side Story » (voir Annexe 13), dans le but d'appuyer leur examen oral du brevet d'Histoire des Arts. Ce projet s'inscrit dans la séquence d'Histoire des Arts « Les arts à l'ère de la consommation de masse : les métissages artistiques à l'époque de la consommation » (voir Annexe 12) et a reçu l'adhésion unanime des élèves, qui s'enthousiasment à l'idée de pouvoir faire part au jury de cette expérience.

4.8. Les évaluations

Dès le premier jour de cours dans chaque classe, j'ai expliqué aux élèves quelles seraient les modalités des évaluations de projets musicaux dans mes cours ; elles auraient lieu régulièrement et seraient réalisées par petits groupes de quatre ou cinq élèves, devant le reste des effectifs de la classe. Ces explications ont vite soulevé les inquiétudes ou provoqué l'angoisse de nombre d'élèves qui n'avaient jamais été confrontés à ce format d'épreuve et j'ai dû insister à plusieurs reprises sur le cadre de l'évaluation, son déroulement ainsi que les compétences qui seraient évaluées, pour les rassurer un peu. J'ai notamment souligné que les évaluations de chant devaient être vues comme un moment d'écoute privilégié, permettant à la fois aux élèves évalués de se surpasser mais servant également aux autres élèves, qui peuvent profiter des conseils prodigués en direct pour s'améliorer. Je souhaitais qu'ils conçoivent l'évaluation non simplement comme une contrainte, mais au contraire comme un outil d'évolution vers le mieux, qui retranscrit et affiche leurs progrès sur les grilles d'évaluations de compétences (voir Annexe 15).

La peur du regard de l'autre, si présente pendant l'adolescence, devient pendant l'évaluation plus angoissante que jamais ; même si les élèves ne chantent jamais seuls, chanter et s'exprimer devant la classe au sein d'un groupe restreint reste un grand défi, surtout pour ceux qui sont convaincus que leur voix n'est pas à la hauteur.

Les résultats des premières évaluations ont été assez décevants de mon point de vue. Bien que les chants aient été bien appris et correctement restitués d'un point de vue technique (texte, rythme, intonation…), les élèves n'osaient pas s'exprimer clairement ni avec la puissance nécessaire et chantaient d'une façon assez monotone et en-deçà de mes espérances. Pourtant, après quelques évaluations, la plupart des élèves ont acquis une plus grande confiance en eux et ont pu constater que ces évaluations étaient à leur portée. J'ai essayé de mettre en place, dès la deuxième vague d'évaluations, la méthode de remédiation immédiate, en corrigeant les élèves ou en leur donnant des conseils au cours de l'évaluation, ce qui leur permet de rectifier certains de leurs défauts et d'améliorer instantanément leur performance et donc leurs résultats. Ce sont les premiers résultats obtenus – faibles – et la promesse exaucée de leur amélioration accessible par un travail raisonnable, qui ont poussé un certain nombre d'élèves à travailler plus pendant les cours et à s'investir de façon plus affirmée pendant les évaluations. Les notes des cours d'Education Musicale restent ainsi une source de motivation extrinsèque efficace à la fois pour les élèves qui

aspirent à une bonne moyenne générale et pour ceux dont les résultats dans la plupart des matières sont rarement convenables.

Mettre les élèves en situation de bienveillance et de réussite, avec des évaluations adaptées à leur niveau mais permettant de les mettre au défi, quelle que soit la matière enseignée, ne peut qu'engager l'élève à s'investir et à rester motivé.

4.9. Un niveau d'exigence assez fort

Bien que cela puisse paraître contradictoire, un professeur dont le niveau d'exigence est élevé tendra à motiver plus fortement la classe qu'un professeur plus laxiste.

Je l'ai appris grâce aux remarques de ma tutrice de terrain qui a noté que je cherchais, dans mes cours de début d'année, à éviter toute répétition d'une séance à l'autre, dans l'espoir de maintenir l'attention des élèves, et que cela se faisait au détriment de la qualité du chant. En effet, je souhaitais à tout prix donner aux élèves la sensation que le projet avançait, en leur faisant apprendre à chaque séance un nouveau couplet de chant pour ne pas tomber dans la monotonie. La rapidité des apprentissages et le manque d'exigence de ma part entrainait un manque de rigueur, de concentration et de sérieux chez les élèves.

Par la suite, en appliquant les conseils de ma tutrice, j'ai accepté de devenir plus exigeante techniquement sur les activités chantées, et de prendre le temps nécessaire pour que chaque phrase, chaque couplet, puis chaque chant soit chanté avec une qualité qui répondait à ces nouveaux critères d'exigence. Ainsi, le travail sur la respiration et les départs, sur l'articulation du texte, sur l'expressivité du chant, sur la justesse des intervalles ou sur la précision des rythmes est devenu peu à peu une habitude dans mes cours. En conséquence, les élèves ont appris à connaitre les difficultés générales des chants ou à en repérer les passages délicats, et ont acquis par là-même des réflexes, des habitudes qui fluidifient le travail d'une œuvre et permettent des gains de temps certains. Finalement, le travail produit est beaucoup plus précis et homogène, et les élèves en ont conscience et savent les progrès qu'ils ont réalisés. De façon plus générale, ils entendent que leur résultat s'améliore chaque jour et leur sentiment de compétence est renforcé, ce qui va de pair avec leur motivation.

4.10. La valorisation des progrès individuels et collectifs

Nous avons déjà évoqué les nombreuses difficultés que les adolescents rencontrent quand ils sont confrontés au chant choral. D'autre part, nous avons vu qu'une des sources de démotivation était la sensation d'échec ou d'absence de progrès de l'élève. Il semble donc important pour le professeur qui souhaite motiver sa classe, de valoriser les efforts personnels ou collectifs réalisés par les élèves et de reconnaître leurs capacités et leurs progrès plutôt que leurs difficultés et leurs échecs. A ce propos, nous avons vu qu'enregistrer les élèves à plusieurs étapes du travail d'un chant, ou tout au long de l'année pouvait leur faire prendre conscience de leurs progrès et reconnaître l'utilité de leur travail. Toutefois, certains élèves ont malgré tout tendance à se décourager rapidement et il est donc nécessaire de rappeler positivement les objectifs à atteindre et de proposer plusieurs voies ou stratégies pour arriver au but.

Une des remarques de ma tutrice sur mon travail portait sur le fait que je n'encourageais pas assez les progrès des élèves et que je ne les félicitais pas suffisamment pour leurs réussites ; au contraire, j'insistais régulièrement et de façon trop prononcée sur les progrès restant à faire. En effet, très préoccupée par le bon avancement de mes séances et des projets musicaux je ne prenais pas assez de temps pour complimenter les élèves sur leurs réussites, pourtant existantes, et leur donnais ainsi la sensation que rien n'était jamais acquis. Je ne faisais pas justice à leurs efforts et cela contribuait à décourager encore plus ceux pour qui le chant représente un fardeau ou une difficulté.

Rappeler aux élèves de façon claire l'objectif qu'on est en train de travailler puis leur faire remarquer qu'ils ont atteint, voire dépassé, cet objectif, donne du sens à leur travail et les encourage dans leurs efforts. Un compliment, qu'il soit individuel ou collectif, aide à renforcer le sentiment de performance et à motiver l'élève ou la classe, en valorisant le travail réalisé. Cela est d'autant plus vrai que cette congratulation est directe et qu'elle est donnée publiquement, devant les autres élèves ou groupes.

4.11. Des démarches d'ouverture

Si la culture musicale passe certes par la connaissance théorique de la musique (styles époques, compositeurs, œuvres de référence, etc.) la mise en pratique est indispensable. Un des rôles du professeur d'Education Musicale est donc de donner aux élèves la possibilité de découvrir des lieux culturels associés à la musique et de les initier à la représentation musicale, en les emmenant assister à des spectacles musicaux ou des concerts. A Paris, les élèves ont la chance immense d'avoir à leur disposition un patrimoine culturel d'une grande richesse comprenant une offre diversifiée qui leur est directement adressée.

