



HAL
open science

L'enfant et la musique à l'école : quelle démarche, quels apprentissages ?

Audrey Pinguet Rossignol

► **To cite this version:**

Audrey Pinguet Rossignol. L'enfant et la musique à l'école : quelle démarche, quels apprentissages ?. Education. 2017. dumas-01730686

HAL Id: dumas-01730686

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01730686>

Submitted on 13 Mar 2018

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

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

Année universitaire 2016-2017

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

L'enfant et la musique à l'école

Quelle démarche, quels apprentissages ?

Présenté par Audrey Pinguet Rossignol

Mémoire de M2 encadré par Daniel Pagliardini

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e)

Audrey Pinguet Rossignol

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif **MEEF-PE** / MEEF-SD /
MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

L'enfant et la musique à l'école. Quelle démarche, quels apprentissages ?

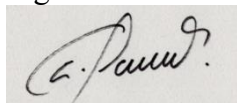
déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait,
ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées
conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et
complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au
sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Montmeyran,
Le 8 mai 2017

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Audrey Pinguet Rossignol
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
L'enfant et la musique à l'école. Quelle démarche, quels apprentissages ?

agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas** ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Montmeyran, le 8 mai 2017

Signature de l'étudiant(s),
Précédée de la mention « bon pour accord »
Bon pour accord

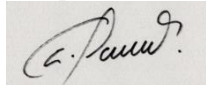


Table des matières

Introduction.....	1
1. Etat de l'art.....	2
1.1 Qu'est-ce-que le musical.....	2
1.1.1 Représentation culturelle du musical.....	2
1.1.2 Jeu musical.....	2
1.1.3 Idée musicale.....	3
1.2. Quels apprentissages en jeu ?.....	4
1.2.1 L'écoute.....	4
1.2.2 La créativité.....	6
1.2.3 La « musicalité ».....	9
1.2.4 L'alchimie entre curiosité, plaisir et désir d'apprendre.....	10
1.3 Problématique.....	10
1.3.1 Notre problématique.....	10
1.3.2 Nos hypothèses.....	10
1.3.3 Explicitation de termes.....	11
2. Cadre expérimental.....	11
2.1 Présentation de la séquence.....	11
2.2 Présentation des activités menées au cours des séances.....	14
2.2.1 Activités d'écoute.....	14
2.2.2 Les jeux vocaux.....	14
2.2.3 Les temps d'improvisation.....	15
2.3 Modalités de recueil de données.....	15
3. Présentation et analyse des résultats :.....	16
3.1 Evaluation diagnostique.....	16
3.1.1 Le groupe classe.....	16
3.1.2 Analyse de cas.....	17
3.2 Evaluation finale.....	19
3.2.1 Le groupe classe.....	19
3.2.2 Analyses de cas.....	20
3.3 Retour sur les hypothèses et la problématique.....	25
4. Conclusion sur la pratique professionnelle.....	27
5. Références bibliographiques.....	29
6. Annexes.....	30

Introduction

S'il est vrai que nous pouvons régulièrement entendre dans les couloirs d'écoles la crainte qu'éprouvent certains enseignants à aborder la musique à l'école, et en particulier la création musicale, nous pouvons raisonnablement mettre cette appréhension sur le compte de l'inexpérience ou la fausse représentation de certains : celle qui consiste à dire que pour enseigner la musique, il convient d'être musicien soi-même. Cet argument a été réprouvé et nombres de manuels pédagogiques ont maintenant permis à beaucoup de tenter l'expérience et de gommer ces craintes. Mais qu'en est-il des musiciens eux-mêmes, formés à l'enseignement classique, à la rigueur du solfège et à l'interprétation d'une partition instrumentale ?

Cette question s'est posée à moi très rapidement, étant issue du conservatoire et de toutes ces pratiques institutionnelles bien codées et très modélisées. Comment apprendre la musique aux enfants, ou plutôt, comment développer une sensibilité musicale et les encourager à expérimenter et créer sans passer par les apprentissages de base que je connais ? Ce questionnement a été l'inverse de ceux qui redoutent leur « ignorance » en la matière. Comment vais-je moi-même oublier tout ce que je sais pour aborder la musique à l'école ? Qu'attend-on précisément de cette discipline pour une classe élémentaire ?

