



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Paris

**Métiers de l'éducation – Education musicale
MASTER 2**

**Les enjeux de l'accompagnement
instrumental en cours d'éducation musicale**

Tritsch Lionel

Sous la direction de Cyrille Rault-Gregorio

2016-2017

UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education

Remerciements

Je remercie Cyrille Rault-Gregorio pour son soutien, sa patience et l'aide qu'il m'a octroyée tout au long de l'élaboration de ce présent mémoire. Je remercie ensuite ma tutrice, Myriam Ladjili pour les conseils qu'elle m'a fournis durant cette année de stage ainsi que pour la confiance et la considération dont elle fait preuve à mon égard.

Je dédie ce mémoire à mon épouse, Marie, et à ma fille, Jeanne.

SOMMAIRE

Prolégomènes.....	5
1.L'accompagnement instrumental en cours d'éducation musicale.....	9
1.1.Les enjeux musicaux.....	9
1.1.1.Le soutien à la ligne vocale.....	9
1.1.2.Accompagnement et direction.....	11
1.1.3.L'enrichissement du projet musical.....	13
1.2.Les enjeux liés à l'adhésion des élèves.....	14
1.2.1.Un travail d'équipe.....	15
1.2.2.Une expérience nouvelle.....	16
1.2.3.Effets sur l'interprétation et le rendu sonore du projet musical.....	18
1.3.Les enjeux pédagogiques.....	19
1.3.1.L'illustration des notions musicales.....	19
1.3.2.L'autonomisation de l'élève dans le processus de création.....	21
1.3.3.Le décroisement du cours d'éducation musicale au sein de l'établissement.....	22
2.Mise en pratique.....	24
2.1.Le contexte de classe.....	24
2.1.1.L'histoire et la culture de la classe.....	24
2.1.2.La relation de la classe au cours d'éducation musicale.....	25
2.2. La séquence.....	25
2.2.1.Résumé et bilan concernant la séquence précédente.....	25
2.2.2.Compétences visées de la nouvelle séquence.....	27
2.2.3.L'œuvre de référence et les œuvres complémentaires.....	28
2.2.4.Le projet musical.....	29
2.2.5.Déroulement prévu des séances.....	30
2.3.Conception de l'arrangement.....	31
2.3.1.L'accompagnement du professeur.....	32
2.3.2.L'accompagnement destiné aux élèves.....	33
2.3.2.1.La partie du « bassiste ».....	33
2.3.2.2.La partie du « guitariste ».....	34
2.3.2.3.La partie du « batteur ».....	35

2.4.Stratégies d'apprentissage.....	36
2.4.1.Le recours aux percussions corporelles.....	36
2.4.2.L'élaboration d'un support destiné au travail à la maison.....	37
2.4.3.La prise de contact avec l'instrument.....	38
2.5.Retour d'expérience.....	38
2.5.1.Déroulement effectif des séances.....	38
2.5.2.Bilan sur la réussite du projet.....	40
3.Prolongements et pistes de travail.....	42
3.1.Comment améliorer le temps nécessaire au déroulement du projet musical ?....	42
3.1.1.Un atout précieux : la M.A.O.....	42
3.1.2.Le travail de groupe en dehors du cours d'éducation musicale.....	43
3.2.Quels peuvent-être les prolongements d'une pratique instrumentale en cours d'éducation musicale ?.....	44
3.2.1.Conception d'ateliers périscolaires.....	44
3.2.2.Animations au sein de l'établissement.....	45
Conclusion.....	46
Bibliographie.....	47
Sitographie.....	47
Annexes.....	48
Annexe 1 : arrangement complet du couplet de « <i>Space Oddity</i> » de David Bowie. .	49
Annexe 2 : texte de la chanson « Hexagone » de Renaud.....	51
Annexe 3 : Fiche élève de la séquence destinées aux 3 ^e AF.....	52
Annexe 4 : Texte et accords de la chanson « La mauvaise réputation » de Georges brassens ».....	53
Annexe 5 : arrangement de « La mauvaise réputation » de Georges Brassens.....	54
Annexe 6 : Fiche de travail de la partie du « guitariste ».....	58
Annexe 7 : fiche de travail de la partie du « bassiste ».....	59
Annexe 8 : fiche de travail de la partie du « batteur ».....	60

Prolégomènes

Accommodant : Complaisant. Sociable.

Conciliant.

Accompagner : Suivre. Escorter. Se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui.

Accompagnateur : Personne qui guide (un groupe de touristes...).

Accompagné : Se dit d'une figure principale ayant à ses côtés des pièces secondaires (plat accompagné de salade).

Accompagnement : Action de jouer une partie musicale de soutien à la partie principale. Ensemble des sons qui s'harmonisent avec une mélodie donnée, vocale ou instrumentale (en termes militaires : action de soutien).

Accomplir : Mener à terme. Achever.

En faisant précéder les définitions relatives à l'accompagnement par le mot accommodant (complaisant, sociable, conciliant), le dictionnaire nous donne déjà une précieuse indication sur l'accompagnateur. Notons que le verbe qui suit est accomplir, et que l'accord est tout proche...

Toute ambiguïté du rôle de l'accompagnateur est montrée d'emblée par ces définitions. Le considère-t-on comme celui qui suit, à qui l'on peut tout demander (surtout ne pas jouer trop fort) ? Est-il plutôt celui qui guide, soutient, conduit (sans en avoir trop l'air), ou uniquement une pièce « ajoutée » qui gêne l'instrumentiste pour respirer et jouer librement ? Dans certains cas, il lui arrive même de douter de sa propre existence.¹

Bien qu'ayant écrit cet article dans le but de plaider en faveur des musiciens accompagnateurs, Marie-Paule Siruguet fournit ici d'excellentes pistes pour débiter notre réflexion. Si ces définitions, tirées du dictionnaire, font sens dans le cadre de la fonction de

1 Siruguet Marie-Paule, « Les musiciens de l'ombre. », *Marsyas*, numéro 33, Mars 1995, p.22

musicien accompagnateur, transposées au cours d'éducation musical, elles éclairent d'un jour nouveau le rôle du professeur lors du travail du projet musical .

Ayant été guitariste professionnel et ayant eu l'occasion à plusieurs reprises d'accompagner sur scène des instrumentistes et chanteurs dans des styles variés, j'ai fait l'expérience de la fonction de musicien accompagnateur. Cependant, professeur-stagiaire de l'éducation nationale en éducation musicale depuis la rentrée de septembre 2017, j'ai pu constater que cette fonction diffère en classe : accompagner une classe ou un groupe d'élèves à l'aide de son instrument ne relève pas seulement de la performance musicale, et ne peut tendre uniquement vers des considérations esthétiques ou artistiques.

J'ai démarré mon stage au collège Jean Macé de Clichy-la-Garenne, un établissement anciennement intégré en REP+. Le lieu n'a pas été occupé par un professeur d'éducation musicale titulaire depuis quatre ans, et les élèves ont connu un professeur différent chaque année, parfois plus... La salle de musique n'a pas été entretenue durant ces quatre années et l'équipement est rudimentaire pour une salle d'éducation musicale. Le statut de la matière dans l'établissement est donc précaire, et une action sur le long terme pour la revaloriser est nécessaire.

Ma première initiative a été de venir avec ma guitare personnelle, une Höfner *Chancellor*, instrument de qualité, et attrayant d'un point de vue esthétique.

Et j'enregistrais ma première victoire. L'instrument suscite l'intérêt, les questions s'enchaînent : « *combien ça coûte ?* » ou « *pourquoi la guitare ressemble à un violon ?* » et enfin, « *Monsieur, vous êtes musicien ?* »...

Cette dernière question, récurrente lors de ce début d'année accompagné de cette splendide guitare, a soulevé chez moi de nombreuses interrogations : comment ce fait-il que les élèves opèrent une dichotomie entre le statut de professeur d'éducation musicale et celui de musicien ? N'est-il pas nécessaire d'être musicien pour enseigner l'éducation musicale ?

Mais comme nous l'explique Marie-Paule Siruguet, la notion d'accompagnement musical ne relève pas uniquement de la simple musicalité, et demande bien plus que la compétence de « musicien ». Et c'est d'autant plus vrai pour le professeur d'éducation musicale : accompagner sa classe, c'est guider les élèves à travers un projet, les soutenir durant leur réalisation, les diriger durant leur production. La musique est un art de l'instant, elle n'est appréhendable que dans son exécution, et c'est le rôle du professeur de fournir les clés de

cette exécution à ses élèves en les accompagnant, musicalement dans l'instant, mais aussi pédagogiquement, dans la préparation de son cours et du rôle qu'il se donne au sein de la séance. Et c'est à cet égard que les élèves sont « accompagnés » par le professeur : celui-ci s'efface au profit de la figure principale, le groupe classe, qui incarne réellement le « musicien » à l'origine de la production musicale. Et c'est aussi en ce sens que le professeur d'éducation musicale est « accommodant », dans l'acceptation de la transmission de son statut de musicien aux élèves, afin de permettre à ceux-ci de « s'accomplir » au sein du projet musical.

Le professeur devient l'« accompagnateur » des élèves dans la réalisation d'un projet dont il pose les jalons, il en assure le bon déroulement et veille au respect des consignes. S'il fournit un « accompagnement » instrumental, ce n'est pas uniquement pour soutenir une ligne mélodique, c'est aussi pour enrichir le projet musicalement dans le but de susciter l'adhésion des élèves.

Mais il est aussi « accompagnateur » dans son rôle de professeur, garant d'une maïeutique musicale permettant la réussite d'un projet. Il a le devoir de concevoir des techniques pédagogiques permettant l'assimilation d'un vocabulaire musical, de notions musicales, et de compétences musicales. Or cette notion d'accompagnateur-pédagogue doit être prise en compte dans le rôle d'accompagnateur-musicien au sein du cours d'éducation musicale. Autrement dit il est nécessaire de concevoir une pédagogie de l'accompagnement musical : l'accompagnement instrumental n'est pas simplement un soutien mélodico-rythmique neutre, mais doit être vecteur d'une intention musicale transmissible. Il ne peut nuire à la direction et doit s'articuler avec elle. Il est de plus nécessaire de mener une réflexion sur le rôle que l'accompagnement peut jouer dans la mise en évidence des notions et du vocabulaire cités précédemment.

Dans cette optique, l'accompagnement instrumental peut être conçu de telle façon qu'il soit exécutable par les élèves eux-même. Se pose alors la question des méthodes utilisées et du temps consacré à la mise en place d'une pratique instrumentale dans un cadre où les programmes de l'éducation nationale privilégient le geste vocal. Il convient alors d'étudier les bénéfices et les inconvénients de l'accompagnement par les élèves dans le cadre du cours d'éducation musicale, sans oublier de les mettre en rapport avec la vocalité.

Ce mémoire a pour but de témoigner d'une réflexion que j'ai entamée dès ma prise de fonction en tant que professeur-stagiaire en éducation musicale et que je continuerai à mener en tant que professeur : quels sont les enjeux de l'accompagnement instrumental en éducation musicale ?

Nous étudierons tout d'abord en première partie les tenants et les aboutissants de l'accompagnement instrumental dans le cadre du projet musical, lorsqu'il est effectué par le professeur et lorsqu'il est effectué par les élèves.

La seconde partie détaillera les conditions de la mise en pratique des points abordés en première partie, ainsi qu'un retour d'expérience.

Nous traiterons enfin dans une troisième partie les possibles prolongements et pistes de travail qui découlent de l'étude menée en classe.

1. L'accompagnement instrumental en cours d'éducation musicale

Lorsque l'on aborde le domaine du projet musical en classe, l'accompagnement du professeur joué sur un instrument polyphonique est au coeur du travail vocal effectué par les élèves : c'est lui qui représente un repère mélodique et rythmique lors de l'assimilation et de la production de la ligne mélodique, tout en soulignant le caractère visé dans l'arrangement du morceau. Cependant, si « [...] l'accompagnateur est le socle, la base, le fondement sur le discours musical s'initie et grandit »², cela ne signifie pas que ce rôle doit être uniquement l'apanage du professeur d'éducation musicale. De part ses fonctions, il constitue un réservoir d'outils pédagogiques lorsqu'il est conçu pour les élèves et effectué par eux.

1.1. Les enjeux musicaux

L'accompagnement est, dans sa dimension la plus artistique, d'abord un enjeu musical. Il participe à une résultante esthétique, un rendu final, en posant des repères au musicien autant qu'à l'auditeur, repères rythmiques, mélodiques, mais aussi expressifs. Il en va de même en cours d'éducation musicale, où l'élève est à la fois l'auditeur et l'acteur du geste musical. Dans ce contexte, l'accompagnement représente non seulement le socle sur lequel se repose la production finale de l'élève, mais il est aussi le socle sur lequel se déroule le travail d'assimilation mélodique et rythmique de la ligne vocale.

1.1.1. Le soutien à la ligne vocale

Le rôle le plus évident que tient l'accompagnement instrumental en cours d'éducation musicale est celui de soutenir la ligne vocale : accompagner c'est jouer une harmonie agencée rythmiquement, de telle façon que l'« accompagné » ait à sa disposition des repères afin de garantir la justesse mélodique et la justesse rythmique. Lorsque le professeur conçoit la partie d'accompagnement il doit donc d'abord prendre en compte ce premier rôle.

Concevoir la partie harmonique d'un projet musical, c'est d'abord savoir mettre en exergue les éléments qui font sens harmoniquement pour l'élève : la basse et la « couleur » de l'accord. En effet, ces deux éléments sont plus saillants à l'oreille pour un élève. Cela n'a donc aucun sens de jouer des accords en bloc en suivant une pulsation, car si l'on peut encore

2 Rosoor Caroline, « haute fidélité », *Marsyas* numéro 33, Mars 1995, p.3

repérer une couleur d'accord, la basse n'est pas assez mise en valeur. Or si dans un contexte musical standard il est souvent constaté que ses rôles sont distribués entre différents instruments à part entière, et que les différences de timbre et de tessiture contribuent à la limpidité d'écoute de l'ensemble, le professeur-accompagnateur en classe est pour ainsi dire bien seul, et doit se suffire à lui-même. Il convient donc de segmenter basse et accord sur son instrument, d'une part par l'ambitus entre la basse et le reste de l'accord, d'autre part par le placement rythmique séparé entre la basse et le reste de l'accord. De ce point de vue, deux stratégies d'accompagnement sont facilement transposables au cours d'éducation musicale : l'accompagnement de style « pompe », où la basse, placée sur les temps forts et jouant la tonique et la quinte de chaque accord, s'alterne avec le bloc-accord (cf. figure 1), et l'accompagnement en arpèges, où la basse précède toujours le reste de l'accord arpégé (cf. figure 2).