Après m'être renseignée sur les possibilités de sorties scolaires dans mon établissement, j'ai recherché un évènement auquel je pourrais faire participer une de mes classes. J'ai finalement trouvé un concert qui m'a particulièrement interpellée et m'a semblé très bien adapté à la situation pédagogique que je vivais avec une de mes classes de $5^{èmes}$: une classe globalement très peu motivée pour les cours de musique, dans laquelle les problèmes de bavardages étaient récurrents et dont les élèves étaient peu attentifs, se tenaient mal et prenaient les activités de chant choral à la légère.

La représentation en question était une répétition ouverte au public du concert « Un petit air de swing », une création d'Olivier Clamel exécutée par des CHAM du conservatoire de Créteil et par la Maîtrise de radio France, présentée à la Maison de la Radio le vendredi 9 décembre 2016. Cette institution se trouvant à quinze minutes à pied de l'établissement dans lequel j'enseigne, il s'agissait d'un lieu idéal pour organiser une sortie avec les élèves. De plus, l'œuvre proposée, axée sur le swing, s'inscrivait dans la continuité de la première séquence : « Quelles sont les caractéristiques du jazz », ce qui permettrait aux élèves de retrouver des repères déjà étudiés en cours, dans la musique qu'ils allaient écouter. Mais ce qui m'a semblé plus intéressant encore dans ce concert était le lien que pourraient faire mes élèves entre les cours d'Educations Musicale et ce concert, interprété par des enfants de leur âge.

Voir des enfants du même âge qu'eux, debout pendant une heure, attentifs et concentrés, qui s'écoutaient pour se corriger, qui respectaient les consignes du chef, a bien marqué mes élèves. Au retour du concert, ils étaient impressionnés par le travail vu et le résultat entendu.

Même si malheureusement, un petit groupe d'élèves a refusé de participer à la sortie malgré la sa gratuité et son intérêt, et a par la suite continué de mettre à mal le

travail du reste de la classe, la situation des cours d'Education Musicale avec cette classe s'est nettement améliorée suite à cette sortie. Après cette visite, il a été plus facile pour les élèves de comprendre les exigences que je leur demandais, et les consignes que je leur donnais leur paraissaient désormais plus justifiées : adopter et maintenir une posture de chanteur, éviter les bavardages, respirer correctement, etc. De plus, ils sont devenus plus attentifs à eux-mêmes et à leurs camarades pendant leur production, car plus sensibles au rendu sonore qu'ils produisaient. Ayant vu à quel résultat avaient pu arriver, à force de travail, leurs camarades de CHAM, mes élèves ont commencé à percevoir l'activité de chant choral comme un défi dont ils se sentaient capables d'atteindre les objectifs : de mon côté, cette sortie a comblée mes attentes, la motivation des élèves ayant sensiblement augmenté suite au concert.

5. Conclusion

La place de l'Education Musicale au collège reste encore aujourd'hui, au regard de nombreuses personnes, et surtout auprès des élèves, mal définie et l'enseignement de la musique leur apparaît secondaire par rapport aux autres matières. Pourtant, ne serait-ce qu'en considérant l'exemple de la pratique du chant choral, les arguments en faveur de cette matière sont foison : de l'ouverture d'esprit et l'enrichissement culturel apportés par les diverses œuvres étudiées, à l'apprentissage et la pratique de l'expression corporelle et orale, en passant par le travail et la coordination de groupe, la plupart des aptitudes servant au chant choral resteront utiles aux élèves dans leur vie sociale et professionnelle !

Mais nous l'avons vu, le chemin à parcourir pour légitimer cette activité et lui redonner l'importance qu'elle mérite auprès de l'opinion générale, semble encore bien long ; les collégiens ont souvent du mal à lui donner du sens, et ils appréhendent le chant choral tant par son contenu, souvent éloigné de leur univers culturel d'adolescents, que par les engagements corporels qu'il leur exige. C'est donc bien la tâche du professeur que de trouver les moyens permettant de motiver les élèves pour qu'ils s'engagent dans cette matière.

Comme cela a été montré, les théories psychosociales concernant la motivation modélisent de manière assez pertinente les caractères issus de l'expérience de terrain ; certains élèves tirent leur motivation pour le chant choral de sources principalement intrinsèques tandis que la majorité d'entre eux sont motivés plutôt par des facteurs externes. L'enseignant, qui doit s'adapter à cette diversité, possède à sa disposition différentes stratégies, à portée individuelle ou globale, auxquelles il peut avoir recours pour faire adhérer ses élèves à l'activité de chant choral.

Si les fondements de ces méthodes restent théoriques, et que certaines peuvent s'avérer infructueuses, leur application peut toutefois être véritablement bénéfique. J'ai moi-même, dans certains cas, par l'application des principes décrits plus haut, réussi à tisser une relation de confiance avec mes élèves, me permettant d'obtenir d'eux un travail à la hauteur des exigences que je leur avais fixées, et leur permettant de progresser et de juger d'eux-mêmes de leurs performances, tout en réapprenant à trouver dans le chant choral une voie d'expression et de partage avec leurs camarades.

Je suis consciente – et très fière – des progrès considérables réalisés par mes élèves, mais je reste lucide sur la marge d'évolution qui leur reste, et je regrette notamment que leurs voix ne soient jamais sorties de notre salle de cours. Pour moi, l'Education Musicale devrait être un pilier dans la formation humaniste de l'élève, une matière qui leur permette d'établir

de puissantes connexions entre les connaissances qu'ils ont acquises dans plusieurs domaines – de l'Histoire et l'Histoire des arts aux Sciences Sociales, en passant par la Physique ou les Mathématiques, qui expliquent nombre de phénomènes musicaux ou régissent la théorie musicale –et qui soit finalement la vitrine où ils mettent en pratique toutes ces connaissances. En effet, je suis convaincue que le chant choral et les projets musicaux qu'y sont liés, doivent être l'occasion de faire monter les élèves sur scène pour qu'ils expriment leurs apprentissages et qu'ils participent à leur diffusion et au rayonnement de l'établissement. Outre la source immense de motivation qu'ils pourront puiser dans la préparation puis la réalisation de ces évènements, ainsi que dans les retombées et les échos qu'ils recevront de leurs prestations, les collégiens seront fiers de porter haut le nom de leur établissement.

Je souhaiterais donc avoir l'opportunité d'organiser mon enseignement de l'Education Musicale au collège de manière à pouvoir travailler sur des projets communs ou en interaction avec les autres professeurs, afin d'élargir les horizons de ma matière, mais aussi à pouvoir mettre en place des projets pour faire approcher les élèves de la scène, que ce soit pour qu'ils s'y produisent ou pour qu'ils en soient spectateurs et apprennent à devenir de futurs amateurs d'art et de culture.

6. Bibliographie

- VANIN Pierre, *La motivation scolaire, comment susciter le désir d'apprendre* (2007). Editions De Boeck ISBN 9782804156138
- LIEURY Alain, FENOUILLET Fabien, *Motivation et réussite scolaire* (2013). Editions Dunod ISBN 9782100593163
- ELOY Florence, *Enseigner la musique au collège* (2015). Editions PUF ISBN 9782130625551
- POTEL Catherine, *Corps brûlant, corps adolescent*, Editions Eres ISBN 9782749206585
- LE BRETON David, *Cultures adolescentes entre turbulence et construction de soi*, Editions Autrement, ISBN 9782746711860
- GROSJMAN Didier, *Vocalises avant de bien chanter* (2010). Editions Van de Velde ISBN 0782858683390

7. Webographie

- Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) du Québec, *101 Moyens de Motiver*, http://101moyens.ccdmd.qc.ca/index.php
- *La voix de l'enfant et de l'adolescent*, http://lavoixdelenfantetadolescent.unblog.fr/2013/04/30/anatomie-et-physiologie-de-la-voix-de-lenfant/
- Radio France, *Un petit air de swing !*, http://www.maisondelaradio.fr/evenement/repetition-publique/un-petit-air-de-swing

Métiers de l'éducation – Education musicale

MASTER 2

Comment réconcilier les collégiens avec le chant choral ?