C'est dans cet état d'esprit qu'il m'a semblé plus pertinent de me diriger vers la création musicale plutôt que la pratique du chant choral par exemple, craignant par là-même de rester dans mon domaine de compétence et donc, dans trop de « confort ». Il m'a fallu définir dans un premier temps un projet : celui-ci s'est orienté vers l'illustration sonore d'un album sans texte, utilisant exclusivement la voix. Mais le projet n'étant que le support de la démarche, il a fallu déterminer avec précision les objectifs d'apprentissages visés, et surtout, comment y parvenir. Que vont apprendre les enfants précisément, quelle progression va-être observée, et comment cela s'inscrit-il dans une pratique de classe ?

En premier lieu il conviendra de définir certains concepts propres à la discipline, mais également les apprentissages en jeu et les attentes institutionnelles. Nous définirons également les hypothèses relatives à la problématique posée lors de notre expérimentation.

En second lieu nous présenterons le cadre expérimental dans lequel s'inscrit ce travail, les différentes étapes du projet ainsi que les méthodes utilisées.

Enfin, nous ferons part de nos observations suite aux analyses menées lors de la séquence d'expérimentation, et nous tâcherons de répondre à la problématique exposée.

1. Etat de l'art

1.1 Qu'est-ce-que le musical

1.1.1 Représentation culturelle du musical

De tout temps, l'homme évolue dans un univers sonore. Depuis sa naissance jusqu'à sa mort, il est constamment bercé par la musique. Au rythme des événements qui jalonnent sa vie, elle l'accompagne. Que ce soit lors des cérémonies religieuses ou à l'occasion de rites culturels (liés ou non à une forme de spiritualité), la musique fait partie intégrante de son environnement et de son quotidien, et cela, quel que soit son origine ou sa culture. Il n'existe donc pas une seule musique, celle qui nous a fait grandir et appris à discriminer les sons, les rythmes, et développer notre sensibilité, en somme, celle de notre héritage culturel. Beaucoup prête un pouvoir affectif à la musique. Et de même que certaines odeurs nous renvoient à des souvenirs, la musique véhicule aussi des émotions liées à notre passé. Pour Isabelle Lamorthe, « la première perception de la musique est physique et émotionnelle » (Lamorthe, 1995 p. 52).

Il existe d'innombrables définitions de la musique. Elle peut être définie comme un langage sonore, une science des sons procurant des sensations, des émotions, ou permettant de rêver ou d'imaginer. Mais le lien commun à chacune de ces propositions reste que la musique demeure un moyen privilégié de l'expression intentionnelle de celui qui la produit. En effet, nous nous accordons à doter la musique d'une fonction langagière et donc, porteuse d'un message. Sans intention, nous nous heurtons à une succession de bruits, de sons dénués de sens. L'enjeu réside alors dans la capacité à transformer ces bruits en sons, puis en sons musicaux, et donc, dotés d'une intention. Ainsi, Claire Renard propose d'aborder le jeu musical par le geste comme « l'intermédiaire entre la pensée musicale et le son produit » (Renard, 1982).

1.1.2 Jeu musical

Pour Claire Renard, « la musique est née du jeu » (Renard, 1982 p. 95) et elle en rappelle la trace laissée dans nos expressions courantes. En effet, on dit que l'on joue d'un instrument tout comme l'on dit que l'on joue à cache-cache. Il en découle ainsi l'idée que tout apprentissage né du jeu et non de la théorie permettra à l'enfant de s'approprier les savoirs relatifs à la musique. A contrario, combien d'expériences malheureuses peut-on relater, de souvenirs impérissables d'enfants devenus aujourd'hui adultes et ne pouvant gommer le souvenir de l'apprentissage rébarbatif du solfège ? Ces derniers en avouent non seulement

le dégoût, mais également la fausse impression de ne pas être « doués » pour de telles activités. Finalement, aborder la musique par la technique est la cause de nombreux abandons ou découragements, si l'on s'en tient à cet objectif sans l'associer à l'imaginaire. Par ailleurs, le risque serait d'enfermer les enfants dans une conception réduite de la musique et tout ce qui s'en écarterait de près ou de loin, comme les musiques extra européennes ou les musiques contemporaines, deviendrait inabordable ou incompréhensible. François Delalande redéfinit bien le but qui est de « former les enfants à tout ce qui peut précéder les acquisitions techniques » (Delalande, 1990 p. 12).