Figure 1 : exemple d'accompagnement type « pompe » sur *La mauvaise réputation* de Georges Brassens.



Figure 2 : exemple d'accompagnement en arpèges sur *What a wonderful World* de Georges David Weiss et Bob Thiele.

Ces deux stratégies ont également pour avantage de mettre en évidence à la fois la pulsation et l'articulation rythmique du morceau. Bien que rudimentaires, ces deux types d'accompagnement ont le mérite de proposer une base sécurisante pour l'apprentissage du projet musical, rythmiquement et mélodiquement. Ils accélèrent l'assimilation d'une ligne vocale, en limitant les paramètres d'écoute tout en fournissant des repères stables voire routiniers. En effet, passer par ce stade systématiquement lorsqu'on aborde un nouveau projet musical peut être aussi considéré comme un rituel, auquel l'élève peut se raccrocher de morceau en morceau, lui fournissant ainsi des habitudes d'écoutes, une facilité de perception de l'accompagnement, et donc une aide à sa production vocale.

Si l'accompagnement est le premier soutien à la vocalité dans le domaine du sonore, il doit s'articuler, surtout lorsqu'il est adressé à un chœur d'une trentaine de collégiens, au geste de direction qui représente cette fois-ci le soutien visuel au bon déroulement d'une séance vocale. Or, nous l'avons dit précédemment, le professeur d'éducation musicale doit se suffire à lui-même lors du travail du projet musical. Il convient donc d'étudier cet aspect pratique, en particulier dans le cas de la guitare, où les deux mains sont prises par l'instrument, par opposition au piano qui, même si cela nécessite parfois quelques contorsions, permet un geste de direction d'une des deux mains en simplifiant l'accompagnement.

1.1.2. Accompagnement et direction

Lors de mes stages d'observation et de ma formation à l'ESPE, j'ai pu à chaque fois constater à quel point il semblait intuitif pour les professeurs d'éducation musicale expérimentés de jouer l'harmonie ou la basse d'une main au piano et de diriger de l'autre. L'accompagnement est ici réduit à son plus simple appareil, une harmonie. La pulsation, les départ et l'expressivité dépendent du geste de direction : le professeur-accompagnateur se tient debout et son attention est entièrement portée vers sa classe de chanteurs, dans une attitude de chef de chœur. Malheureusement la guitare ne permet pas cette pratique car elle nécessite l'utilisation des deux mains. Il convient donc de mettre au point des stratégies de direction différentes.

Si un travail du chant *a capella* est toujours nécessaire afin que le professeur affine son écoute, passant d'un rendu général, celui de la classe, à un rendu spécifique, celui de l'élève, il arrive à de nombreuses occasions que la ligne de chant nécessite un soutien rythmique et

mélodique autre que le geste de direction pure. Voici les stratégies que j'ai mises en place au cours de ces derniers mois pour me permettre de diriger le chœur en accompagnant à la guitare :

- concernant les départs, j'utilise deux outils. Le premier est visuel et tient de la direction de chœur traditionnelle, il s'agit de la respiration du chef de chœur que les chanteurs reproduisent par imitation et qui leur signale qu'il va falloir partir. Le second est d'ordre musical et consiste en un conduit mélodique joué dans les basses de l'instrument et qui se démarque du reste de l'accompagnement (cf. figure 3) et qui joue le rôle d'appel au chœur. Ce conduit a l'intérêt, après assimilation par l'élève, d'indiquer le prochain départ, au même titre que la respiration, mais il peut aussi lors d'un changement d'accord permettre à l'élève de mieux se repérer harmoniquement.

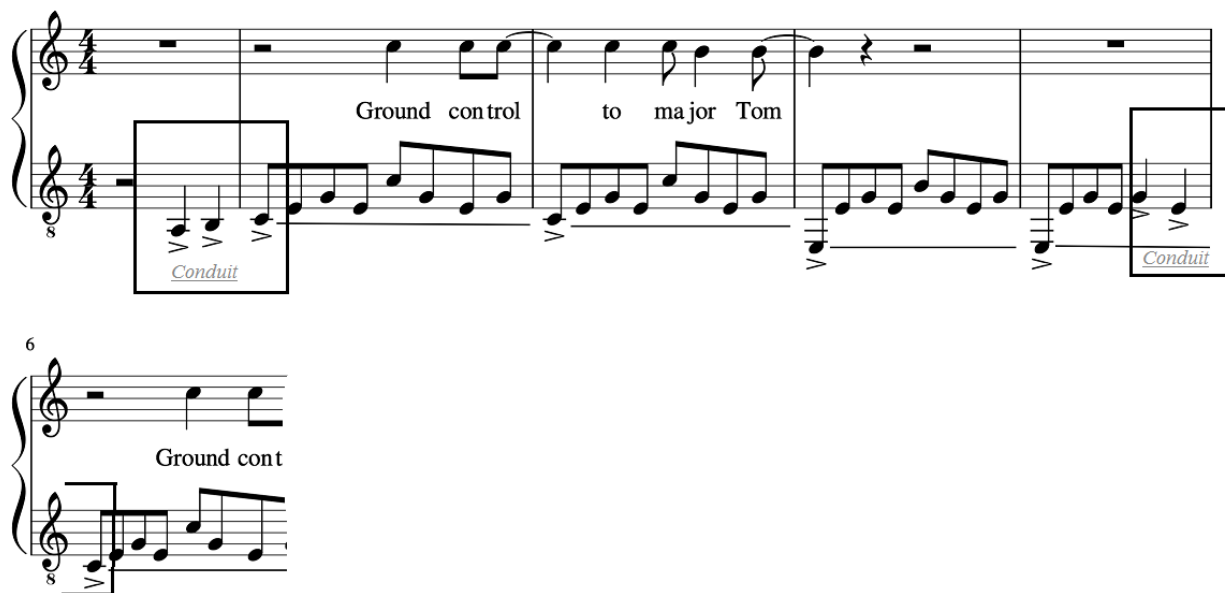


Figure 3 : exemple de conduit sur *Space Oddity* de David Bowie.

- concernant la battue, bien que moins évidente qu'en direction de chœur authentique, elle est toujours présente lorsque l'on joue de la guitare à l'aide d'un plectre : on parle de la technique de l'aller-retour. Celle-ci consiste en un va et vient de la main droite (pour un droitier) de bas en haut, les temps forts étant joués vers le bas. Point de repère gestuel pour le guitariste, il est visuel pour les accompagnés, et peut être assimilé comme un geste-repère du point de vue du rythme et de la pulsation. Cette technique n'est pas utilisée lorsque la guitare est jouée aux doigts, mais il apparaît nécessaire de signaler qu'il est difficile de faire entendre

une guitare correctement au sein d'un chœur de trente personnes engagées dans leur chant sans la puissance octroyée par un plectre, en particulier pour le jeu en arpèges...

- la recherche de l'expressivité du chœur est difficile à la guitare si l'on ne prend pas la nature de l'accompagnement en compte. C'est surtout la façon d'accompagner et la perception qu'en a le chœur qui influera ce facteur. Ainsi le fait de nuancer son accompagnement, de part la gestion des attaques, du volume, du timbre et du tempo est un moyen de communication efficace avec le chœur lorsque celui-ci est conscient de ces subtilités. Cependant, il est aussi possible de travailler la communication non verbale. La guitare se joue très bien debout à l'aide d'une sangle, et c'est tout le corps qui peut s'engager dans la direction du chœur. En dehors des déplacements et mouvements possibles, l'expression du visage du professeur-guitariste qui fait directement face à ses élèves est une indication précieuse pour le chœur dans l'exécution des nuances.

La conception d'un accompagnement et sa mise en lien avec la direction de chœur représentent des outils importants dans la préparation et l'élaboration du projet musical afin de gagner en efficacité lors des séances. Mais l'étude de l'accompagnement en tant qu'outil d'assimilation, à travers sa forme et sa relation avec la direction de chœur, ne doit pas occulter le but poursuivi lors de la réalisation d'un projet musical : partager un moment musical avec sa classe, dans les meilleures conditions, et avec le plus de satisfaction pour le professeur, et surtout pour les élèves. Et dans ce cas, l'accompagnement est un excellent moyen d'enrichir une séance d'éducation musicale.

1.1.3. L'enrichissement du projet musical

Lorsqu'un professeur d'éducation musicale accompagne sa classe, il se doit de mettre ses élèves en position de chanteurs, au sens artistique du terme : son niveau d'exigence doit, toute proportion gardée, signifier à l'élève que ce qu'il fait doit être digne d'une musique de scène. Mais cette exigence au niveau de la performance vocale doit se refléter dans la qualité de l'accompagnement : exigeant avec lui-même lorsqu'il accompagne, le professeur envoie un message fort à l'élève. Une exécution vocale engagée exige un accompagnement à sa hauteur. Dans cette optique, si l'accompagnement soutient la ligne vocale d'un point de vue technique, il se doit ensuite de la valoriser de façon qualitative. Cela signifie que, d'un point de vue pédagogique, s'il en est réduit au début du projet musical à servir de repère auditif et

se construit tout d'abord dans ce but, il doit ensuite se développer afin d'amener une musicalité et un sens artistique. C'est à ce stade que le professeur conçoit son accompagnement en tant qu'arrangement : accompagner se fait alors dans le but de présenter un rendu musical et artistique aux élèves, comme si l'on permettait à ceux-ci d'avoir les clés pour que leur performance se montre digne d'une représentation. L'élaboration de l'accompagnement-arrangement doit à cet effet prendre musicalement du sens en donnant une direction artistique à l'œuvre travaillée et doit donc mettre en valeur différentes parties tout en garantissant une homogénéité stylistique (cf. arrangement de *Space Oddity* en annexe 1).

Cependant, l'enrichissement du projet musical peut aussi se faire à travers la participation des élèves dans l'arrangement. Ceux-ci sont en effet toujours avides du contact avec les instruments de musique. La conception d'un accompagnement destiné aux élèves est un concept porteur sur le plan pédagogique et peut être une aide précieuse dans le déroulement des séances de travail. Il s'agit alors de concevoir un arrangement de telle façon que des élèves non-instrumentistes puissent avoir accès au rôle d'accompagnateur, toujours dans la même exigence qualitative. Il est de plus intéressant que les parties jouées par les élèves et l'accompagnement du professeur soient complémentaires entre eux.

Le concept d'arrangement recouvre donc deux pendants musicaux qui peuvent s'articuler entre eux au sein du cours d'éducation musicale. Le premier est de participer à l'élaboration du projet en facilitant l'apprentissage du chant, le second est d'instaurer une dimension artistique au projet, en tant que faire-valoir vis-à-vis du rendu vocal, mais aussi de par sa dimension participative potentielle pour le groupe-classe. Or ce deuxième pendant musical fait apparaître un nouvel enjeu dans l'accompagnement instrumental en cours d'éducation musicale : l'adhésion des élèves.

1.2. Les enjeux liés à l'adhésion des élèves

L'accompagnement instrumental peut être un vecteur d'adhésion pour les élèves, qu'il s'agisse de l'accompagnement du professeur, de celui joué par les élèves ou l'articulation des deux. En effet, si un arrangement réussi est déjà un élément moteur dans la crédibilité du projet musical du point de vue des élèves, les processus de mise en place de

l'accompagnement et l'exercice des éléments qui le constituent peuvent s'avérer une grande source d'adhésion.

1.2.1. Un travail d'équipe

La conception d'un arrangement poussé sur le plan instrumental est un signe très positif envoyé au groupe-classe : il démontre l'intérêt du professeur dans la constitution d'un projet destiné à la classe. De plus, cet arrangement témoigne du désir du professeur de faire équipe avec sa classe en l'accompagnant dans la création et l'élaboration d'une œuvre.

Cependant, si l'on considère l'arrangement comme l'articulation entre une partie jouée par le professeur, et d'autres parties jouées par les élèves, la notion de travail d'équipe prend une dimension différente. En effet, les conditions matérielles et la réalité du fonctionnement d'une classe ne permettent pas d'octroyer un rôle instrumental à chaque élève. Il est de plus difficile pour l'élève d'articuler chant et jeu sur un instrument dans le même instant, de façon synchronisée et fluide. C'est donc à travers le choix de quelques instruments différenciés dans leurs rôles (rythmiques, harmoniques, mélodiques) et le travail en îlots que l'arrangement du projet musical pourra prendre forme. Il y a donc constitution d'équipes de travail, de « groupes de musique » au sein de la classe. Et s'il y a une articulation dans l'arrangement entre l'accompagnement des élèves et l'accompagnement du professeur, ce dernier fait partie de chaque équipe. Cela constitue pour l'élève une démonstration de l'intérêt que porte le professeur à la collaboration au sein du projet, et le fait que celui-ci participe à l'équipe de l'élève est une source d'adhésion.

Mais il y a d'autres vertus liées à la différenciation des rôles au sein d'un îlot. En effet, cette organisation nécessite une répartition entre ceux qui chantent, ceux qui assurent un soutien rythmique et ceux qui assurent un soutien mélodique. Cela sous-entend, dans un arrangement conçu à cet effet, une interdépendance entre les membres de l'équipe. Chaque élève devient donc acteur à part entière dans le bon fonctionnement de son groupe et chaque élève endosse la responsabilité de la réussite ou de l'échec de la prestation musicale : l'inclusion de cet élément dans la dynamique propre à un groupe est une source de motivation pour l'élève. De plus, la différenciation des rôles au sein d'un travail en îlots permet à l'élève de se distinguer de façon individuelle à travers sa partie, mais dans un travail commun, pour un résultat de groupe.

Si le concept de travail d'équipe est une notion-clé dans le fait de susciter l'adhésion des élèves, la découverte et le contact des instruments de musique sont eux aussi un facteur de motivation.