ANNEXES

Eva Gil Figuls

Sous la direction de Cécile Pariaud

2016-2017

UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire d'évaluation de la motivation des élèves 4

Annexe 2 : Partition pour le projet musical *Comic Strip,* de Serge Gainsbourg 6

Annexe 3 : Séquence de 6ème *La voix est-elle réellement un instrument ?* 8

Annexe 4 : Partition pour le projet musical *La chauve-souris,* de Thomas Fersen 12

Annexe 5 : Partition pour le projet musical *Hit the Road, Jack,* de Ray Charles 16

Annexe 6 : Partition pour le projet musical *Russians,* de Sting 18

Annexe 7 : Partition pour le projet musical *Space Oddity,* de David Bowie 20

Annexe 8 : Séquence de 5ème *Quelle est la fonction de la musique dans la société médiévale ?* 26

Annexe 9 : Partition pour le projet musical *Sire Cuens,* de Colin Muset 30

Annexe 10 : Séquence de 4ème *En quoi reconnaît-on une musique classique inspirée de l'Espagne ?* 32

Annexe 11 : Partition pour le projet musical *Carmen*, de Stromae 36

Annexe 12 : Séquence de 3ème *Comment la comédie musicale permet-elle le mélange de styles ?* 40

Annexe 13 : Partition pour le projet musical *America,* de Leonard Bernstein 44

Annexe 14 : Tracé de la mise en espace du projet musical *America* 46

Annexe 15 : Exemple de grille d'évaluation des compétences de chant choral 48

Annexe 16 : Extraits des réalisations des élèves (enregistrement audio sur CD) 50

Annexe 1 :

Questionnaire d'évaluation de la motivation des élèves

Le questionnaire suivant a été distribué à 5 classes entre la 6ème et la 3ème. Les questions étaient ouvertes (pas de réponses préétablies) ; les tableaux ci-dessous font le recueil des réponses fournies. Les résultats affichés sont exprimés en %.

Quelles émotions ressens-tu pendant les activités de chant choral ?

Plaisir, joie, amusement apaisement	Peur, honte, stress	Ennui	Je n'aime pas	Ça dépend	Je ne sais pas	Rien
35	15	11	5	4	4	27

Sont-elles plutôt positives ou négatives ?

Positives	Négatives	Les deux
49	28	23

Éprouves-tu du plaisir à chanter ?

Oui	Non	Ça dépend
48	30	22

Quels ont été les échos dans ton entourage concernant les cours d'éducation musicale ?

Positifs	Négatifs	Pas d'écho
22	27	52

Aimais-tu chanter quand tu étais à l'école élémentaire ? Aimes-tu chanter maintenant ? Si cela a changé, pourquoi ?

Oui / oui	Non / Oui	Non / Non	Oui / Non
45	23	29	24

Est-ce que tu chantes ou tu écoutes de la musique à la maison ? Quel style ?

RAP	Pop	Variété	Classique / Jazz	Hard rock	RnB	Electro	Un peu de tout	Autres	Rien
46	15	2	4	2	9	5	15	3	4

Annexe 2 :

Partition pour le projet musical *Comic Strip*, de Serge Gainsbourg

Comic strip

Serge Gainsbourg



2. Viens petite fill' dans mon comic strip
Viens faire des bull's, viens faire des WIP !
Des CLIP ! CRAP ! des BANG ! des VLOP ! et des ZIP !
SHEBAM ! POW ! BLOP ! WIZZ !

Viens avec moi par dessus les buildings
Ça fait WHIN ! quand on s'envole et puis KLING !
Après quoi je fais TILT ! et ça fait BOING !
SHEBAM ! POW ! BLOP ! WIZZ !

3. Viens petite fill' dans mon comic strip
Viens faire des bull's, viens faire des WIP !
Des CLIP ! CRAP ! des BANG ! des VLOP ! et des ZIP !
SHEBAM ! POW ! BLOP ! WIZZ !

N'aies pas peur bébé agrippe-toi CHRACK !
Je suis là CRASH ! pour te protéger TCHLACK !
Ferme les yeux CRACK ! embrasse-moi SMACK !
SHEBAM ! POW ! BLOP ! WIZZ !
SHEBAM ! POW ! BLOP ! WIZZZZZ !

Annexe 3 :

Séquence de 6ème
La voix est-elle réellement un instrument ?

SUJET	**Voix**
PROBLEMATIQUE	**La voix est elle réelement un instrument ?**

COMPETENCE
Chanter et interpréter :
Reproduire et interpréter un modèle mélodique et rythmique.
Chanter une mélodie simple avec une intonation juste et une intention expressive.
Mobiliser son corps pour interpréter.

COMPETENCE
Explorer, imaginer et créer :
Développer du lexique pour décrire le son instrumental, le son vocal et les objets sonores dans les domaines de la hauteur, du timbre, de la durée de l'intensité.
Inventer une organisation simple à partir de sources sonores sélectionnées et l'interpréter.

COMPETENCE
Ecouter, comparer, commenter :
Identifier et nommer ressemblances et différences entre deux extraits musicaux.
S'exprimer avec un vocabulaire simple pour décrire la musique.

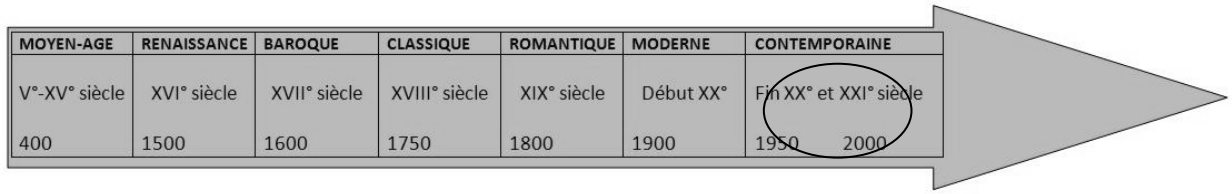
COMPETENCES
Echanger ; partager et argumenter :
Argumenter un jugement sur la musique.
Respecter le travail des camarades.

ŒUVRE(S) SUPPORT(S) (projet musical)
« Comic Strip » de Serge Gainsbourg

ŒUVRE(S) SUPPORT(S) (œuvre de référence)
« Stripsody » de Cathy Barberian

ŒUVRE(S) SUPPORT(S) (œuvres complémentaires)
« Récitation 9 » G. Asperghis, « Run on » de Pow wow

Repères Histoire de la musique : musique européenne ou extra-européenne



USAGES DU NUMERIQUE
Capsule vidéo, power poin

ILLUSTRATION

VOCABULAIRE DOMAINE voix et du geste
Paramètres (hauteur, durée, timbre, intensité), tempo, temps, pulsation, registres, modes d'émission (chant, chanté-parlé, scat, crier…), ambitus, voix de tête, voix de gorge, voix de poitrine, voix mixte

DEROULE DE LA SEQUENCE (contenu de chaque séquence, ponts, jalons, étapes, repères, évaluations)

ETAPES	PRODUCTION	PERCEPTION
ETAPE 1	Ecoute et début apprentissage « Comics strip » de S. Gainsbourg	Ecoute découverte « Run on » du groupe « Pow wow : ressenti et description
ETAPE 2	Couplet 2 « Comics trip » de S. Gaisbourg	Ecouter et comparer « Run on » du groupe « Pow wow » et « stripsody » de Cathy Barberian
ETAPE 3	Révision couplets 1 et 2 « Comics trip » de S. Gaisbourg	Analyse « Stripsody » de Cathy Barberian
ETAPE 4	Couplet 3 « Comics trip » de S. Gaisbourg	Rappel analyse « Strypsody » de C. Barberian et comparaison avec « Récitation 9 » de G. Aspergis
ETAPE 5	Révision et évaluation	Ecoute et travail registres « Air don Giovanni » de w. A. Mozart
ETAPE 6	Création à partir d'onomatopées d'une œuvre vocale en petit groupe .	
ETAPE 7 (éventuelle)		Evaluation écrite

SOCLE
Domaine(s) abordés

Domaine 1

Comprendre et s'exprimer avec la langue française à l'oral et à l'écrit.