Par ailleurs, la musique s'inscrit à la fois dans le temps et dans l'espace. Claire Renard rappelle l'universalité de la musique dans ses composantes d'espace-temps, quelle que soit la civilisation. Notre rapport au temps est défini en 3 notions que sont le passé, le présent et le futur. La musique inscrit son action elle-même dans ces 3 temps distincts : « en musique, tout son est attente d'un autre son, tout son entraîne vers un autre son soit directement, soit par l'intermédiaire d'un silence, jusqu'au dernier son. Alors reste en nous, dans notre mémoire, le parcours sonore temporel que nous venons d'effectuer » (Renard, 1982 p. 114). Les rapports de complémentarité ou de discontinuité entre l'espace et le temps dans lequel s'inscrit la musique sont les éléments de base de notre perception de celle-ci. Aussi les jeux proposés aux enfants, les jeux inventés, devront tenir compte de ces deux notions intimement liées.

Voici les trois conditions définies par Claire Renard pour qu'un jeu devienne un jeu d'invention musicale :

- « - qu'il permette à chacun de s'exprimer, de chanter ou jouer à sa façon, à partir de contraintes définies à l'avance ;
- qu'il favorise l'écoute et le jeu avec l'autre ;
- qu'il fabrique un processus musical grâce aux lois de l'évolution qui vont fixer la façon dont les paramètres entreront en relation dans le temps. » (Renard, 1991 p. 18)

1.1.3 Idée musicale

L'idée peut donc venir du jeu et l'intérêt sera de définir le son produit comme étant « précisément ajusté à l'émotion et à l'intention de son auteur » (Renard, 1991). Selon Guy Reibel, l'idée musicale naît dans l'imaginaire de l'être et évolue jusqu'à le toucher dans toutes ses dimensions : elle est intuitive (Éducation musicale et créativité, 1999 p. 44). Il rappelle qu'avant qu'on ne l'inscrive sur un quelconque support, elle doit nous faire prendre

conscience de nos émotions, de nos désirs ou nos sensations afin que l'on soit les interprètes de notre humanité. Il associe pleinement la conscience du son à la conscience de sa signification ou de son intention.

Pour Patrick Burgan, « l'idée est une dynamique, elle peut devenir couleurs, mots, formes ou sons » (Éducation musicale et créativité, 1999 p. 51). Mais l'idée ne peut évoluer en tant que telle, et l'imaginaire se développera par l'intermédiaire de l'expérimentation immédiate avec la matière, nourrissant elle-même l'imaginaire à son tour. « L'idée n'est pas évolutive dans le temps. La musique est la maîtrise du temps qui passe mais l'idée, elle, est ponctuelle. Une œuvre, c'est un point figé dans l'espace. » (Éducation musicale et créativité, 1999 p. 52). Il appartient donc à l'enseignant de doter les élèves d'outils leur permettant de développer leurs idées afin qu'elles deviennent musicales. C'est en cela que réside l'équilibre entre la technique et l'imaginaire, ou comme le qualifie Patrick Burgan, « l'imaginaire et l'artisanat » (Éducation musicale et créativité, 1999 p. 49). L'un et l'autre sont indispensables à l'évolution de l'ensemble, car l'artisanat (ou la technique) permet à l'imaginaire de prendre forme et de devenir concret, tandis que l'imaginaire dote la technicité d'une authenticité, d'une personnalité propre à chaque compositeur.

1.2. Quels apprentissages en jeu ?

1.2.1 L'écoute

1.2.1.1 Écoute passive, écoute active

Isabelle Lamorthe reconnaît deux types d'écoute : l'écoute active, et l'écoute passive. Cette dernière peut se définir comme ce qui se produit lorsque l'individu subit sans s'impliquer les sons environnants. A contrario, l'écoute active se définit par l'engagement de l'individu dans sa volonté à discriminer tel ou tel son, à reconnaître tel ou tel rythme, à reproduire ou comparer, à explorer en somme.

Alors qu'est-ce qui explique que certaines personnes se sentent sourdes, au sens figuré, devant certaines musiques ? Au regard de ce qui est évoqué concernant les différentes écoutes, n'y aurait-il pas une confusion entre soi-disant deux types de musiques ? C'est ce que relève Isabelle Lamorthe, lorsqu'elle conclut que nous nous résignons à hiérarchiser la musique selon deux points de vue : la musique pour le plaisir, et la musique à analyser pour la comprendre (Lamorthe, 1995 p. 30). Il se crée ainsi un clivage entre ce qui relève de notre plaisir (souvent lié à notre culture), et ce qui est considéré comme musique savante (celle que l'on apprend dans les conservatoires, la musique classique entre-autre). Cela nous ferme selon elle, à d'autres horizons musicaux. François Delalande (Delalande, 1990) propose d'enrichir les écoutes ainsi

que les productions des enfants en leur donnant à entendre et reconnaître ce qui fait écho, ou ce qui sépare les différentes formes de musiques à travers le monde. Ils parviendront à alimenter ainsi leur propre démarche et se nourriront de ces découvertes. Il s'agit donc bien d'éduquer l'oreille, non pas à analyser techniquement une musique, mais à apprivoiser toute forme de musicalité pour élargir sa perception et l'encourager à explorer le champ des possibles.