1.2.2. Une expérience nouvelle

Le réseau des écoles de musique est très développé en France : on compte plus de 2.500 écoles de musique, dont près de 450 sont des conservatoires classés par le ministère de la culture et de la communication. Toutefois, ce réseau ne concerne que de manière très partielle les élèves de l'enseignement général, moins de 10% des jeunes d'âge scolaire, selon des évaluations récentes, ont accès à une réelle pratique musicale.

Pour sa part l'Education nationale, tout en posant des objectifs ambitieux en matière d'enseignement artistique, développe en priorité des dispositifs d'éveil – au demeurant indispensables – et de sensibilisation des élèves aux arts et à leur histoire. En conséquence, la musique reste, en dépit de la volonté de nombreux acteurs et du développement des pratiques vocales et chorales priorité de l'éducation musicale à l'Ecole, une discipline d'appoint, demeurant le plus souvent réservée aux élèves des milieux sociaux culturellement favorisés.

Et la France en ce domaine reste mal placée par rapport à ses voisins européens, et vis-à-vis de pays plaçant la pratique artistique parmi les enseignements fondamentaux, tels le Japon, la Norvège, la Finlande, l'Allemagne, la Grande-Bretagne...³

Ce constat réalisé en 2008 est toujours valable aujourd'hui dans le collège où je suis en poste. Très peu d'élèves ont une pratique musicale en dehors du cours d'éducation musicale dispensé dans l'établissement, car ce loisir se heurte à des obstacles d'ordres financiers, culturels ou familiaux⁴. Jouer une partie musicale sur un instrument de musique est donc quelque chose de nouveau pour de nombreux élèves. Or ce premier contact est à la fois source d'étonnement, d'émerveillement, mais parfois aussi de déception lorsque l'élève réalise que

³ Maison de Radio France, *Première rencontre nationale des orchestres à l'Ecole*, 19 janvier 2008 http://www.culture.gouv.fr/culture/dmdts/Dossier_Rencontre_Orchestre_a_l_Ecole.pdf

⁴ Guillaume Eléonore, *Comment démocratiser la pratique musicale*, mémoire CEFEDM Bretagne-Pays de la Loire 2012

ce qu'il a entre les main ne fonctionne pas de façon aussi intuitive qu'un *smartphone*... La façon dont l'élève est investi du rôle d'instrumentiste et la manière dont la partie qu'il a à jouer est conçue sont donc déterminantes afin d'éviter les désillusions et les déconvenues. Cependant, la perspective de manipuler un véritable instrument de musique est porteuse de motivation pour l'élève. De plus, si cette pratique instrumentale doit s'inscrire dans un cadre posé par le professeur (conception des parties, méthodologie d'apprentissage, règles de constitution des groupes), elle prend forme au sein d'un travail de groupe : l'analogie avec le « groupe de musique » est toute proche. L'inscrire comme telle dans la démarche d'élaboration d'un projet de groupe est un atout porteur pour l'élève, qui voit le travail d'équipe ainsi fourni gratifiant pour son image.

De plus, il est connu de l'ensemble des professeurs d'éducation musicale que certains élèves sont réticents à chanter. Soit le geste vocal ne leur est pas naturel et craignant l'échec ils veulent l'éviter, soit ils sont, fait fréquent dans la période de l'adolescence, trop inhibés pour mettre en avant leur voix. La tâche est, pour certains garçons, d'autant plus ardue qu'ils muent. Or, la pratique instrumentale implique un geste musical qui peut permettre l'assimilation de repères rythmiques, mélodiques et harmoniques. L'« oreille » musicale se forme à partir de ces repères, et leur acquisition favorisera une future pratique du chant chez l'élève. Celui-ci, s'il est réticent à exposer sa voix chantée, peut tout de même travailler et exécuter sa partie instrumentale, car la personnalité est moins mise en avant et l'exercice n'est pas conflictuel avec une attitude tendant à l'introversion. Cela lui permet tout de même de d'assimiler des compétences musicales, compétences qui pourront ensuite être mises à profit dans la pratique du chant. De plus, même si cela correspond sur le court terme à un moindre degré d'exposition, il s'agit tout de même d'une performance exécutée au milieu de ses camarades, ce qui représente un premier pas vers une future mise en avant vocale.

L'étude des facteurs d'adhésion des élèves à un projet musical orienté autour de l'accompagnement instrumental incite à une réflexion sur les effets de cette adhésion sur la performance musicale elle-même. Il convient donc de réfléchir aux effets attendus de l'adhésion des élèves sur l'interprétation et le rendu sonore du projet musical.

1.2.3. Effets sur l'interprétation et le rendu sonore du projet musical

Si un travail en groupe autour d'un accompagnement instrumental et d'un chant est susceptible de provoquer un meilleur investissement de la part des élèves, il est alors nécessaire d'étudier sur quels plans celui-ci peut améliorer leurs prestations.

Tout d'abord, l'implication induite par le travail en îlots peut permettre une réflexion de groupe sur l'interprétation : le groupe a la possibilité d'établir des choix interprétatifs qui lui sont propres. Même si ce processus n'évince pas le rôle du professeur dans ces choix (celui-ci est souvent amené à guider ses élèves car il est à même d'anticiper les résultats de certaines idées...), il permet d'apporter une personnalité musicale au groupe. Les choix d'interprétations engendrent de nouvelles consignes. Or les élèves seront d'autant plus réceptifs à ces consignes qu'elles proviennent d'eux et de leurs camarades. Cet état des choses participe à leur adhésion au projet et ne peut qu'améliorer l'interprétation qu'ils rendent d'un projet musical. Il est important de souligner que dans la perspective d'obtenir un rendu qui lui est propre, le groupe possède l'aptitude de s'appliquer et de s'impliquer à l'obtention d'un résultat qui lui permet de se distinguer. Ce sera de plus l'occasion de se confronter entre eux par l'intermédiaire du groupe, engendrant une émulation saine et dynamique dans la réalisation du projet musical.

Selon le programme, « l'éducation musicale conduit les élèves vers une approche autonome et critique du monde sonore et musical contemporain »⁵. Mis à part les choix d'interprétation, le rendu sonore de chaque groupe est tributaire de la qualité de l'accompagnement, donc de la concentration et de l'investissement des élèves : à travers la réalisation et la coopération avec le professeur, chacun peut comprendre le but de la tâche qui lui est confiée et qu'il a à accomplir. Il s'agit donc d'un contexte favorable à la responsabilisation des élèves qui les incite à faire preuve de sens critique vis à vis de leur prestation, et les pousse à l'améliorer afin de permettre à leur groupe de fonctionner. Cette motivation supplémentaire induit donc plus de constance dans l'exécution et l'interprétation, participant à une amélioration du rendu sonore.

Enfin, il est nécessaire de souligner, toujours d'un point de vue esthétique, les bienfaits d'un accompagnement du chant effectué dans une collaboration entre professeur et élèves. En effet, lorsque le professeur accompagne seul sa classe, le rendu global ne joue pas en faveur

5 Ministère de l'éducation nationale, préambule du programme éducation musicale pour le cycle 4 – Arrêté du 9 novembre 2015 - Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

de la musicalité : il y a un déséquilibre certain entre son accompagnement et un chœur composé de trente élèves. Le travail en groupes et la répartition des tâches permet un rééquilibrage des parties, une plus grande variété et donc un rendu beaucoup plus convaincant.

L'accompagnement représente une ressource certaine d'un point de vue de la musicalité, à la fois par son rôle de faire-valoir artistique, son rôle potentiellement collaboratif, mais aussi la façon dont il est susceptible de motiver les élèves dans l'investissement de leur tâche. Or, si cette notion d'accompagnement musical prend place au sein du projet musical, celui-ci représente un des socles sur lesquels repose une séquence. Il a donc un potentiel pédagogique certain.

1.3. Les enjeux pédagogiques

La pratique instrumentale est souvent un outil utilisé afin d'éclairer des notions musicales avant ou après l'écoute d'une œuvre, qui est justement destinée à éclairer ces notions. Inclure la pratique instrumentale dans le projet musical est donc une activité porteuse pédagogiquement, si l'arrangement est construit autour de ces notions.

1.3.1. L'illustration des notions musicales

Comme aux cycles précédents, deux champs de compétences organisent le programme au cycle 4, celui de la production et celui de la perception. Le premier investit des répertoires toujours diversifiés et engage la réalisation de projets musicaux plus complexes par les techniques mobilisées. Le second poursuit la découverte de la création musicale d'hier et d'aujourd'hui, mobilise un vocabulaire spécifique plus précis et développé, s'attache enfin à construire, par comparaison, des références organisant la connaissance des esthétiques musicales dans le temps et l'espace. Ces deux champs de compétences sont mobilisés en permanence dans chaque activité et ne cessent de se nourrir mutuellement.⁶

6 Préambule du programme éducation musicale pour le cycle 4 – Arrêté du 9 novembre 2015 - Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

Cette description de l'articulation entre produire et percevoir au sein du cours d'éducation musicale montre l'importance qu'accordent les programmes à la conception d'activités où ces deux notions sont interdépendantes. Mais dans le cadre du projet musical, ces notions accèdent à une dimension créatrice qui dépasse la simple notion d'activité. L'articulation percevoir-produire ne consiste plus simplement pour l'élève en l'éclaircissement d'une notion musicale, mais aussi en son application musicale : l'élève assiste et participe à la mise en place de ces notions au sein d'un processus de création qui les éclaire sous un jour artistique, vivant. Le projet musical devient ainsi la « salle de T.P. » du cours d'éducation musicale, et le résultat de l'exécution prend de l'importance. Il est de ce point de vue alors évident que le professeur d'éducation musicale a le devoir d'inclure, lorsqu'il conçoit les parties qui composent le futur accompagnement, les notions musicales qu'il compte aborder dans sa séquence. La difficulté est alors de conserver la portée artistique de cet accompagnement, de ne pas sacrifier sa cohérence musicale au profit de la pédagogie. Le choix du projet musical doit donc se faire selon plusieurs paramètres : tout d'abord il doit englober les notions musicales abordées en cours de séquence et doit ensuite permettre l'élaboration d'un accompagnement dont les parties sont jouables et assimilables par les élèves, cela sans mettre en péril le rendu d'un point de vue qualitatif. Vivre ces notions au sein d'un projet musical réussi permettra à l'élève d'en percevoir les tenants et les aboutissants dans le processus de création.

L'assimilation des notions musicales par ce biais en fait alors des outils de création. Leur appropriation pourra par la suite déboucher sur le transfert du rôle de compositeur-arrangeur à l'élève :

Se contentaient-ils (les créateurs) de « répéter » ce qu'avaient fait leurs aînés, ou en déchiffraient-ils les énigmes ? Il s'agit moins, on le voit, de faire trempette dans un bain culturelle que d'aller à la pêche aux idées des autres, ces idées que Mozart va s'approprier en les combinant d'une manière nouvelle, pour donner naissance à cette première sonate. En somme, cette première sonate, œuvre de jeunesse, il est vrai, ressemblerait plutôt à un pot-pourri ? C'est un peu ce que l'on dit de ces premières productions où les enfants ont rassemblé des éléments parfois hétéroclites, et s'ingénient à les préparer à leur propre sauce. Et si l'on continue à penser que le pot-pourri n'est qu'un ragoût de mauvaise qualité, on ne verra pas dans ces ébauches encore balbutiantes la condition même... d'une originalité à venir : si Mozart est « unique », c'est peut-être, paradoxalement, qu'il a poussé

*aussi loin que possible l'appropriation de tout ce qui pouvait se faire à son époque, pour mieux le dépasser*⁷.

Le travail et l'acquisition de ces notions dans le cadre du projet musical peut permettre à l'élève de se placer en tant que créateur, et ce en gagnant en autonomie.

1.3.2. L'autonomisation de l'élève dans le processus de création

*Dernière étape de la scolarité obligatoire, le cycle 4 doit construire prioritairement une large autonomie de l'élève lui permettant de faire des choix éclairés au lycée pour y poursuivre avec motivation et plaisir sa formation scolaire. Par sa dimension spécifiquement artistique et son apport original au développement de compétences transversales indispensables à la construction de chaque élève, l'éducation musicale est une discipline essentielle au cœur de la formation obligatoire. Par sa structuration en quatre axes de compétences qui s'approfondissent progressivement du cycle 2 au cycle 4, elle construit une culture musicale et artistique outillée par des capacités et des expériences sensibles indispensables à un cheminement autonome dans l'univers du son et de la musique*⁸.

Ce texte tiré des programmes met en avant la nécessité de concevoir une pédagogie menant à l'autonomisation de l'élève. Or le caractère transversal de l'éducation musicale est un atout pour cette autonomisation. Cela s'applique en particulier dans la conception du cours d'éducation musicale, axé sur l'acquisition d'une culture musicale et artistique par l'intermédiaire d'« expériences sensibles ». Ce dernier point met en évidence l'aubaine que représente la pratique de l'accompagnement au sein du projet musical pour l'élève : les notions musicales sont placées dans un contexte de création et renvoient directement à leur application dans les œuvres préexistantes. Le parallèle entre la création d'autrui et sa production propre fait donc tomber le mythe du créateur « génial » et est susceptible d'insuffler le désir de créer à son tour, par ses propres moyens : « jouer l'œuvre d'un autre, c'est d'abord la faire sienne, pour en faire autre chose. Recréer l'œuvre, à sa propre

7 Lamorthe Isabelle, *De la musique avant toute chose*, Paris, Magnard, 1989, page 88

8 Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Les enjeux de l'éducation musicale*, mars 2016

manière »⁹. Et c'est exactement ce qui se déduit du principe d'interprétation de groupe lors de la finalisation du projet musical. Cette démarche peut certainement pousser celui qui la vit vers un cheminement vers l'autonomie. Elle peut, de plus, dans cette optique, inciter à la pratique instrumentale en dehors du cadre scolaire.

Cette autonomisation de la création chez l'élève trouve d'autant plus sa place à une époque où les nouvelles technologies offrent des outils de création intuitifs et flexibles qui permettent d'appliquer de façon personnelle des démarches de création et des notions musicales abordées au collège. De plus, selon Florence Eloy, « le développement important de l'écoute de musique enregistrée au collège s'inscrit dans un processus d'autonomisation de cette pratique culturelle par rapport à la sphère familiale, cette activité devenant un support privilégié d'interactions entre pairs »¹⁰. Le cours d'éducation musicale et les pratiques qu'il contient représentent donc un atout pour l'élève dans l'analyse de ce qu'il écoute, dans la reconnaissance d'éléments abordés durant le cours qui pourront donner lieux à des échanges et des partages avec ses proches : on peut alors parler du développement d'une autonomie de l'écoute.