Domaine 2

Conception, création, réalisation : l'élève met en œuvre observation, imagination, créativité, sens de l'esthétique et de la qualité pour réaliser une œuvre collective.

Domaine 3

Coopération et réalisation de projets : l'élève travaille en équipe, s'engage dans un projet.

Domaine 4

Domaine 5

Parcours choisi (PEAC, Parcours Avenir, Citoyen, Santé)

HDA
Thématique,
Discipline(s) associée(s)

EPI
Thématique, discipline(s) associée(s)

Contribution à l'AP
Objectif(s) visé(s)

Contribution à l'EMC

Annexe 4 :

Partition pour le projet musical *La chauve-souris,* de Thomas Fersen

Thomas Fersen - La chauve souris




Amin Amin9 G G7 A7 A Dmin
Un- a- v'leur- de- sabr's- Le- mit- dans- son- go- sier- Le- mit- dans- son- go- sier-
Dmin9 Dmin Amin Amin9
A- un- a- cro- ba- te- Ser- vit- de- ba- lan- cier- Un- ven- deur- de- cra- vat's- Le-
G [__] Dmin Dmin9 Dmin
prit- comm'- as- so- cié- Puis- il- se- dé- pli- a- Sur- u- ne- per- ma- nent'-
Amin Amin9 G G7 A7 A Dmin
Puis- se- dé- pli- a- Car- il- pleu- vait- sur- Nant's- Car- il- pleu- vait- sur- Nant's-
Amin Amin9
U- ne- chau- ve- sou- ris- De- moi- sell'- de- la- nuit- U- ne- chau- ve- sou- ris- Ai-
G [__] Dmin
mait- un- pa- ra- pluie- Elle- vint- cher- cher- l'ou- bli- Au- fond- d'un- vieux- ma- noir-
Amin Amin9 G G7 A7 A Dmin
Et- qu'le- pa- ra- pluie- Me- nait- au- Père- La- chais'- Un'- vie- de- Bâ- ton- d'chais'-
Un- jour- de- mau- vais- temps- Un- jour- de- mau- vais- temps- Un-
Amin Amin9 G [__] Dmin
brus- que- coup- de- vent- Lui- mit- les- pieds- de- vant- On- le- lais- sa- pour- mort- Dans-
Amin Amin9 G G7
quel- que- ca- ni- veau- On- l'lais- sa- pour- mort- A- vec- le- bec- dans- l'eau- A-
A7 A Dmin Dmin9
vec- le- bec- dans- l'eau- En- voy- ant- son- sque- lett'- Qui-
Dmin Amin Amin9 G [__]
fai- sait- sa- toi- lett'- Par- mi- les- dé- tri- tus- Et- les- den- rées- fou- tues- C'est-

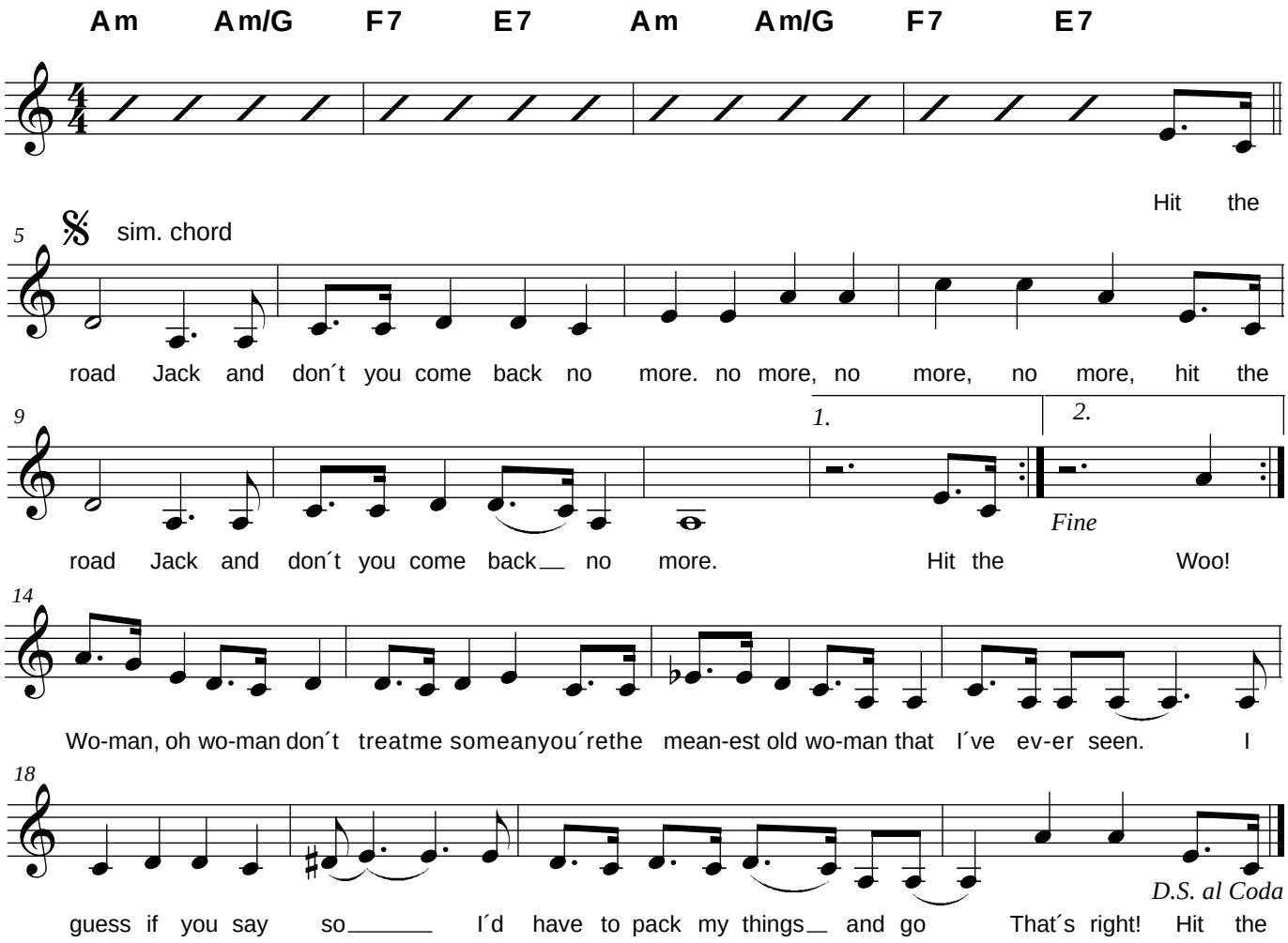

Dmin Dmin9 Dmin Amin Amin9
85
la- chanc'- qui- m'sou- rit- Hur- la- la- chauv'- sou- ris- Je- l'croy- ais- per- du- Le-
G G7 A7 A Dmin
90
manch'- est- re- ve- nu- Le- manch'- est- re- ve- nu- Ri-
Dmin9 Dmin Amin Amin9
ant- comm'- un'- ba- lein'- Pleu- rant- comm'- un'- mad'- lein'- U- ne- chau- ve- sou- ris- Ai-
G [__] Dmin Dmin9 Dmin
95
mait- un- pa- ra- pluie- Il- al- lèr'nt- se- dir'- oui- Dans- l'gre- nier- d'la- mai- rie-
Amin Amin9 G G7 A7 A Dmin
100
U- ne- chauv'- sou- ris- Ai- mait- un- pa- ra- pluie- Ai- mait- un- pa- ra- pluie-

Annexe 5 :

Partition pour le projet musical *Hit the Road, Jack,* de Ray Charles

Hit the road Jack

Arrangement par Percy Mayfield



Hit the road, Jack
and don´t you come back
no more, no more, no more, no more
Hit the road, Jack
and don´t you come back
no more

-Woo! Woman, oh, woman don´t treat me so mean
you´re the meanest old woman that I ever seen
- I guess if you say so
I´d have to pack my things and go
- That´s right!