Inscrivant le contenu du cours dans le vécu extrascolaire des élèves et dans la récente logique interdisciplinaire, ces éléments peuvent intervenir en faveur du statut de l'éducation musicale au collège, en particulier lorsque celui-ci reste précaire dans les mentalités des enfants, et des adultes...

1.3.3. Le décloisonnement du cours d'éducation musicale au sein de l'établissement

L'éducation musicale au collège est souvent, en France, considérée comme la « dixième roue de la charrette scolaire »¹¹ : son statut est celui d'une « sous-matière ». Pour les enfants et les parents (lors de la journée « portes ouvertes » du collège Jean Macé, je me suis vu posé par deux fois la question suivante par des parents de futurs 6^e : « *est-ce que le cours est une option ?* »...), mais aussi bien trop souvent pour les autres membres de l'équipe pédagogique. Pourtant, le professeur de musique sait à quel point sa matière est porteuse, d'une part par son

9 Lamorthe Isabelle, *De la musique avant toute chose*, Paris, Magnard, 1989, page 50

10 Eloy Florence, *Enseigner la musique au collège Cultures juvéniles et culture scolaire*, puf, 2015, page 45

11 Ibid. , page 63

caractère interdisciplinaire, d'autre part par ce qu'elle peut apporter à l'enfant d'un point de vue corporel (tenue, maîtrise de la voix) et culturel. Cependant la matière souffre encore d'une image archaïque (flûte à bec, solfège...), et son caractère ludique peine encore à percer au travers de l'ensemble des clichés qui entourent le « cours de musique ». De plus, comme stipulé en introduction, le cours d'éducation musicale a dans mon établissement souffert d'aléas qui ont totalement occulté sa visibilité auprès de l'équipe pédagogique, l'équipe de direction et surtout auprès de l'ensemble des élèves.

La découverte et l'expérimentation de la pratique instrumentale au sein du cours d'éducation musicale peut décroiser la matière et participer à l'amélioration de son statut. En effet, le développement de projets où les élèves sont mis en valeur sous la forme de groupes de musique autonomes peut tendre en cas de réussite à l'organisation de concerts au sein de l'établissement et améliorer la visibilité de la matière, ainsi que son image. Cette pratique de groupe peut aussi déboucher sur des ateliers se déroulant en parallèle, de la même façon qu'une chorale de collège, et s'inscrire donc dans la vie de l'établissement. Enfin, des arrangements bien conçus exécutés par les élèves sont l'occasion de montrer aux parents d'élèves et à son équipe que la conception d'une pédagogie de la musique ne se fait pas au détriment de l'exigence qualitative, et que le fait musical ne vit pas uniquement dans le souvenirs de « grands compositeurs » créant de « grandes oeuvres » , mais qu'il se retrouve aussi pleinement dans la pratique dite « amateur ».

Pour conclure, l'introduction de la pratique instrumentale en cours d'éducation musicale n'est en rien une remise en cause des directives du programme. Elle représente une aide au développement de la sensibilité musicale et de la créativité, et plutôt que d'entraver le geste vocal, elle le soutient. Cependant, il est important de souligner que cette pratique instrumentale ne peut se faire dans le but d'apprendre un instrument. L'apprentissage collectif n'est pas possible. Il n'est donc ici pas question d'aborder l'instrument de façon technique, mais ludique. Nombre d'instruments ne nécessitent pas d'expérience particulière pour jouer des rythmes et des hauteurs simples, et ils offrent souvent des repères plus visuels qu'auditifs, et sont donc exploitables par des personnes inexpérimentées mais correctement guidées. Il va s'agir dans la mise en pratique à suivre d'utiliser le jeu sur l'instrument comme un support destiné à renforcer le rôle du projet musical au sein de la séquence. Apprendre un instrument de musique en cours d'éducation musicale ne peut être un but en soi.

2. Mise en pratique

Afin d'aborder la question des choix effectués pour la mise en pratique, il convient d'abord de la situer dans son contexte.

2.1. Le contexte de classe

J'ai choisi pour mener l'expérience une classe de 3^{ème} avec laquelle l'introduction d'un instrument de musique, le piano, joué par une élève non pianiste sur une initiative personnelle, s'était fait naturellement lors du précédent projet musical.

2.1.1. L'histoire et la culture de la classe

La classe des 3^{ème} F est une classe à projet dite « rugby », c'est à dire qu'ils suivent de nombreuses séances axées sur ce sport et qu'ils participent à des championnats depuis la 6^{ème}. Cependant, la classe présente en cours d'éducation est dite « groupe 3AF » car elle comprend, en plus des élèves de la 3^{ème} F, quatre élèves provenant de SEGPA¹² et deux élèves d'UPE2A¹³ inclus dans la classe à l'occasion de mon cours et de celui d'arts plastiques. De plus, trois élèves de 3^{ème} F sont passés de la 4^{ème} SEGPA à cette classe à la rentrée 2016. L'effectif du groupe est ainsi porté à 30 élèves.

Le groupe des 3AF est un groupe hétérogène, à la fois par la provenance scolaire des élèves, mais aussi par leur appartenance socio-culturelle. Il ne comporte en son sein qu'une seule élève pratiquant un instrument de musique, le piano, en dehors du collège. La classe des 3^{ème} F comprend de nombreux élèves en difficulté, et a, au sein de l'équipe pédagogique, la réputation d'être difficile. Depuis le début de l'année 2016, de nombreuses sanctions ont été prises à l'égard de certains éléments du fait de leur attitude durant et en dehors des cours. Une ambiance de classe tendant au bavardage généralisé est décriée par l'ensemble des professeurs.

12 Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

13 Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants

Les élèves appartenant à cette classe et qui ont suivi toute leur scolarité au collège Jean Macé n'ont connu la professeur titulaire qu'en 6^{ème}, et cela a très certainement influencé leur rapport au cours d'éducation musicale.

2.1.2. La relation de la classe au cours d'éducation musicale

Durant la première partie de l'année, les relations entretenues avec cette classe pourraient être décrites comme « houleuses ». N'ayant jamais eu l'expérience de la gestion classe avant mes débuts en tant que professeur stagiaire, les élèves se laissaient très facilement aller aux débordements, en particulier dans la gestion de la prise de parole : certains moments du cours s'apparentaient plus à une atmosphère de brasserie surpeuplée qu'à une ambiance studieuse empreinte de musicalité... Cependant, le travail du chant a toujours suscité l'attention et l'engagement des élèves et c'est finalement au cours de cette activité que le cours d'éducation musicale prenait son sens. Les moments d'écoute et les activités liées ne semblaient d'aucun intérêt pour eux et une majorité d'élèves se laissait porter par un esprit « café philosophique » dans des discussions autour des dernières affaires de cœur de certains et des derniers déboires scolaires d'autres. Il a donc été nécessaire de changer la formule.

2.2. La séquence

Suite à ce constat, j'ai décidé de revoir une première fois la façon dont mes séquences et mes cours étaient organisés. Si la classe se laissait portée par le chant, il fallait placer celui-ci au centre du cours. Les conseils de ma tutrice et de mes formateurs m'orientèrent vers un travail en deux phases : tout d'abord l'apprentissage du chant en lui-même et ensuite, rapidement, un travail en îlots autour d'un projet musical comprenant le chant appris mais aussi la mise en application des notions musicales dispensées lors des écoutes et des activités.

2.2.1. Résumé et bilan concernant la séquence précédente

La séquence précédant cette mise en pratique avait pour problématique « Quelles traces de la culture afro-américaine trouve-t-on dans la musique anglo-saxonne actuelle ? ». Les œuvres étudiées étaient toutes tirées du répertoire anglo-saxon, du blues au rock, et l'œuvre

de référence était la version de Miles Davis de « *Summertime* », arrangée par Gil Evans. Les notions musicales étaient axées sur les éléments typiques de la musique afro-américaine que l'on retrouve dans la musique anglo-saxonne et en particulier l' *after-beat*, la notion de *riff* et la gamme pentatonique. Je décidais de travailler une version totalement remaniée de « *Summertime* » de Georges Gershwin. Tout d'abord mon accompagnement de guitare était construit sur un *riff* de style *blues* (cf. figure 4) fondé sur la gamme pentatonique. De la même façon, je concevais un *riff* de basse simple et efficace sur cette même gamme qui était destiné à être chanté par les élèves (cf. figure 5). Enfin j'y ajoutais une partie de *beat box*, toujours destinée à être chantée par les élèves, en référence au *Hip Hop* (cf. figure 6).



Figure 4 : *Riff* de guitare joué par le professeur dans « *Summertime* »

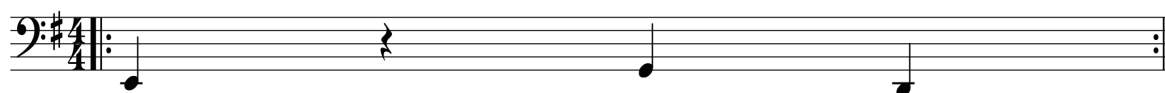


Figure 5 : *Riff* de basse chanté par les élèves dans « *Summertime* »

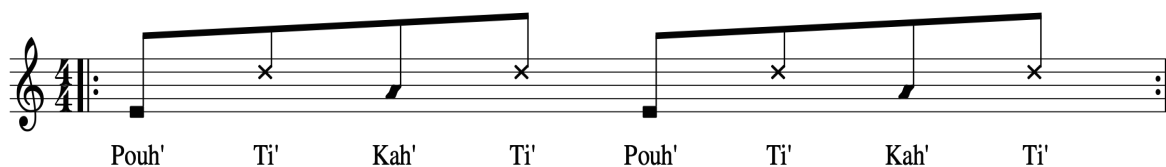


Figure 6 : Partie de *beat box* effectuée par les élèves dans « *Summertime* »

Après un travail sur le premier couplet du morceau et son apprentissage par cœur, je divisais les élèves en groupe de 3 à 5 élèves. Chaque groupe avait pour objectif dans un premier temps d'écrire un texte destiné à être rapé pendant 16 mesures et intervenant entre deux couplets de « *Summertime* » qui jouait alors le rôle de refrain chanté en *tutti*. Puis, après un travail collectif des différentes parties de l'accompagnement, une répartition des rôles devait se faire au sein de chaque groupe. Le morceau devait s'agencer de cette façon :

- **partie A** « *summertime* » chanté en *tutti* avec uniquement l'accompagnement de guitare ;
- **partie B** 16 mesures rapées avec beatbox, basse chantée ;
- retour sur **la partie A**.

Un travail de mise en place pour chaque groupe s'en suivit. Alors que je venais jouer la partie de guitare d'îlot en îlot...

...Fatima, une élève de SEGPA à qui le groupe avait trop rapidement confié la partie vocale de basse, vient me voir pour me demander l'autorisation de jouer sa partie au piano car elle n'y arrive pas en chantant. J'acceptais et force était de constater que l'idée eu du succès dans chaque groupe (sans doute parce qu'il est difficile pour de nombreux élèves de chanter une vraie basse, en particulier pour les filles...) et lors des séances suivantes il a été nécessaire de passer du temps à expliquer par l'exemple à chaque « bassiste » comment se jouait sa partie. Est arrivé le moment où chaque groupe se sentit prêt à se produire devant le reste de la classe et ce fut un succès, y compris pour les groupes les moins avancés.

Cependant, ce travail sur le projet musical s'est déroulé au détriment de la séquence du point de vue de l'étude des œuvres qu'elle comprenait. Il s'est avéré difficile au sein de chaque cours d'articuler le travail du projet musical avec les activités d'écoute, le premier prenant toujours le pas sur le reste. Les élèves tirèrent une excellente expérience de la préparation du projet musical, mais il a été difficile de revenir à des activités plus traditionnelles. La séquence aura duré dix semaines... Mais les notions et le vocabulaire sont maîtrisés par les élèves, et les compétences créatives ont été mises en avant et bien acquises. Il s'agit donc d'une première expérience encourageante bien que perfectible. Reste à présent à concevoir de façon plus pertinente la nouvelle séquence, d'autant plus que l'expérience a fait des émules, et de nombreux élèves demandent à pouvoir utiliser les instruments de musique...

2.2.2. Compétences visées de la nouvelle séquence

Afin d'enrichir cette expérience et de répondre à l'attente de la part de la classe vis à vis de l'utilisation d'instruments de musique, il est nécessaire d'articuler les compétences visées autour du projet musical sans négliger les œuvres qui composent la séquence. J'ai donc décidé de viser les compétences suivantes :

Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création	Ecouter, comparer, construire une culture musicale et artistique	Explorer, imaginer, créer et produire	Echanger, partager, argumenter et débattre
- j'interprète en groupe mon projet devant d'autres élèves et je présente les raisons de mes choix artistiques. - je définis avec mon groupe les caractéristiques expressives du projet et j'en assure la mise en œuvre.	- je mets en lien les caractéristiques des musiques contestataires avec leur contexte de création.	- je réutilise certaines caractéristiques d'une œuvre contestataire pour nourrir mon projet. - je suis capable d'écouter, comprendre et commenter la création musicale des autres groupes	- je contribue à l'élaboration de choix de création avec mon groupe - je fais la distinction entre appréciation subjective et description objective

Nombre de ces compétences sont en lien direct avec le projet musical, mais elles mettent aussi en évidence la nécessité de nourrir le projet avec des notions perçues lors des écoutes d'œuvres. Dans cette optique, j'ai décidé de choisir un thème en lien avec les musiques anglo-saxonnes de la séquence précédente mais permettant l'étude d'œuvres se démarquant par leurs styles et les contextes dont elles rendent compte : ce thème est celui de l'art contestataire. La problématique est la suivante : « Comment une œuvre musicale devient-elle contestataire ? ». Cette problématique va nous permettre d'aborder des musiques variées et les différentes notions que la séquence mettra en valeur viendront nourrir le projet musical.

2.2.3. L'œuvre de référence et les œuvres complémentaires

J'ai choisi d'axer la séquence sur trois procédés se retrouvant dans les musiques contestataires. Ces trois caractéristiques sont chacune mises en valeur par trois œuvres complémentaires :

- La notion de musique imitative se retrouve dans le morceau de *free jazz* berlinois « *Machine gun* » de Peter Brötzmann¹⁴. Il s'agit d'une dénonciation de l'horreur de la guerre, et le choix des musiciens a été d'imiter de façon collective à l'aide des instruments le déferlement de salves de mitrailleuses et les hurlements des victimes.

- Le texte contestataire de Renaud dans la chanson « Hexagone »¹⁵ dénonce à travers un ton acide et une vision sarcastique des coutumes annuelles du peuple français l'état d'esprit et les politiques des années 1970. (Le texte figure en annexe 2)

¹⁴ Peter Brötzmann, « *Machine Gun* », *The Bro Label*, 1968

¹⁵ Renaud, « Hexagone », Polydor, 1975

- La chanson « *God save the Queen* » des *Sex pistols* ¹⁶ met en valeur la contre-culture punk et le désir de créer une musique allant à l'encontre des codes culturels pour choquer et interpeller.

L'oeuvre de référence synthétise ses trois caractéristiques : il s'agit d'une version chantée du morceau de jazz « *Fables of Faubus* »¹⁷ de Charles Mingus. Il comprend un thème joué par des instruments solistes imitant les inflexions d'une voix moqueuse, un texte satirique qui ridiculise Orval Faubus, gouverneur pro-ségrégation raciale à cette époque, et son esthétique à contre-courant du jazz classique annonce la révolte prochaine des musiciens afro-américains de *free jazz*. (La fiche-élève de cette séquence est en annexe 3)

2.2.4. Le projet musical

Afin de permettre une mise en application des notions comprises dans la séquence, il faut trouver une chanson dont la trame est simple mais dont le texte est de nature contestataire. La mélodie doit être facile d'accès afin d'être mémorisée rapidement. Son harmonie ne doit être basée que sur un nombre limité d'accord ne s'enchaînant pas trop vite afin de faciliter l'élaboration de parties assimilables par les élèves sans pour autant faire baisser la qualité de l'arrangement. L'ensemble doit laisser une marge de manœuvre suffisante pour l'interprétation et l'intégration des notions de la séquence lors du travail de création en groupe.

Le morceau que j'ai choisi est « La mauvaise réputation » de Georges Brassens. Il va me permettre d'élaborer un arrangement accessible aux élèves. De plus l'harmonie et la mélodie sont simples et vont faciliter l'apprentissage du chant. Afin de correspondre au mieux à la tessiture des voix composant la classe, le morceau sera travaillé en Fa# mineur (le texte et l'harmonie en notation anglo-saxonne sont en annexe 4). Je prévois de concevoir ce projet autour d'un arrangement comprenant une partie en accords jouée à la guitare par moi-même, ainsi qu'une partie de basse jouée au piano, une partie en arpège jouée à la guitare et une partie de batterie. Ces dernières sont destinées aux élèves. Afin d'obtenir un bon rendu, de faciliter le travail et de faire en sorte que tous les membres du groupe soient amenés à chanter, il est préférable que l'accompagnement des élèves ne se déroule que sur une partie ciblée

16 *Sex Pistols*, « *God save the Queen* », *Virgin Records*, 1977

17 Charles Mingus, « *Fables of Faubus* », *Columbia*, 1959

durant le morceau, tout en essayant de conserver une cohérence musicale. Il me semble que la chose la plus pertinente à faire dans ce morceau est de placer l'accompagnement joué par les élèves sur le couplet, et de faire chanter le refrain *tutti*. L'accompagnement du professeur soutiendra la performance du groupe du début à la fin. De plus, pour des raisons de gestion de temps, le travail du projet musical se concentrera sur les deux premiers couplets et les deux premiers refrains de la chanson.

2.2.5. Déroulement prévu des séances

Afin de pouvoir mener un travail de groupe sur le projet musical, il convient de préparer ces séances en assimilant d'abord de façon collective la partie chantée, de créer des groupes équilibrés et de répartir les rôles au sein de ces groupes. Durant les premières séances, le travail du chant se finira systématiquement par un travail d'assimilation des parties avant de continuer vers les activités d'écoute du reste de la séquence. Il sera préférable de démarrer par les parties de basse et ensuite de guitare, plus simples à assimiler de par la nature des instruments. Bien entendu ce travail intervient en première partie de cours, la seconde partie étant destinée aux activités d'écoute qui amèneront les notions nécessaires à l'enrichissement du projet par les groupes. La programmation et l'échelonnement des séances doivent donc prendre en compte à la fois la nécessité d'apprendre le chant, l'apprentissage progressif des parties instrumentales, les activités d'écoutes, le travail du projet musical en groupe et enfin la restitution de groupe et l'exposé des choix effectués. Il convient aussi de prendre en compte le fait que les dernières séances seront uniquement consacrées à la finalisation du projet. J'ai choisi de concevoir cette séquence sur sept séances ce qui correspond à l'intervalle séparant les vacances d'hiver 2017 des vacances de printemps 2017 en zone C.

La programmation des séances est la suivante :

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7
Projet musical	-apprentissage du premier couplet et du premier refrain. -conception des groupes et répartition des rôles en leur sein.	-apprentissage du second couplet et du second refrain. -premier travail autour de la partie des bassistes. -chant avec cette partie.	- travail du chant. -premier travail autour de la partie des guitaristes et rappel de la partie des bassistes. -chant avec parties de basse et de guitare.	- travail du chant avec basse et guitare. - apprentissage de la partie des batteurs. - chant avec les trois parties de l'accompagnement des élèves.	-travail du chant en collectif avec l'accompagnement des élèves.	-travail du chant en collectif avec l'accompagnement des élèves. -travail de groupe autour du projet musical.	-préparation en vue du passage devant la classe. -restitution des groupes devant la classe. -présentation pour chaque groupe des choix effectués. -évaluation.
Activité d'écoute	-activité de préparation à l'écoute en flots : imiter les sons de la guerre. -introduction de la notion de musique imitative. -écoute de « <i>Machine gun</i> » de Peter Brötzmann.	- travail en flots sur l'analyse du texte d' « Hexagone » de Renaud et écoute simultanée. - mise en évidence du caractère contestataire du texte.	- visionnage d'un court documentaire sur le mouvement punk ¹⁸ . -écoute de « <i>God save the Queen</i> » des <i>Sex Pistols</i> .	- écoute du morceau « <i>Fables of Faubus</i> » de Charles Mingus. - étude en groupe de la traduction des paroles de la chanson.	-écoute du morceau « <i>Fables of Faubus</i> ». -recherche en flot des notions musicales présentes dans les œuvres complémentaires et retrouvées dans « <i>Fables of Faubus</i> ».		

2.3. Conception de l'arrangement

« La mauvaise réputation » de Georges Brassens est un morceau dont l'harmonie est simple, basé sur une grille de seize mesures en 4/4 :

B-	F# / B-	B-	F# / B-
G	B-	G	G / F#
B-	F# / B-	B-	F# / B-
G	B-	F#	B-

J'avais à l'origine transposé le morceau en Mi mineur afin que la mélodie puisse être chantée par des adolescents tout en étant facilement jouable à la guitare (accords de bout de manche avec cordes à vide), mais il s'est avéré que la tonalité de Fa[#] mineur était plus propice à la tessiture des élèves. L'utilisation d'un capodastre s'est avérée utile afin d'éviter un accompagnement entièrement en accords barrés (l'index presse la totalité des cordes) s'annonçant pour le moins fatigant sur une guitare à cordes en acier (le volume sonore est plus important mais la tension des cordes est supérieure à la guitare à cordes en nylon).

Afin de faire référence à l'art contestataire, j'ai décidé de faire un arrangement de style « *Ska* », une musique importée en Angleterre par les immigrants Jamaïcains dans les années 1970 et dont la culture *Punk* s'est emparé. Ce style, originellement ternaire est devenu binaire

18 <http://www.ina.fr/video/VDD10007580>

au contact du rock anglais. Elle reste cependant axée sur une ligne de basse jouant sur le temps et des accords placés à contre-temps au clavier ou à la guitare.

Nous allons à présent aborder la façon dont j'ai conçu les différents arrangements dans cette séquence.

2.3.1. L'accompagnement du professeur

L'accompagnement se doit de remplir deux rôles : dans un premier temps il doit être assez complet pour faciliter l'apprentissage du chant et dans un second temps il doit venir compléter les parties des élèves. L'accompagnement « de travail » doit comporter dans un premier temps une basse distincte du reste de l'accord afin d'être audible et de jouer son rôle de guide. J'ai choisi de le concevoir de telle façon qu'il préfigure déjà le véritable arrangement. Il consiste en une alternance basse-accord apportant une transparence du point de vue des repères harmoniques et une efficacité rythmique. Des conduits sont rajoutés afin de créer des repères pour les départs du chœur (cf. figure 7) .

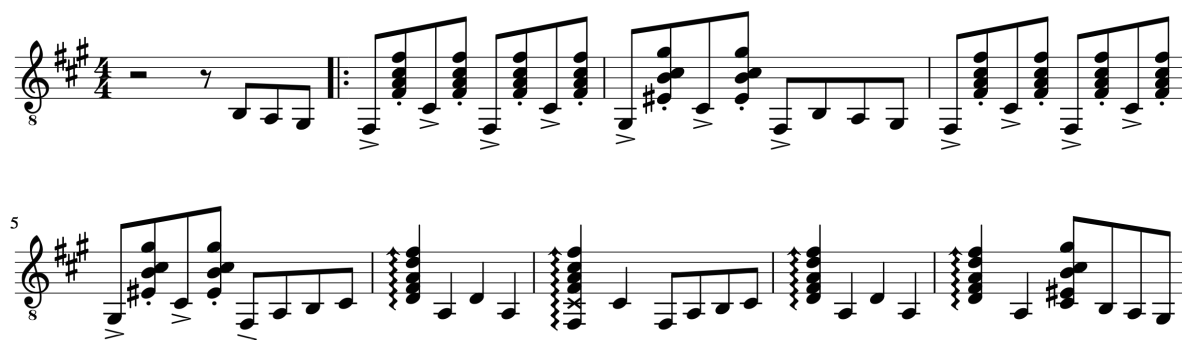


Figure 7 : accompagnement du professeur lors de l'apprentissage collectif de « La mauvaise réputation ».

On peut noter que cet accompagnement met déjà en valeur un contraste entre couplet et refrain : il s'allège durant le refrain en ne plaçant l'accord que sur le premier temps de la mesure. La basse, elle, persiste afin de continuer à guider le chœur.

Cette partie va se transformer lors de la mise en place des parties des élèves afin de mieux s'articuler avec elles (cf. figure 8).



Figure 8 : accompagnement de guitare épuré afin de mieux s'articuler avec les parties des élèves.

On retrouve l'accord sur le contre-temps dans le style *ska* mais la ligne de basse disparaît dans le couplet : on la retrouvera dans les parties jouées par les élèves.

2.3.2. L'accompagnement destiné aux élèves

Je ne dispose que d'un choix limité d'instruments dans ma salle de classe : quelques percussions, une guitare classique qui vient s'ajouter à mon instrument personnel, un piano numérique et une batterie. Mon choix pour les élèves va se porter sur trois instruments que l'on rencontre souvent dans les « groupes » de musique : la basse, qui sera jouée au piano, la guitare et la batterie.

De plus, afin que tous soient amenés à chanter, et aussi afin de simplifier le travail nécessaire à l'élaboration de l'accompagnement, je décide de placer les parties des élèves sur le couplet du morceau ainsi que sur une partie du refrain où l'on retrouve les mêmes enchaînements harmoniques. L'arrangement complet est visible en annexe 5.

2.3.2.1. La partie du « bassiste »

La partie de basse consiste en une pompe simple jouée sur les temps. Je l'ai agencé de telle façon que la même note, le Do[#], soit placée sur les temps 2 et 4. En effet, l'alternance dans le couplet du premier degré et du cinquième degré permet cette combinaison (cf. figure 9).

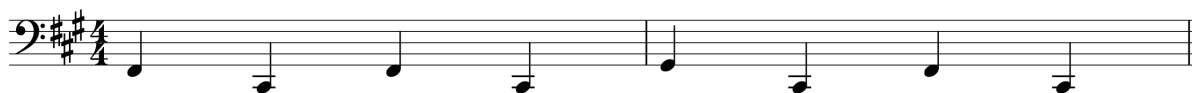


Figure 9 : ligne de basse telle que jouée par l'élève au piano.

On voit que cette combinaison simplifie la tâche à l'élève car le balancement entre Fa[#] et Do[#] ne change que sur le premier temps de la seconde mesure où le Sol[#] remplace le Fa[#].

2.3.2.2. La partie du « guitariste »

La guitare n'est pas un instrument facilement abordable sans un peu d'entraînement. Elle nécessite un minimum de connaissances sur la technique liée à l'instrument afin d'être jouée correctement et sans fatigue musculaire. Afin de surmonter ses difficultés, j'ai décidé de m'inspirer de certains guitaristes de *blues* : une technique particulière à la guitare *blues* consiste à jouer l'instrument en glissant un objet lisse et dense, le *bottleneck* (originellement fait à partir d'un goulot de bouteille en verre, ce qui permettait de l'enfiler à l'un des doigts de la main gauche) sur les cordes. Cette technique s'appelle le jeu en *slide* (« *to slide* » signifie « faire glisser » en anglais). Afin de faciliter son utilisation, les guitaristes accordent la guitare en *open tuning*, accord ouvert en français : lorsque l'on joue l'ensemble des cordes, on obtient un accord parfait. J'ai donc repris cette idée d'accord ouvert, et j'ai conçu l'accompagnement pour qu'il soit jouable sur les deux cordes les plus fines (et donc les plus simples à jouer) de la guitare, les cordes de Si et de Mi. Pour éviter que l'élève ait à faire un doigté particulier, j'ai simplement prévu de monter la corde de Si d'un ton pour qu'elle devienne un Do[#]. La ligne étant une alternance des notes La - Fa[#] et Sol[#] - Mi[#] (cf. figure 10), il n'a qu'à barrer ces deux dernières cordes successivement en troisième case et en seconde case (cf. figure 11).