Annexe 6 :

Partition pour le projet musical *Russians,* de Sting

RUSSIANS

(Paroles de Sting / Musique originale de Prokofiev)



Annexe 7 :

Partition pour le projet musical *Space Oddity*, de David Bowie

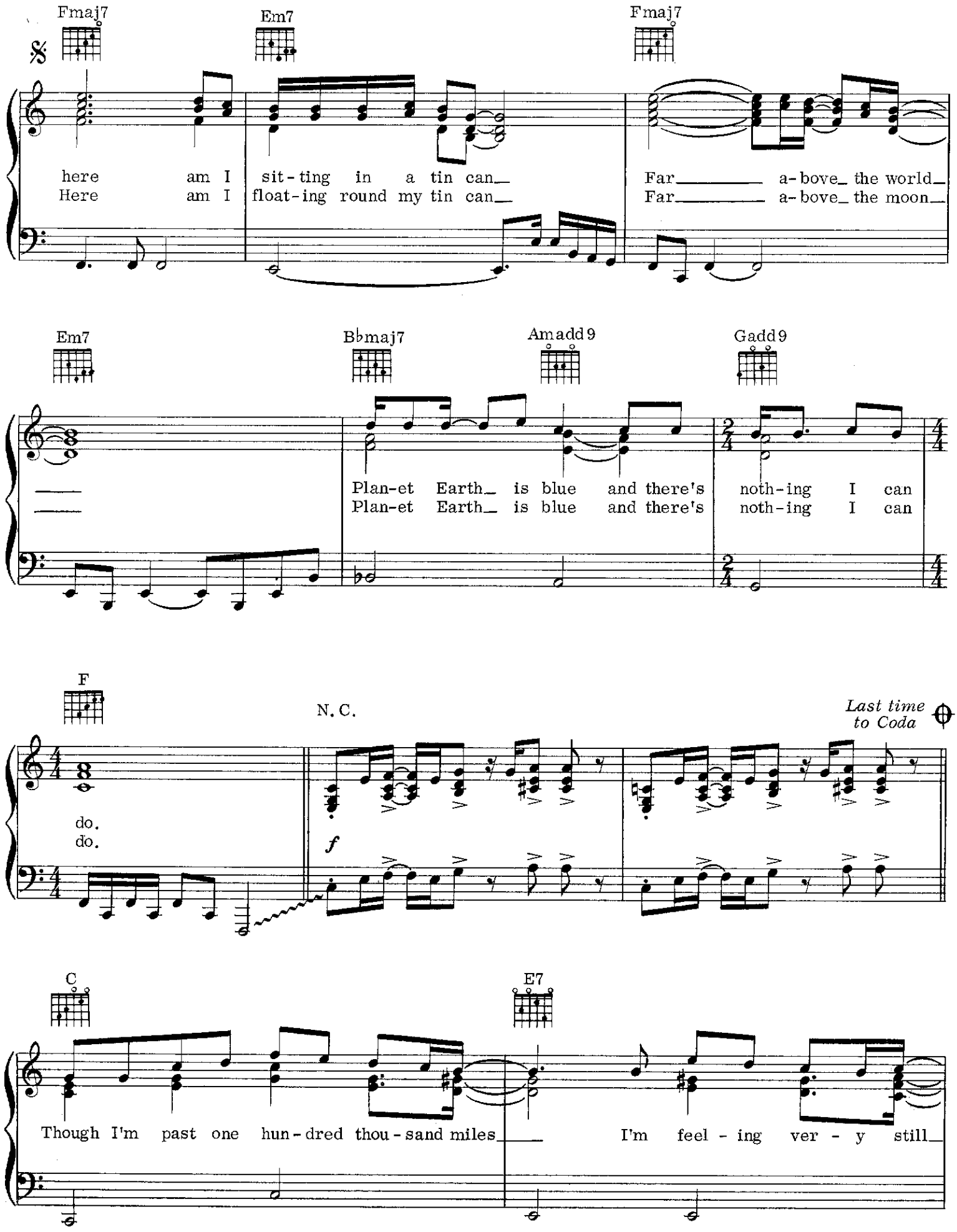
Space Oddity

Words and Music by David Bowie



© Copyright 1969 Essex Music International Ltd., London, England
TRO-ESSEX MUSIC INTERNATIONAL, INC., New York, controls all publication rights
for the U.S.A. & Canada
International Copyright Secured Made in U.S.A.
All Rights Reserved Including Public Performance for Profit Used by Permission


Am
Am/G
D7/F♯
C9+11
Check ig - ni - tion and may God's love be with you.
Two, One, Lift off!
Space-craft lift off music
C
E7
This is ground con-trol to Ma - jor Tom; You've real - ly made the grade!
This is Ma - jor Tom to ground con-trol; I'm step - ping through the door,
f
F
Fm
C/E
And the pa - pers want to know whose shirts you wear.
And I'm float-ing in a most pe - cul - iar way.
F
Fm
C/E
F
Now it's time to leave the cap-sule if you dare.
And the stars look ver - y dif - fer-ent to - day
2nd (For)


Fmaj7
Em7
Fmaj7
here am I sit-ting in a tin can
Here am I float-ing round my tin can
Far a-bove the world
Far a-bove the moon
Em7
B♭maj7
Amadd9
Gadd9
Plan-et Earth is blue and there's noth-ing I can
Plan-et Earth is blue and there's noth-ing I can
F
N. C.
Last time to Coda
do.
do.
f
C
E7
Though I'm past one hun-dred thou-sand miles
I'm feel-ing ver-y still

F Fm C/E F

And I think my space-ship knows which way to go Tell my

Fm C/E F

wife I love her ver-y much "She knows"

G E7-9 Am Am/G

"Ground con-trol to Ma-jor Tom: Your cir-cuit's dead. There's some-thing wrong. Can you

D7/F♯ C/G

hear me, Ma-jor Tom? Can you hear me, Ma-jor Tom? Can you

G *D. S. al Coda* 𝄋

hear me, Ma-jor Tom? Can you"

Coda Eadd9

gliss

Page volontairement vierge

Annexe 8 :

Séquence de 5ème
Quelle est la fonction de la musique dans la société médiévale ?

SUJET	**Musique fonctions et circonstances**
PROBLEMATIQUE	**Quelle est la fonction de la musique dans la société médiévale ?**

COMPETENCE
Réaliser des projets musicaux d'interprétation et de création

S'exprimer avec sa voix chantée en respectant les hauteurs du modèle donné.
Développer une articulation adaptée.
Interpréter un projet devant d'autres élèves et présenter les choix artistiques effectués.

COMPETENCE
Explorer, créer, imaginer et produire

Réutiliser certaines caractéristiques d'un style pour nourrir son travail (création ritournelle rythmique).

COMPETENCE
Ecouter, comparer, construire une culture musicale commune

Analyser des œuvres en utilisant un vocabulaire précis. Situer et comparer des musiques dans l'espace et le temps pour construire des repères techniques et culturels.
Mobiliser des repères permettant d'identifier les principaux styles musicaux.