Figure 10 : accompagnement de guitare tel que joué par l'élève.

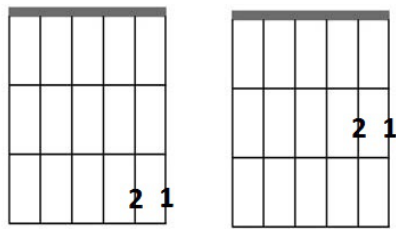


Figure 11 : doigtés de la partie de guitare avec la corde de Si montée d'un ton. Les chiffres indiquent l'ordre dans lequel les notes sont jouées.

2.3.2.3. La partie du « batteur »

La batterie est, je le sais, l'instrument qui va demander le plus de travail car elle nécessite à la fois indépendance et coordination des membres. Il s'agit d'une prise de risque, mais la présence de l'instrument dans le projet peut se révéler importante pour le rendu de chaque groupe et pour l'adhésion qu'elle suscite. Je décide de la concevoir de façon à ce qu'elle soit efficace sans pour autant être difficile. Il s'agit d'un rythme de batterie standard, où le *charleston* joue les croches, tandis que la grosse caisse frappe les premiers et troisièmes temps, et la caisse claire les deuxièmes et quatrièmes temps. L'accentuation de la caisse claire sur les temps 2 et 4 représente une excellente illustration de l'*afterbeat*, notion introduite lors de la séquence précédente (cf. figure 12).

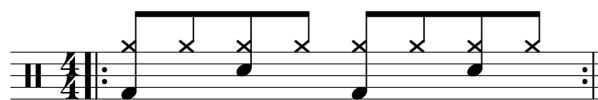


Figure 12 : partie de batterie telle que jouée par l'élève. Les têtes de notes en forme de croix symbolisent le *charleston*, la note Fa la grosse caisse et la note Do la caisse claire.

Il convient à présent de détailler les stratégies d'apprentissage que j'ai employé pour chaque partie instrumentale.

2.4. Stratégies d'apprentissage

La conduite d'un cours d'éducation musicale devant une classe de trente élèves n'est pas favorable à l'apprentissage individuel d'une partie instrumentale. Il est nécessaire d'élaborer tout d'abord une préparation en classe entière avant que les élèves assumant les différents rôles s'emparent à tour de rôle des instruments qu'ils ont choisis. Afin de faire en sorte que le passage sur l'instrument se fasse de la façon la plus efficace possible, j'ai d'abord choisi de faire travailler les parties rythmiquement à la classe.

2.4.1. Le recours aux percussions corporelles

Afin de permettre aux élèves d'intérioriser les parties et les variations auxquelles elles sont sujettes, un travail de percussions corporelles est mené dans chaque séance en classe entière. La première partie travaillée a été la basse. Lors de la séance suivante, après révision de ce premier travail, la partie de guitare a été abordée et rajoutée par-dessus la ligne de basse. La transcription de ces deux parties en percussions corporelles est la suivante :

<i><u>Guitare</u></i>	Doigt Doigt	Doigt Doigt	Doigt Doigt	Doigt Doigt	Cuisse Cuisse	Cuisse Cuisse	Doigt Doigt	Doigt Doigt
<i><u>Basse</u></i> (Piano)	Torse	Pied	Torse	Pied	Main	Pied	Torse	Pied

Le mot « doigt » correspond à un claquement de doigts, et la partie de guitare est constituée de l'alternance entre la main droite et la main gauche. Ces percussions correspondent au rythme de la partie de guitare. Le passage du rythme sur les cuisses marque le changement d'accord de Fa[#] mineur à Do[#] majeur. La partie de basse remplace Fa[#] par une frappe au torse, Do[#], de tessiture plus grave, est marqué par un frappement de pied, et la transformation du Fa[#] en Sol[#] est symbolisée par un claquement de mains.

L'apprentissage de la partie de batterie a été effectué en position assise, en tentant d'approcher au plus près les percussions corporelles de la configuration d'une batterie : les élèves croisent les mains, la main droite passant par-dessus la main gauche. Il a été nécessaire de procéder méthodiquement, par l'ajout successif des différents éléments sur la pulsation en

comptant « 1 2 3 4 » à haute voix. Tout d’abord la partie de *charleston*, jouée en frappant la cuisse gauche de la main droite sur tous les temps. Vient se rajouter la grosse caisse, frappée au pied droit sur tous les « 1 ». Enfin, une fois que la synchronisation des deux premiers éléments est réussie, on ajoute la caisse claire, frappée par la main gauche sur la cuisse droite, sur tous les « 3 ». Ce qui nous donne :

C	C	C	C	C	C	C	C
<u>Cc</u>		<u>Cc</u>		<u>Cc</u>		<u>Cc</u>	
G		G		G		G	

Dans ce tableau, le sigle C correspond au *charleston*, G à la grosse caisse et Cc à la caisse claire.

Après le travail en classe entière, il apparaît nécessaire de faire jouer les parties (toujours en percussions corporelles) en accompagnement du chant, afin que les élèves sachent à quels moments ils doivent partir et quand ils doivent s’arrêter pour chanter. Une première répartition par équipe doit se faire à chaque séance d’apprentissage, et chacun exécute son rôle en percussions corporelles tandis que les chanteurs effectuent le couplet.

Ce travail est un outil utile pour préparer le passage sur l’instrument, et limite le nombre d’instruments nécessaires au travail de groupe. Mais il a aussi la qualité de permettre aux élèves de travailler leur partie en-dehors du cadre scolaire. Auquel cas la conception d’un support jouant le rôle d’aide-mémoire paraît judicieux.

2.4.2. L’élaboration d’un support destiné au travail à la maison

Afin de permettre aux élèves de travailler leurs parties respectives à la maison, j’ai conçu une fiche pour chaque rôle instrumental. Tous les élèves en ont reçu une de chaque type, pour leur permettre d’intégrer l’ensemble des parties, et de comprendre comment elles s’agencent entre elles. Ces fiches explicatives montrent le plus clairement possible de façon textuelle et graphique la marche à suivre pour jouer la partie. Chacune d’entre elles présente d’abord la partie en percussions corporelles, puis son application sur l’instrument à l’aide d’un schéma de l’instrument et d’une typologie précise montrant l’ordre dans lequel les notes

sont jouées et à quelle percussion corporelle chaque note sur l'instrument correspond. Ces fiches sont présentées en annexe 6, 7 et 8.

2.4.3. La prise de contact avec l'instrument

Afin que l'élève puisse expérimenter les parties apprises en percussions corporelles sur l'instrument, chaque fin de travail du projet musical aboutira sur le passage d'élèves accompagnant le chant. Le professeur devant centrer son attention sur ces élèves, il est nécessaire que le chant soit déjà bien acquis par l'ensemble de la classe. De plus, durant la transition sur l'instrument, il est tout à fait souhaitable que le reste de la classe accompagne l'instrumentiste avec les percussions corporelles, d'une part pour fournir des repères à l'élève qui joue, d'autre part pour que chacun prenne conscience de l'articulation des différentes parties.

Lors des séances durant lesquelles le groupe prépare sa prestation finale, il convient de créer un roulement des groupes autour des instruments et du professeur. Lorsque le groupe ne passe pas aux instruments, il répète le morceau à l'aide des percussions corporelles et effectue un travail de recherche sur les différentes interprétations possibles en y incluant les notions tirées des activités d'écoute.

2.5. Retour d'expérience

Il apparaît évidemment de ce qui précède que la poursuite de ces différents objectifs ne rend pas la tâche du professeur aisée dans la façon dont il gère le déroulement des séances.

2.5.1. Déroulement effectif des séances

Bien que cette expérience fut passionnante, j'ai dû me heurter à de nombreux écueils, autant pour le travail du projet musical que pour les activités d'écoute. Les élèves, même s'ils se sont montrés plus que motivés pour effectuer les activités, n'en restent pas moins agités, et mon attention devant se porter sur de nombreux détails, la gestion de classe a été éprouvante. De plus, il a été difficile pour moi d'articuler efficacement travail du chant, travail des parties

instrumentales et passage des élèves, ce qui a laissé moins de place, pour chaque séance, aux activités d'écoute : celles-ci n'ont été effectuées à chaque fois que dans les 20 dernières minutes du cours, et ce temps est trop court pour que les élèves tirent un souvenir durable de la notion abordée dans l'écoute : le temps d'activité s'en est trouvé très raccourci, et c'est souvent moi qui m'occupais de tirer les conclusions de l'écoute qui venait de se dérouler. J'ai pu me rendre compte de cette carence lors de l'étude de l'oeuvre de référence : les élèves ont eu de grandes difficultés à y retrouver les notions abordées dans les oeuvres complémentaires. L'oeuvre de référence n'a été d'ailleurs abordée qu'en séance 7, la dernière séance avant les vacances, alors que son étude était prévue durant les séances 4 et 5. Ce retard est dû à différentes raisons :

- malgré le succès des exercices de percussions corporelles, et malgré les fiches destinées au travail des parties à la maison, il fut nécessaire à chaque séance de consacrer du temps au rappel des parties déjà apprises. Une majorité d'élèves oubliait les parties d'une semaine à l'autre et ne les travaillait pas en dehors du cours.

- la classe a été divisée en sept groupes. Cela signifie le passage derrière l'instrument de sept bassistes, sept guitaristes et sept batteurs durant l'apprentissage des parties. C'est beaucoup trop ambitieux pour un cours se déroulant sur cinquante-cinq minutes. J'ai perdu beaucoup de temps lors du passage de ces élèves, et tous n'ont pas encore bénéficié de ce contact avec l'instrument à l'heure qu'il est.

- le temps d'adaptation des élèves lorsqu'ils jouent l'instrument en présence des autres parties peut être très long. De plus, en cas d'échec de la part d'un élève, le reste de la classe peut se montrer moqueuse et un temps important est nécessaire à ce moment pour la gestion de classe et à la prodigation des conseils nécessaires à l'élève.

- l'engouement suscité par la pratique instrumentale a incité certains élèves à tricher et à négocier un changement de rôle au sein de leur groupe, afin de pratiquer plusieurs instruments, ajoutant des candidats supplémentaires lors du travail. J'aurais dû faire preuve d'une plus grande vigilance dans le respect des rôles que les élèves s'étaient attribués au sein des groupes.

- le travail de la partie de batterie a nécessité plus de temps prévu, à la fois lors des exercices de percussions corporelles et lors du passage des élèves derrière l'instrument. De plus, lors de cette dernière activité, un temps important a dû être consacré à la prévention

d'excès dus au volume conséquent de l'instrument. C'est en fait une séance complète qui a été nécessaire au passage de seulement quatre élèves. Le reste de la classe a fini par se lasser des exercices et du chant effectués en même temps que la batterie, et s'est montrée difficile à gérer durant la fin de la séance.

- malgré le lien explicité par le professeur entre les activités d'écoutes et le projet musical, il était difficile pour les élèves de passer d'une activité à l'autre, et la transition demandait beaucoup de temps. Le silence nécessaire à l'écoute était difficile et long à obtenir, et les élèves peinent toujours à rester concentrés lors de l'activité de groupe.

Les séances destinées à la conception d'une performance spécifique à chaque groupe dans les choix d'interprétation n'ont pas pu encore avoir lieu. Cependant, bien que tous les objectifs n'aient tous pas été atteints, les élèves et moi avons pu entrevoir à de nombreuses occasions ce que le projet finalisé pourra nous apporter lors des séances qui suivront la rentrée.

2.5.2. Bilan sur la réussite du projet

La séquence n'ayant pas été finie avant la rédaction de ce présent mémoire, le bilan ne pourra qu'être partiel.

La première constatation est le changement d'attitude de la classe vis à vis du cours de musique, changement déjà amorcé lors de la séquence précédente : bien que restant toujours très agitée, la participation au cours s'est améliorée. Les élèves ne considèrent plus l'heure d'éducation musicale comme une heure de récréation, et viennent au cours pour pratiquer la musique. Leur engouement est perceptible lors de leur entrée en classe et ils font tout pour que le cours démarre le plus rapidement possible, quitte à moins bavarder pendant leur installation. Les moments de bavardages généralisés se sont raréfiés et il est plus facile de recentrer les élèves sur le cours. Bien qu'encore perfectible, le respect des autres lors de leur passage devant la classe s'est généralisé, et une majorité d'élèves suivent le déroulement de ces séances d'apprentissage avec intérêt, même si cela peut parfois donner lieu à quelques moqueries devant être réprimées.

Bien que le travail de groupe sur le projet musical n'ait pu encore aboutir, les différentes tentatives effectuées lors du travail du chant et le passages des élèves accompagnateurs sont

réellement encourageantes, voire de grandes qualités : certains élèves ont acquis très rapidement une bonne autonomie sur l'instrument et leur exécution se déroulait parfaitement. De plus, lors des premières séances, la participation de l'élève qui pratique le piano en tant que loisir s'est révélée fructueuse : je lui ai confié la tâche d'assister les « bassistes » dans leur performance au piano en leur expliquant et en les corrigeant durant leur exécution. Cela m'a permis de me concentrer sur la direction de chœur et mon accompagnement. Et cela a aussi permis de donner du sens à un premier travail d'équipe en mettant en valeur la participation de chacun. L'accompagnement fourni par les élèves a « galvanisé » le reste de la classe et la performance fournie par le chœur s'en est trouvée améliorée, tant par la densité de la production que par la finesse d'interprétation.

J'ai du simplifier la partie de batterie pour gagner du temps : afin de limiter les soucis de coordination, le batteur ne joue plus que le premier temps sur le tom basse et le troisième temps sur la caisse claire. Le *charleston* et la grosse caisse ne sont plus jouées pour l'instant. Le rendu s'oriente plus vers une rythmique de *hard rock* dans le style du groupe australien AC/DC mais l'*afterbeat* est toujours marqué et l'exécution est beaucoup plus aisée.

Tous ces éléments pris en considération, je ne doute pas de la réussite du projet, bien que celui-ci soit destiné à s'étaler sur une période plus longue que prévue initialement. Je suis certain que tous les élèves ont à coeur de fournir une prestation de qualité et remplissant les conditions posées par les compétences visées, pas uniquement dans le but d'obtenir une « bonne note », mais aussi et surtout parce que le projet les place en situation de créateurs et leur offre un statut de musicien qu'ils n'avaient pas encore pu expérimenté avant avec autant de plaisir.

3. Prolongements et pistes de travail

Des résultats obtenus et des problèmes rencontrés durant la réalisation de ce projet découlent plusieurs pistes de travail. En effet, le temps nécessaire au déroulement de la séquence est trop long, et cela essentiellement parce que l'apprentissage des parties instrumentales est chronophage et pose des soucis de gestion de classe durant la séance. Mais il convient aussi d'aborder les prolongements suscités par l'engouement dont ont fait preuve les élèves, engouement sur lequel le professeur d'éducation musicale peut rebondir afin d'améliorer la visibilité de l'éducation musicale au sein de l'établissement.

3.1. Comment améliorer le temps nécessaire au déroulement du projet musical ?

Cela vient d'être évoqué, face au temps nécessaire et aux difficultés posées par l'apprentissage des parties instrumentales durant la séance, il est nécessaire de trouver des solutions pour le rendre plus efficace. Deux outils peuvent être d'après moi utiles afin de rendre plus performantes les séances de travail : la M.A.O.¹⁹ et l'organisation de séances de groupe en dehors du cours d'éducation musicale.

3.1.1. Un atout précieux : la M.A.O.

La maîtrise d'outils de M.A.O. comme *cubase* et *protools* sont à présent un prérequis pour le professeur d'éducation musicale : les programmes mettent l'accent sur l'utilisation de l'informatique et l'épreuve de « cp2mcp »²⁰ au CAPES²¹ repose sur leur pratique. Leurs applications peuvent être diverses, mais peuvent réellement venir enrichir le travail en classe de parties instrumentales.

Tout d'abord la réalisation de l'arrangement sur le séquenceur permet de présenter le projet d'accompagnement finalisé à la classe. Cela permet de donner facilement un sens au travail que les élèves vont devoir fournir. Parallèlement, les séquenceurs ont pour avantage de pouvoir jouer les pistes qui composent l'arrangement de façon séparée. Lors de

19 Musique Assistée par Ordinateur

20 Conception d'un Projet Musical et Mise en Contexte Professionnel

21 Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré

l'apprentissage des parties en percussions corporelles, la piste adéquate peut être jouée en même temps afin que les élèves puissent mémoriser les hauteurs. Une fois la piste assimilée, celle-ci peut être effectuée en percussions corporelles accompagnée des autres pistes, à la façon d'un *playback*. Cette méthode permet, à travers un exemple vivant et la flexibilité du multipiste, de rendre plus efficace le travail effectué en classe, et de raccourcir le temps de préparation nécessaire au passage sur l'instrument. L'exemple sonore fournit non seulement à la mémoire auditive la façon dont les parties s'articulent rythmiquement et mélodiquement, mais il permet de s'approprier le timbre de l'instrument avant de manipuler celui-ci matériellement : cela pourrait faciliter la prise de contact avec celui-ci, l'élève ayant déjà dans l'oreille le résultat auquel il doit aboutir lorsqu'il le joue.

Les séquenceurs permettent aussi de convertir l'arrangement et les différentes parties qui le composent en fichiers écoutables sur ordinateur, lecteur mp3 et *smartphone*. Ces parties pourraient donc être rendues téléchargeables via un serveur ou un site internet ce qui permettrait aux élèves d'avoir ces exemples sonores en dehors du cours d'éducation musicale. Ceci pourrait régler le problème du travail et de la mémorisation en percussions corporelles à la maison et les fiches distribuées gagneraient en pertinence en articulant exemple sonore et exemple graphique. Comme pour le travail en classe, le *playback* représente une ressource efficace et ludique lors des révisions des élèves chez eux en permettant à ceux-ci de réintégrer l'arrangement comme s'ils jouaient avec leurs camarades : ils retrouveraient de façon individuelle un contexte de groupe favorable à l'élaboration de repères.

Apprendre à exécuter sa partie en fonction de celles des autres est une compétence dont l'acquisition est accélérée par un travail personnel, mais une répétition de groupe avec le professeur en dehors du cadre du cours peut aussi se révéler pertinent.

3.1.2. Le travail de groupe en dehors du cours d'éducation musicale

Si l'apprentissage des parties instrumentales en percussions corporelles est facile à mettre en place dans le cadre collectif de la classe, le nombre limité d'instruments pose problème durant le déroulement d'une séance : l'organisation du roulement entre élèves est compliqué et il est difficile de permettre à chacun de « faire ses armes » sur l'instrument qu'il a choisi. Il paraît nécessaire d'organiser un travail autour de groupes plus restreints que la classe, c'est pourquoi l'idée de séances supplémentaires indépendantes du cours d'éducation

musicale semble pertinente. Il s'agirait alors de s'organiser avec les élèves pour les accueillir sur des heures creuses ou entre midi et deux afin de gagner en efficacité : ses premières séances se concentreraient sur des groupes d'élèves jouant du même instrument, et s'apparenteraient à des cours destinés aux « bassistes », aux « guitaristes » ou aux « batteurs ». Les élèves ayant ses rôles respectifs s'échangeraient l'instrument afin de jouer la même partie (qui pourrait alors être soutenue par l'arrangement effectué sur séquenceur) et le professeur de musique n'aurait à se concentrer que sur un instrument durant la séance, permettant d'améliorer l'efficacité des conseils promulgués. Une fois les parties acquises indépendamment les unes des autres, ces heures de groupe pourront être orientées vers le travail de l'arrangement en lui-même en accueillant un groupe dont les élèves jouent des instruments différents. Il s'agirait alors de travailler la mise en place et la complémentarité des parties. L'accueil de petits groupes permet de réduire l'importance de la gestion de classe et de travailler plus efficacement. La notion de groupe de musique pourra germer du partage que permet cette formule. De plus, le lien qui s'établit entre le professeur et un groupe n'est pas le même lorsque l'effectif est réduit, et certains élèves pourraient se sentir plus à l'aise dans cet exercice. Enfin, cette pratique instrumentale en dehors du cadre du cours d'éducation musicale permet à la matière d'acquérir pour l'élève un statut d'activité périscolaire en lui donnant une dimension « hors-programme » tout en conservant les liens avec la séquence.

3.2. Quels peuvent-être les prolongements d'une pratique instrumentale en cours d'éducation musicale ?

La conception de groupes mixtes vocaux et instrumentaux peut inciter à la création d'ateliers de pratique instrumentale se déroulant dans le cadre de la vie de l'établissement.

3.2.1. Conception d'ateliers périscolaires

Au même titre qu'une chorale de collège, dont le déroulement s'effectue indépendamment du cours d'éducation musicale, des activités autour de la pratique instrumentale peuvent voir le jour au sein de l'établissement. En utilisant les mêmes méthodes que celles abordées lors de la mise en pratique et en concevant des arrangements adaptés, ces

ateliers pourront s'adresser à des élèves débutants. Des élèves pratiquant déjà un instrument de musique pourront être inclus aux différents projets, inscrivant le partage de la pratique musicale au centre du déroulement de cette activité. Une collaboration avec la chorale de l'établissement pourra venir enrichir la pratique de la musique au collège, et donner lieu à des projets vivants et variés.

3.2.2. Animations au sein de l'établissement

La constitution d'ateliers et de groupes instrumentaux peut dynamiser la vie d'un établissement, en particulier en permettant aux élèves de participer à des projets musicaux destinés à être réalisés en public. Cette démarche peut déboucher sur l'organisation de concerts aux programmes variés, dépendant des ateliers et de la collaboration entre les élèves. En plaçant la pratique musicale sur le devant de la scène, c'est la visibilité et la crédibilité de l'éducation musicale au collège qui s'en trouvent améliorées. En effet, cela démontre qu'il est possible, sans suivre de cours au conservatoire ou en école de musique, de réaliser des projets musicaux aboutis et gratifiants qui permettent de se mettre en valeur. Ces projets peuvent de plus s'inscrire dans le cadre des « musiques actuelles », plus en phase avec les influences musicales des collégiens.

Conclusion

Bien que ce présent mémoire a pour but de présenter une réflexion ainsi qu'un retour d'expérience sur les enjeux de l'accompagnement instrumentale en cours d'éducation musicale, celui-ci permet aussi de mettre en valeur les atouts que représente une pratique instrumentale au sein et en dehors du cadre scolaire. Elle fait appelle à la motivation et à l'esprit d'équipe des élèves, tout en les gratifiant d'une réussite appartenant à un genre qu'ils n'ont souvent pas connu avant : l'accomplissement musical.

L'accompagnement instrumental fait figure de lien entre le professeur et sa classe, dans la direction du chœur et l'apport de soutiens à l'interprétations, mais elle tisse aussi des relations entre les élèves, en les rendant complémentaires les uns avec les autres dans la réalisation d'un travail de groupe.

De plus, inciter les élèves à la pratique d'un accompagnement instrumental dans le cadre du projet musical revêt des intérêts pédagogique, non seulement parce que l'accompagnement peut être conçu autour de notions pédagogiques, mais aussi parce que sa division en lignes instrumentales, permet le travail d'une compétence mise en valeur dans les programmes : le fait d'effectuer une partie en tenant compte de celle des autres. Bien qu'à la base dédiée au geste vocal, cette compétence est tout autant nécessaire dans la réalisation d'un accompagnement à plusieurs. Elle représente à ce titre une étape intermédiaire entre le jeu sur instrument et le chant, et permet déjà d'introduire une première notion de polyphonie, même si cette polyphonie n'est pas vocale.

Enfin, cette activité a le mérite de sensibiliser les élèves à la pratique d'un instrument de musique et, tout en pouvant potentiellement enrichir la vie de l'établissement, peut participer à l'épanouissement des élèves. En effet, l'adolescence est une période primordiale dans la construction identitaire d'un individu. Dans ce sens, la réalisation de projets musicaux est formatrice et fait partie des activités propices à l'estime de soi : elle fait appelle à l'esprit d'équipe, à la sensibilité de chacun, et donne les clés du processus de création.

L'élaboration et la mise en application d'une pédagogie de l'accompagnement en cours d'éducation musicale fait donc sens et représente un sujet d'étude pertinent pour le professeur de musique.

Bibliographie

- *Marsyas*, numéro 33, Mars 1995
- Guillaume Eléonore, *Comment démocratiser la pratique musicale*, mémoire CEFEDM Bretagne-Pays de la Loire 2012
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015
- Lamorthe Isabelle, *De la musique avant toute chose*, Paris, Magnard, 1989
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Les enjeux de l'éducation musicale*, mars 2016
- Eloy Florence, *Enseigner la musique au collège*, PUF, 2015

Sitographie

- http://www.culture.gouv.fr/culture/dmdts/Dossier_Rencontre_Orchestre_a_l_Ecole.pdf
- <http://www.ina.fr/video/VDD10007580>

Annexes

Annexe 1 : arrangement complet du couplet de « *Space Oddity* » de David Bowie

Space Oddity

David Bowie

Ground control to major Tom

Ground control to major Tom take your

protein pills and put your hel-met o o-o-on Ground con-trol

to major Tom commen cing count

down engines on check ig - nition and may

The musical score is written for piano and voice. The piano part features a steady eighth-note accompaniment in the left hand and a more melodic line in the right hand. The vocal melody is written in the treble clef. The lyrics are: "Ground control to major Tom", "Ground control to major Tom take your", "protein pills and put your hel-met o o-o-on Ground con-trol", "to major Tom commen cing count", "down engines on check ig - nition and may".

24

god's love be with you - ou - ou

Annexe 2 : texte de la chanson « Hexagone » de Renaud

Hexagone Renaud

Ils s'embrassent au mois de Janvier, Car une nouvelle année commence, Mais depuis des éternités L'a pas tellement changé la France. Passent les jours et les semaines, Y'a que le décor qui évolue, La mentalité est la même Tous des tocards, tous des faux culs. Ils sont pas lourds, en février, À se souvenir de Charonne, Des matraqueurs assermentés Qui figolèrent leur besogne, La France est un pays de flics, À tous les coins du rue y'en a cent, Pour faire régner l'ordre public Ils assassinent impunément. Quand on exécute au mois de mars, De l'autre côté des Pyrénées, Un anarchiste du Pays basque, Pour lui apprendre à se révolter, Ils crient, ils pleurent et ils s'indignent De cette immonde mise à mort, Mais ils oublient que la guillotine Chez nous aussi fonctionne encore. Être né sous le signe de l'hexagone, C'est pas ce qu'on fait de mieux en ce moment, Et le roi des cons, sur son trône, Je parierai pas qu'il est allemand. On leur a dit, au mois d'avril, À la télé, dans les journaux, De pas se découvrir d'un fil, Que le printemps c'était pour bientôt, Les vieux principes du seizième siècle, Et les vieilles traditions débiles, Ils les appliquent tous à la lettre, Y me font pitié ces imbéciles. Ils se souviennent, au mois de mai, D'un sang qui coula rouge et noir, D'une révolution manquée Qui faillit renverser l'Histoire, Je me souviens surtout de ces moutons, Effrayés par la Liberté, S'en allant voter par millions Pour l'ordre et la sécurité. Ils commémorent au mois de juin Un débarquement de Normandie, Ils pensent au brave soldat ricain Qu'est venu se faire tuer loin de chez lui, Ils oublient qu'à l'abri des bombes, Les Français criaient "Vive Pétain", Qu'ils étaient bien planqués à Londres, Que y'avait pas beaucoup de Jean Moulin. Être né sous le signe de l'hexagone, C'est pas la gloire, en vérité, Et le roi des cons, sur son trône, Me dites pas qu'il est portugais	Ils font la fête au mois de juillet, En souvenir d'une révolution, Qui n'a jamais éliminé La misère et l'exploitation, Ils s'abreuvent de bals populaires, Du feux d'artifice et de flonflons, Ils pensent oublier dans la bière Qu'ils sont gouvernés comme des pions. Au mois d'août c'est la liberté, Après une longue année d'usine, Ils crient "Vive les congés payés", Ils oublient un peu la machine, En Espagne, en Grèce ou en France, Ils vont polluer toutes les plages, Et par leur unique présence, Abîmer tous les paysages. Lorsqu'en septembre on assassine, Un peuple et une liberté, Au cœur de l'Amérique latine, Ils sont pas nombreux à gueuler, Un ambassadeur se ramène, Bras ouverts il est accueilli, Le fascisme c'est la gangrène À Santiago comme à Paris. Être né sous le signe de l'hexagone, C'est vraiment pas une sinécure, Et le roi des cons, sur son trône, Il est français, ça j'en suis sûr. Finies les vendanges en octobre, Le raisin fermente en tonneaux, Ils sont très fiers de leurs vignobles, Leurs "Côtes-du-Rhône" et leurs "Bordeaux", Ils exportent le sang de la terre Un peu partout à l'étranger, Leur pinard et leur camembert C'est leur seule gloire à ces tarés. En Novembre, au salon de l'auto, Ils vont admirer par milliers Le dernier modèle de chez Peugeot, Qu'ils pourront jamais se payer, La bagnole, la télé, la tiercé, C'est l'opium du peuple de France, Lui supprimer c'est le tuer, C'est une drogue à accoutumance. En décembre c'est l'apothéose, La grande bouffe et les petits cadeaux, Ils sont toujours aussi moroses, Mais y'a de la joie dans les ghettos, La Terre peut s'arrêter de tourner, Ils rateront pas leur réveillon Moi je voudrais tous les voir crever, Étouffés de dinde aux marrons. Être né sous le signe de l'hexagone, On peut pas dire que ça soit bandant Si le roi des cons perdait son trône, Y'aurait cinquante millions de prétendants.
---	--

Annexe 3 : Fiche élève de la séquence destinées aux 3^e AF

Comment une œuvre musicale devient-elle contestataire?