COMPETENCES
Echanger, partager, argumenter et débattre

Développer une critique constrictive sur sa production.
Contribuer à l'élaboration collective de choix d'interprétation ou de création

ŒUVRE(S) SUPPORT(S) (projet musical)

« Sire cuens » de Colin de Muset

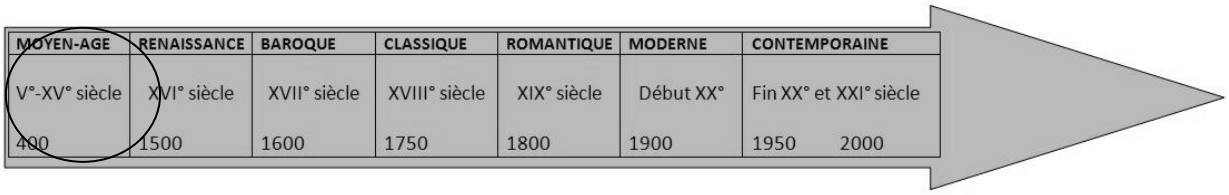
ŒUVRE(S) SUPPORT(S) (œuvre de référence)

« Dies irae » chant grégorien

ŒUVRE(S) SUPPORT(S) (œuvres complémentaires)

« Messe de Notre Dame » Guillaume de Machaut, »Dies irae » G. Verdi, « Can vei l'alauzeta » chanson troubadour XIIème

Repères Histoire de la musique : musique européenne ou extra-européenne



USAGES DU NUMERIQUE

Power point

ILLUSTRATION

VOCABULAIRE ET DOMAINES : domaine du style et du successif/simultané

Monodie, polyphonie, bourdon, a capella, mélisme, syllabique, troubadour, trouvère, chant grégorien, pulsé et non pulsé, instruments époque (tambour à cordes, cheremies, vièles, cornemuse, luth, sacqueboutes)

DEROULE DE LA SEQUENCE (contenu de chaque séquence, ponts, jalons, étapes, repères, évaluations)

ETAPES	PRODUCTION	PERCEPTION
ETAPE 1	Ecoute et apprentissage couplet 1 « Sire cuens »	Ecoute découverte « Dies irae » chant grégorien : sensations, contexte chanter le début.
ETAPE 2	Révision couplet 1 et apprentissage couplet 2	Ecouter et comparer « Dies irae » chant grégorien et « Dies irae » G. Verdi
ETAPE 3	Apprentissage couplet 3	Ecoute « Messe de Notre Dame » de Guillaume de Machot ». Repérer polyphonie. Jeux polyphonie. Ecoute et repérage ritournelle « Sire cuens »
ETAPE 4	Travail en îlot création ritournelle	Ecoute « Can vei la lauzeta » : contexte, sensations
ETAPE 5	Révision couplets et interprétation par petits groupes avec la ritournelle	Découverte instruments « Can vei la lauzeta ».
ETAPE 6	Evaluation chant.	Evaluation écrite
ETAPE 7 (éventuelle)		

SOCLE
Domaine(s) abordés

Domaine 1
S'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral.

Domaine 2
Coopération et réalisation de projets : l'élève travaille en équipe, s'engage dans un projet

Domaine 3
Réflexion et discernement : l'élève défend son jugement en s'appuyant sur une réflexion

Domaine 4

Domaine 5

Parcours choisi (PEAC, Parcours Avenir, Citoyen, Santé)

HDA
Thématique,
Discipline(s) associée(s)

EPI
Thématique, discipline(s) associée(s)

Contribution à l'AP
Objectif(s) visé(s)

Contribution à l'EMC

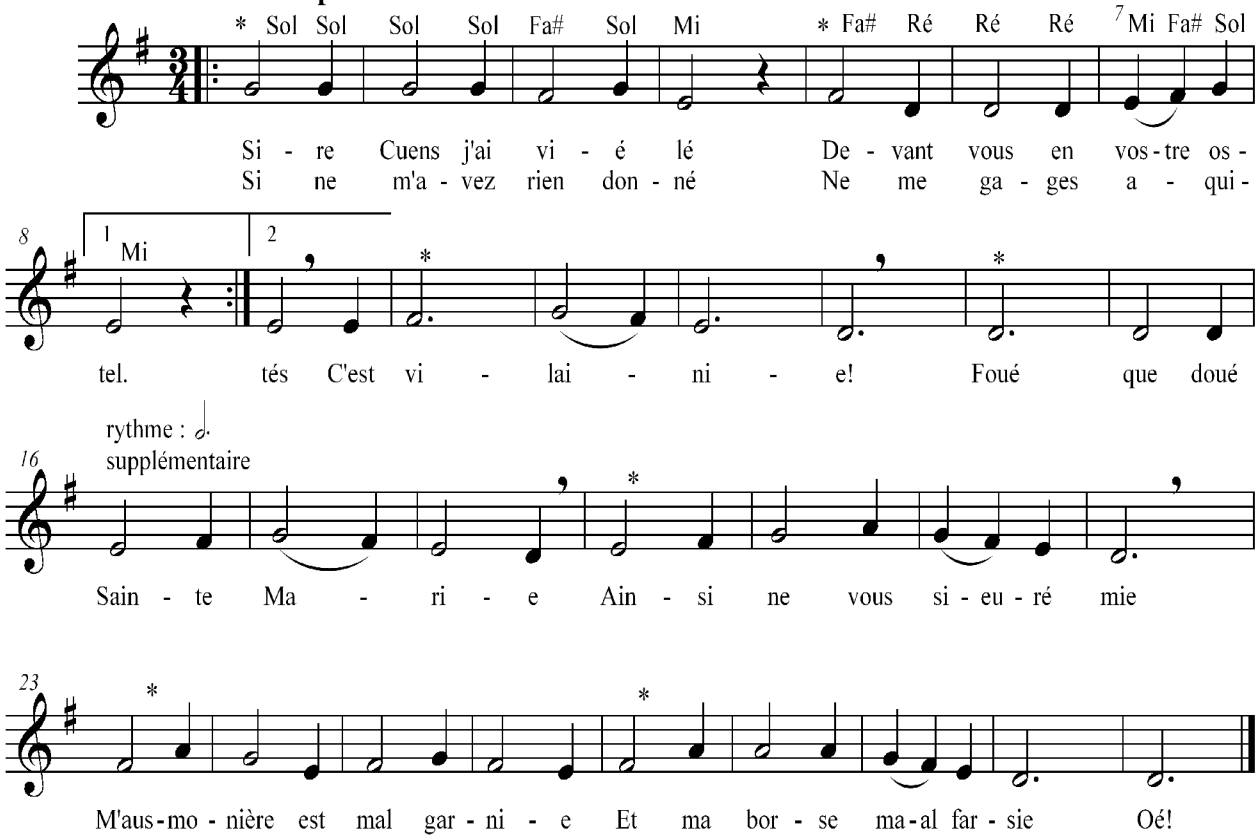
Annexe 9 :

Partition pour le projet musical *Sire Cuens,* de Colin Muset

PROJET MUSICAL:
Sire Cuens j'ai viélé

Colin Muset (13ème siècle)
Chant tiré du "Jeu de Robin et Marion"
d'Adam de la Halle

Introduction : 1ère phrase au carillon

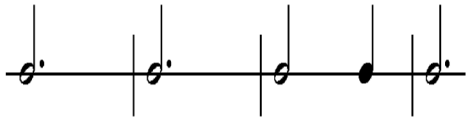


2/ Sire Cuens car commandez, de moué votre volonté.
Sire s'il vous vient à gré, un biau don car me donnez
Par courtoisie ! Car talent ai n'en dotez mie, de raler a ma mesmie.
Quand j'y vois borse dégarnie ma femme ne me rit mie. Oé !

3/ Ainz me dit " Sire Engelé, en quel terre avez esté
Qui n'avez rien conquèté ? Trop vous etez déporté
Aval la ville ! Vez comme vostre male plie elle est bien de vant farsie !
Honni soit qui ai envie d'estre en vostre compagnie ! ". Oé !

4/ Quand je rentre a mon ostel ma femme a regardé
Derrière moué le sac enflé et je qui suis bien paré
De robe grise. Sachez qu'elle a tous juste mise la quenouille sans fantise.
Elle me rit par franchise, ses deux bras au col me lie. Oé !

1/Accompagnement rythmique au tambourin :



2/Accompagnement rythmique au triangle : un coup à chaque symbole suivant : *

(transcr. D.Kammacher)

Annexe 10 :

Séquence de 4ème
En quoi reconnaît-on une musique classique inspirée de l'Espagne ?

SUJET	**Musique et métissage**
PROBLEMATIQUE	**En quoi reconnait-on une musique classique inspirée de l'Espagne ?**

COMPETENCE
Réaliser des projets musicaux d'interprétation et de création
Définir les carctéristiques musicales d'un projet, puis en assurer la mise en œuvre. Réaliser des projets musicaux dans un cadre collectif. Tenir sa partie dans un contexte polyphonique.

COMPETENCE
Explorer, créer, imaginer et produire
Réutiliser certaines caractéristiques (ostinato) d'une œuvrer pour nourrir son travail. Pasticher deux courtes pièces préexistantes.

COMPETENCE
Ecouter, comparer, construire une culture musicale commune
Analyser et comparer des œuvres musicales éloignés dans le temps en utilisant un vocabulaire précis. Mettre en lien des caractéristiques musicales et des marqueurs esthétiques avec des contextes géographiques.

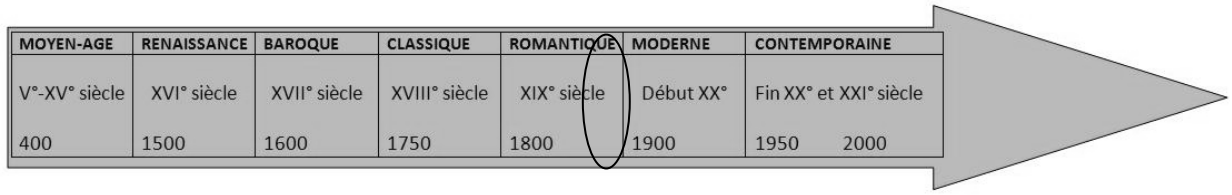
COMPETENCES
Echanger, partager, argumenter et débattre
Distinguer appréciation subjective et description objective. Problématiser l'écoute de plusieurs œuvres.

ŒUVRE(S) SUPPORT(S) (projet musical)
« Carmen » Stromae

ŒUVRE(S) SUPPORT(S) (œuvre de référence)
« Carmen » Georges Bizet

ŒUVRE(S) SUPPORT(S) (œuvres complémentaires)
« Iberia » Claude Debussy, « Espagne » Emmanuel Chabrier, extrait flamenco

Repères Histoire de la musique : musique européenne ou extra-européenne



VOCABULAIRE DOMAINE : du rythme, de la forme, du style
Formation, nuances, hauteur, timbre, mode andalou, instruments caractéristiques (guitare, cajon, castagnettes, tambour de basque, palmas), vocabulaire danse (jota, sevillana, habanera, malaguena), vocabulaire opéra (ouverture, air, chœur)

USAGES DU NUMERIQUE
Power Point

ILLUSTRATION
« El paseo por Andalucia » Francisco José de Goya

DEROULE DE LA SEQUENCE (contenu de chaque séquence, ponts, jalons, étapes, repères, évaluations)

ETAPES	PRODUCTION	PERCEPTION
ETAPE 1	Chant début « Carmen » Stromae	Ecoute « Ouverture, Carmen » présentation œuvre et présentation opéra. Exotisme
ETAPE 2	Révision « Carmen » Stromae	Analyse « Ouverture et habanera , Carmen » de Bizet. Jeu rythme habanera
ETAPE 3	Deuxième couplet « Carmen » Stromae	Ecouter et comparer en îlot « Ouverture, Carmen » de G. Bizet et « Iberia » de C. Debussy ». Jeu Sevillanas.
ETAPE 4	Rythme corporel habanera sur la chanson	Ecouter et comparer « Ibéria » de C. Debussy et extrait flamenco.
ETAPE 5	Rythme, instruments et révision chant	Ecoute « Espagne » d'e. Chabrier. Jeu rythme jota.
ETAPE 6	Révision chant.	Ecoute « chœur des gamins, Carmen » de G. Bizet
ETAPE 7 (éventuelle)	Evaluation chant.	Evaluation écrite.

SOCLE
Domaine(s) abordés

Domaine 1
Comprendre et s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit.
Comprendre et s'exprimer en utilisant une langue étrangère.

Domaine 2

Domaine 3

Domaine 4

Domaine 5
Organisations et représentations du monde : l'élève étaye ses analyses et les jugements qu'il porte sur l'œuvre. Il formule des hypothèses sur ses significations et en propose une interprétation en s'appuyant notamment

Parcours choisi (PEAC, Parcours Avenir, Citoyen, Santé)

HDA
Thématique,
Discipline(s) associée(s)

EPI
Thèmatique, discipline(s) associée(s)

Contribution à l'AP
Objectif(s) visé(s)

Contribution à l'EMC

Annexe 11 :

Partition pour le projet musical *Carmen*, de Stromae

Carmen

Stromae




2
13
Fm
Cm
Voix 1
potes ou les fol - lo-wers? Vous faites er-reur vous a - vez juste la cote Prends garde à toi si tu t'ai-mes Garde à
ger moi Cet oi-seau d'mal-heur j'le mets en cage j'le fais chan-ter moi
Voix 2
13
Pno
3
18
G7
Cm
Fm
Cm
G7
Cm
Voix 1
moi si je m'ai-me Garde à nous garde à eux garde à vous et puis cha-cun pour soi Et c'est comme ça qu'on
Voix 2
18
Pno
3
24
Fm
Cm
G7
Cm
Fm
Cm
Voix 1
s'aime, sème, sème, sème Et c'est comme ça qu'on s'aime, sème, sème, sème
Voix 2
Comme ça con-somm-es, somm-es, somm-es, somm-es Comme ça con-
24
Pno
3


3
G7
Cm
Cm
30
To Coda
1, 3.
2.
Voix 1
Et c'est comme ça qu'on
L'a - mour
Voix 2
somme, sommes, sommes,
sommes
sommes
Pno
Cm
Fm
Cm
G7
Cm
35
Un jour t'a - chètes
un jour tu jettes
Un jour tu ver -
sommes
un jour tu aimes
mais un jour tu paies
Fm
Cm
G7
Fm
40
- ras on s'aime - ra mais a - vant on crève - ra tous comme des rats
Cm
Cm
G7
Cm
Fm
Cm
G7
45

Annexe 12 :

Séquence de 3ème
Comment la comédie musicale permet-elle le mélange de styles ?

SUJET	**Musique et ars du spectacle vivant**
PROBLEMATIQUE	**Comment une comédie musicale permet-elle le mélange de styles ?**

COMPETENCE
Réaliser des projets musicaux d'interprétation et de création
Définir les caractéristiques musicales d'un projet et en assurer la mise en œuvre. Réaliser des projets musicaux dans un cadre collectif.

COMPETENCE
Explorer, créer, imaginer et produire

COMPETENCE
Ecouter, comparer, construire une culture musicale commune
Analyser et comparer des œuvres musicales et utiliser un vocabulaire précis. Mobiliser sa mémoire sur des objets longs et complexes.

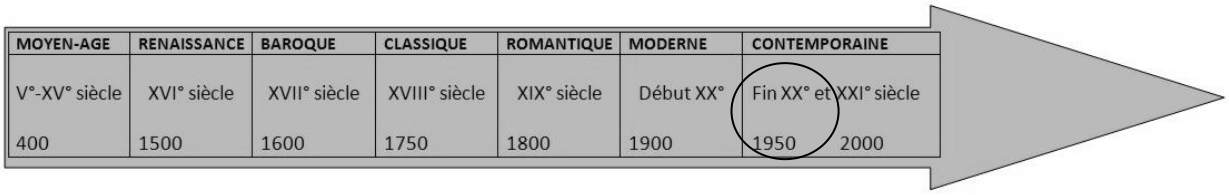
COMPETENCES
Echanger, partager, argumenter et débattre
Développer un critique constructive sur sa production. Contribuer à l'élaboration collective de choix d'interprétation.

ŒUVRE(S) SUPPORT(S) (projet musical)
« America » de Leonard Berstein

ŒUVRE(S) SUPPORT(S) (œuvre de référence)
« West Side Story » (América, bal et prologue) de Leonard Berstein

ŒUVRE(S) SUPPORT(S) (œuvres complémentaires)
Mambo et Cha-cha, Récitatif opéra « Tamerlano » de G. F. Haendel, « Habanera » dans l'opéra « Carmen » de G. Bizet

Repères Histoire de la musique : musique européenne ou extra-européenne



USAGES DU NUMERIQUE
Power Point, capsules vidéo

ILLUSTRATION
Extraits film

VOCABULAIRE DOMAINE (rythme et style)
Instruments traditionnels Amérique du sud, danses typiques Amérique du sud, Comédie musicale, ballet, Jazz , Blues, Latino, Flamenco. Bruit, musique, timbre, vocabulaire de l'orchestre. Formation, Big Band, orchestration .Intensité, nuances, crescendo / decrescendo, densité.