Une œuvre d'art est souvent le reflet d'un contexte. Or celui-ci peut parfois correspondre à des troubles d'ordre politique : guerre, révolution, révolte... Les artistes se sont souvent mobilisés pour contester des événements ou des décisions politiques. Contester, c'est dénoncer, exprimer son désaccord, remettre en cause quelque chose. Nous allons essayer de déterminer durant cette séquence les moyens utilisés par les musiciens pour contester en musique, pour créer une musique contestataire.

Imiter les sons de la guerre pour la dénoncer

Une musique imitative est une œuvre musicale qui tente de décrire une scène ou un certains nombres d'éléments réels dans le langage musical.

« *Machine gun* » de Peter Brötzmann
Machine Gun signifie mitrailleuse en anglais. Si le titre fait déjà référence à la guerre, le morceau en lui-même est une improvisation collective libre ou chaque instrumentiste tente de reproduire « les sons » de la guerre : bruit de mitrailleuse, de bombes, hurlements... En découle une atmosphère apocalyptique et un malaise pour l'auditeur.



Chanter pour contester

Le texte d'une chanson peut contester une politique, un ordre établi.

« *Hexagone* » de Renaud
Cette chanson date de 1975. Renaud conteste le pouvoir politique français ainsi que l'étroitesse d'esprit de ses compatriotes :

« *Quand on exécute au mois d'mars,
de l'aut' côté des Pyrénées,
un anarchiste du Pays Basque,
pour lui apprendre à s'révolter,
ils crient, ils pleurent et ils s'indignent
de cette inmonde mise à mort,
mais ils oublient qu'la guillotine
chez nous aussi fonctionne encore.* »

Être né sous l'égide de l'hexagone,
c'est pas e'qu'on fait de mieux en c'moment,
et le roi des cons, sur son trône,
j'parlerais pas qu'il est allemand. »

Aller à l'encontre des codes culturels pour choquer et interpeller

Certains artistes ont fait le choix de choquer pour interpeller le monde qui les entoure. C'est le cas des musiciens issus du mouvement *punk*.

« *God save the queen* » des *Sex pistols*
Les *Sex pistols* sont des musiciens *punk* : ils sont anti-système, anti-capitaliste, et anarchistes. Il nomment une de leur chanson *God save the queen*, copiant le titre de l'hymne national anglais. Le texte et la musique sont très agressifs, volontairement mal joués et chantés. Ils s'attaquent ainsi à un symbole de la nation anglaise afin de choquer leurs compatriotes et de rendre leur message plus percutant.



Le titre du morceau « Les fables de Faubus » fait référence au gouverneur de l'Arkansas (Etats-Unis) Orval Faubus. Cet homme politique était un défenseur de la ségrégation raciale. Afin de protester contre le statut des noirs américains et de dénoncer les propos racistes tenus par le gouverneur, Charles Mingus, compositeur de jazz conçoit cette œuvre contestataire :

Le texte est satirique et tourne Faubus en ridicule.

Le thème instrumental reprend l'intonation d'une voix moqueuse des acclamations accusatrices provenant des chanteurs. L'esthétique est précurseuse de celle du *free jazz*, un style noir américain contestataire, où les repères rythmiques et harmoniques sont absents, ce qui la rend difficile d'écouter.

Ce morceau est contemporain du début de la lutte pour les droits civiques menée par les noirs américains.

Il date de 1959.

Il annonce aussi la fin du style *be hop* et l'avènement du style *free jazz*.

« *Fables of Faubus* » de Charles Mingus



52

Annexe 4 : Texte et accords de la chanson « La mauvaise réputation » de Georges brassens »

Sim *Fa#7* *Sim*
 Au village, sans prétention, J'ai mauvaise réputation.

Fa#7 *Sim*
 Qu'je m'démène ou qu'je reste coi, Je passe pour un je-ne-sais-quoi !

Sol *Sim* *Sol* *Fa#7*
 Je ne fais pourtant de tort à personne, En suivant mon chemin de petit bonhomme.

Sim *Fa#7* *Sim*
 Mais les braves gens n'aiment pas que, L'on suive une autre route qu'eux,

Fa#7 *Sim*
 Non les braves gens n'aiment pas que, L'on suive une autre route qu'eux,

Sol *Sim* *Fa#7* *Sim*
 Tout le monde médit de moi, Sauf les muets, ça va de soi.

Fa#7 *Sim*
 Le jour du Quatorze Juillet, Je reste dans mon lit douillet.

Fa#7 *Sim*
 La musique qui marche au pas, Cela ne me regarde pas.

Sol *Sim* *Sol* *Fa#7*
 Je ne fais pourtant de tort à personne, En n'écoutant pas le clairon qui sonne.

Sim *Fa#7* *Sim*
 Mais les braves gens n'aiment pas que, L'on suive une autre route qu'eux,

Fa#7 *Sim*
 Non les braves gens n'aiment pas que, L'on suive une autre route qu'eux,

Sol *Sim* *Fa#7* *Sim*
 Tout le monde me montre au doigt, Sauf les manchots, ça va de soi.

Fa#7 *Sim*
 Quand j'croise un voleur malchanceux, Poursuivi par un cul-terreux,

Fa#7 *Sim*
 J'lance la patte et pourquoi le taire, Le cul-terreux se r'trouve par terre

Sol *Sim* *Sol* *Fa#7*
 Je ne fais pourtant de tort à personne, En laissant courir les voleurs de pommes.

Sim *Fa#7* *Sim*
 Mais les braves gens n'aiment pas que, L'on suive une autre route qu'eux,

Fa#7 *Sim*
 Non les braves gens n'aiment pas que, L'on suive une autre route qu'eux,

Sol *Sim* *Fa#7* *Sim*
 Tout le monde se rue sur moi, Sauf les culs-de-jatte, ça va de soi.

Fa#7 *Sim*
 Pas besoin d'être Jérémie, Pour d'viner l'sort qui m'est promis,

Fa#7 *Sim*
 S'ils trouvent une corde à leur goût, Ils me la passeront au cou,

Sol *Sim* *Sol* *Fa#7*
 Je ne fais pourtant de tort à personne, En suivant les ch'mins qui n'mènent pas à Rome,

Sim *Fa#7* *Sim*
 Mais les braves gens n'aiment pas que, L'on suive une autre route qu'eux,

Fa#7 *Sim*
 Non les braves gens n'aiment pas que, L'on suive une autre route qu'eux,

Sol *Sim* *Fa#7* *Sim*
 Tout l'monde viendra me voir pendu, Sauf les aveugles, bien entendu.

Annexe 5 : arrangement de « La mauvaise réputation » de Georges Brassens

La mauvaise réputation

Arrangement complet pour classe de 3e

Georges Brassens

Voix

Au vil-la - ge sans pré - ten-tion

Guitare acoustique

Guitare acoustique

Basse acoustique

Batterie

Vx.

j'ai mau vais-se ré - pu - ta - tion que j'me démène ou que je res - te coi

Guit.

Guit.

Bass

Batt.

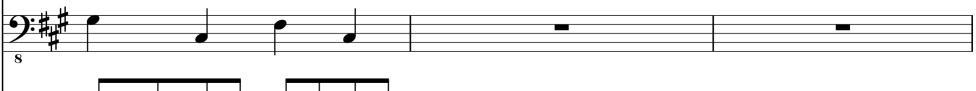
5

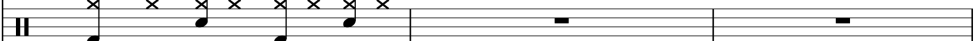
Vx. 

je passe pour un je ne sais quoi je ne fait pourtant de tort à per-sonne

Guit. 

Guit. 

Bass 

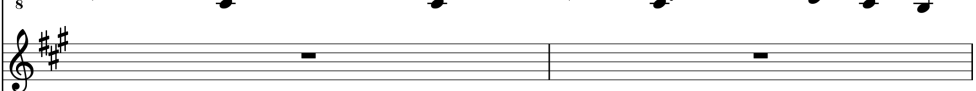
Batt. 

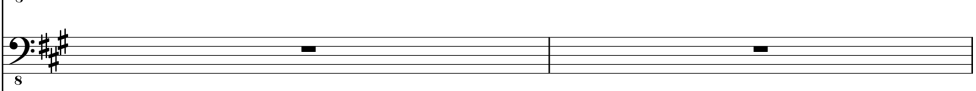
8

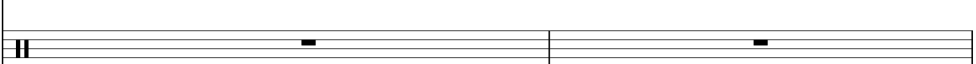
Vx. 

en sui - vant mon ch'min de pe - tit bo - nhom - me

Guit. 

Guit. 

Bass 

Batt. 

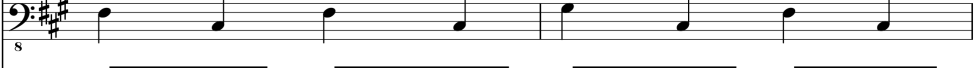
10

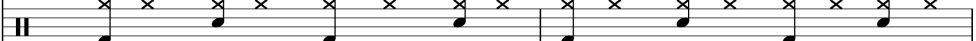
Vx. 

mais les braves gens n'aiment pas que l'on suive une au - tre rou - te qu'eux

Guit. 

Guit. 

Bass 

Batt. 

12

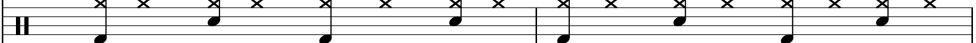
Vx. 

non les braves gens n'aiment pas que l'on suive une au - tre rou - te qu'eux

Guit. 

Guit. 

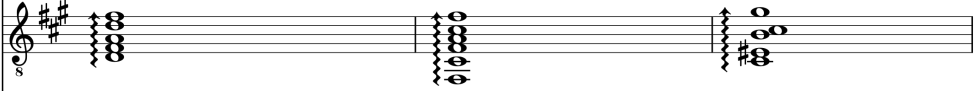
Bass 

Batt. 

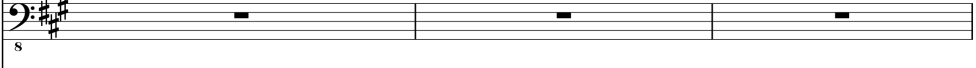
14

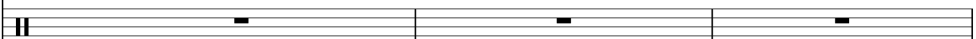
Vx. 

tout le mon-de mé-dit de moi sauf les mu - ets ça va de

Guit. 

Guit. 

Bass 

Batt. 

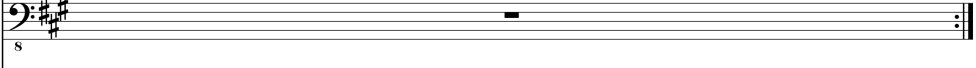
17

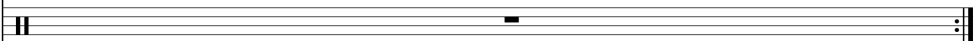
Vx. 

soi

Guit. 

Guit. 

Bass 

Batt. 

La partie du guitariste

L'exercice de percussions corporelles travaillé en classe est le suivant :

<i>Guitare</i>	Doigt Doigt	Doigt Doigt	Doigt Doigt	Doigt Doigt	Cuisse Cuisse	Cuisse Cuisse	Doigt Doigt	Doigt Doigt
<i>Piano</i>	Torse	Pied	Torse	Pied	Main	Pied	Torse	Pied

La partie Doigt correspond aux notes suivantes sur la guitare :
Doigt

La partie Cuisse correspond aux notes suivantes sur la guitare :
Cuisse

[illegible]

La partie du batteur

Pour travailler la partie de batterie, on remplace les différents éléments qui composent celle-ci par des parties du corps :

- le charley est joué sur la cuisse gauche avec la main droite , ce rythme est représenté par la lettre **C** dans le schéma
- la caisse claire est jouée sur la cuisse droite avec la main gauche , ce rythme est représenté par les lettres **Cc** dans le schéma
- la grosse caisse est jouée avec le pied droit , ce rythme est représenté par **G** dans le schéma

C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
G	Cc	G	Cc	G	Cc	G	Cc	G	Cc	G	Cc

The diagram shows a standard drum kit layout. Labels with leader lines point to the following components:

- Cymbale "Crash"**: Points to the crash cymbal on the left.
- Cymbales "Charleston"**: Points to the hi-hat cymbals.
- Toms**: Points to the three toms (small, medium, and large).
- Caisse Claire**: Points to the snare drum.
- Grosse Caisse**: Points to the bass drum.
- Tom Basse**: Points to the floor tom.
- Cymbale "Ride"**: Points to the ride cymbal on the right.