DEROULE DE LA SEQUENCE (contenu de chaque séquence, ponts, jalons, étapes, repères, évaluations)

ETAPES	PRODUCTION	PERCEPTION
ETAPE 1	Apprentissage refrain « America » de Leonard Bernstein. Frapper partie binaire et ternaire	Découverte Comédie musicale, contexte. Regarder vidéo « América ». Capsule vidéo binaire et ternaire.
ETAPE 2	Apprentissage premier couplet « America » et révision refrain. Rajouter percussions sur binaire et ternaire	Analyse « América » (rythme, instruments, organisation, scène vidéo, différences et ressemblances avec l'opéra classique).
ETAPE 3	Suite « América » avec instruments et/ou activité ressenti corporel binaire et ternaire.	Ecoute et analyse « Prologue ». Comparer avec l'ouverture de l'opéra « Carmen » de G. Bizet.
ETAPE 4	Apprentissage récitatif avec percussions.	Ecoute et analyse « Le bal ». Interpréter les deux rythmes (mambo et cha-cha) et comparer avec musique traditionnelle.
ETAPE 5	Mise en espace.	Ecouter et comparer « Maria » avec « Habanera » extrait de l'opéra « Carmen » de G. Bizet. Analyse scène balcon
ETAPE 6	Evaluation chant.	Présentation devoir noté HdA
ETAPE 7 (éventuelle)		

SOCLE
Domaine(s) abordés

Domaine 1
Comprendre et s'exprimer en utilisant la langue française et l'anglais à l'oral et à l'écrit

Domaine 2
L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un projet collectif

Domaine 3

Domaine 4

Domaine 5

Parcours choisi (PEAC, Parcours Avenir, Citoyen, Santé)

HDA
Thématique,
Discipline(s) associée(s)
Les arts à l'ère de la consommation de masse : les métissages artistiques à l'époque de la consommation.
Anglais et histoire géographie

EPI
Thématique, discipline(s) associée(s)

Contribution à l'AP
Objectif(s) visé(s)

Contribution à l'EMC

Annexe 13 :

Partition pour le projet musical *America*, de Leonard Bernstein

AMERICA

Leonard Bernstein



Girls Automobile in America.
Chromium steel in America.
Wirespoke wheel in American,
Very big deal in America!

I'll drive a Buick through San Juan
Boys If there's a road you can drive on.
Girls I'll give my cousins a free ride.
Boys How you get all of them inside?

Boys and girls Immigrants goes to America.
Many hellos in America.
Nobody knows in American,
Puerto Rico's in America!

Girls When I will go back to San Juan.
Boys When you will shut up and get gone!
Girls Ev'ryone there will give big cheer!
Boys Ev'ryone there will have moved here!

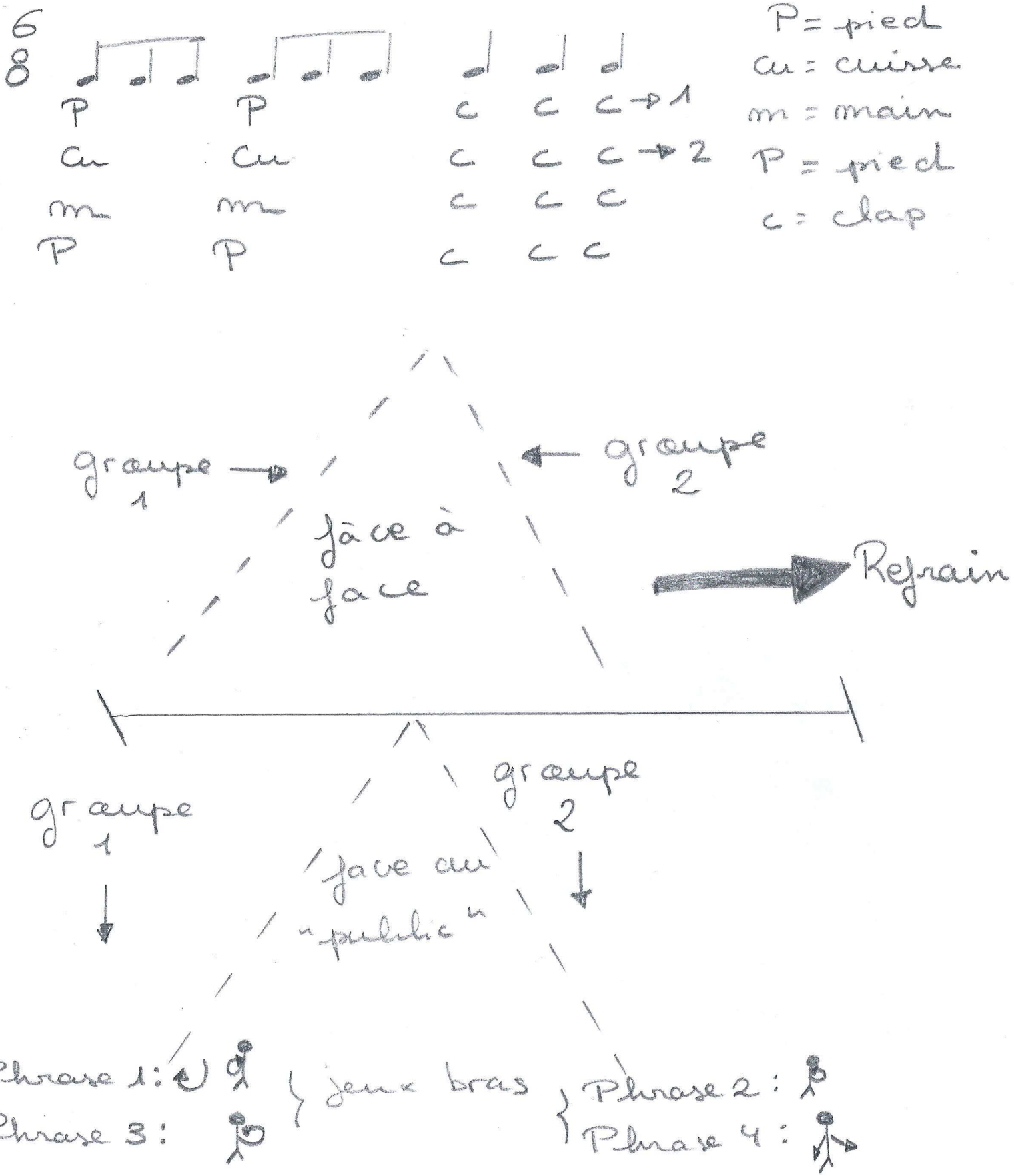
Boys and girls I like the shores of America.
Comfort is yours in America.
Knobs on doors in American,
Wall-to-wall floors in America!

Girls When I will go back to San Juan.
Boys When you will shut up and get gone!
Girls Ev'ryone there will give big cheer!
Boys Ev'ryone there will have moved here!

Girls I like to be in America!
O.K. by me in America!
Ev'ry-thing free in America
For a small fee in America!

Annexe 14 :

Tracé de la mise en espace du projet musical *America*


6/8
P
Cu
m
P
c
1
2
P = pied
Cu = cuisse
m = main
P = pied
c = clap
groupe 1
groupe 2
face à face
Refrain
groupe 1
groupe 2
face au "public"
Phrase 1:
Phrase 3:
jeux bras
Phrase 2:
Phrase 4:

Annexe 15 :

Exemple de grille d'évaluation des compétences de chant choral

	Dépassé	**Acquis**	**En cours d'acquisition**	**Pas acquis**
J'adopte une posture adéquate pour chanter				
Je chante cœur un chant appris en classe avec expressivité				
Je chante une mélodie simple avec une intonation juste				
Je chante en soignant l'articulation				
Je chante en respectant le tempo et le rythme				
Je regarde le professeur et je respire pour bien commencer à chanter				
Je peux tenir ma partie dans un contexte polyphonique				

Annexe 16 :

Extraits des réalisations des élèves (enregistrement audio sur CD)