Claire Renard définit l'écoute active par « l'écoute-action » (Renard, 1991 p. 57), étant liée au « faire », et donc à la création. Elle implique non seulement l'ouïe, mais également tout le corps puisque le geste et le mouvement entrent en compte dans cette perception des sons. D'autre part, notre expérience sonore est basée sur ce qui nous environne au quotidien depuis notre naissance. L'écoute de la musique doit prendre en considération à la fois ce qui constitue notre environnement sonore, et pour ainsi dire, notre base de données, mais également ce qui relève de notre écoute intérieure. « Il n'y a pas *une* façon mais *des* façons d'écouter la musique, l'essentiel étant d'avoir une attitude *imaginative* et *disponible* » (Renard, 1991 p. 58).

1.2.1.2 La place de l'écoute dans les programmes

Les programmes font références au son et à l'image comme support permettant aux élèves de « développer une écoute, un regard curieux et informé sur l'art dans sa diversité. Ils contribuent ainsi à la construction de la personnalité et à la formation du citoyen, développant l'intelligence sensible et procurant des repères culturels (...) (Programme pour le cycle 2, 2016). De plus, la démarche d'écoute est en lien étroit avec la production afin d'amener les élèves à s'approprier les notions musicales par la pratique sensible. Les élèves sont encouragés à relier réception et production en vue de construire des outils les amenant à la démarche de création. Il s'agira de créer une motivation réelle pour les élèves, les rendant ainsi acteurs de leurs apprentissages. Pour François Delalande, « on n'écoute, en fait, que ce que l'on a de bonnes raisons d'écouter. Pas de motivation, pas d'écoute ! » (Delalande, 1990 p. 98). Il insiste lui aussi sur l'intérêt de relier l'audition et l'expérimentation de la production pour engager la motivation des élèves. Celle-ci se construisant, l'enseignant devra alors être attentif à inscrire cette démarche dans un projet donnant du sens aux situations vécues, comme le préconisent les programmes : « Ces deux enseignements sont propices à la démarche de projet (...) Par leur intégration au sein de la classe, ils instaurent une relation spécifique au savoir, liée à l'articulation constante entre pratique et réflexion » (Programme pour le cycle 2, 2016).

1.2.2 La créativité

1.2.2.1 *Qu'est-ce-que la créativité ?*

De la même manière que certains se sentent « sourds » face à certaines musiques, d'autres se retrouvent démunis face à l'acte de création, comme l'artiste devant sa toile encore vierge, ou l'écrivain devant sa page blanche. Mais qu'entend-on par création ? Est-ce quelque chose tiré du néant, comme le définissent certains dictionnaires ? Ou bien est-ce le prolongement d'une expérimentation associée à l'individualité de chaque être humain ? L'idée que la créativité serait un don réservé à une élite a depuis longtemps été bannie de la pensée du pédagogue, mais malheureusement, reste présente dans la conscience collective : le rapport que nous entretenons avec l'acte de création est souvent lié à ce que nous avons vécu en tant qu'enfant : l'imposition d'un modèle à suivre ou à reproduire, et notre incapacité ou notre manque de technique et de savoir-faire pour reproduire ce modèle « parfait ». Pourtant, la créativité n'est pas un but à atteindre mais plutôt une démarche, une attitude qui engendre un questionnement, un positionnement, un besoin de réponse à un problème, et donc de l'imagination. Isabelle Lamorthe prône une égalité absolue des élèves et les considère tous capables de cette démarche de création, pour peu qu'on crée les conditions nécessaires, et qu'ils prennent conscience du processus en jeu afin d'en acquérir la maîtrise et de pouvoir le développer (Lamorthe, 1989 p. 7). La pédagogie du modèle s'avère selon elle un moyen de casser la créativité en enfermant les élèves dans un carcan de normes, autant qu'un moyen d'émancipation extraordinaire si on autorise les enfants à sortir de ce modèle. En tant qu'enseignant, il nous revient donc de définir les critères de la créativité afin de pouvoir guider notre pratique et surtout, définir des objectifs. Une proposition en est faite dans *Education musicale et créativité* : (*Éducation musicale et créativité*, 1999 p. 5)

- « 1. Développement de la faculté à rester en état de réceptivité
- 2. La mobilité ou le pouvoir de s'adapter rapidement à une nouvelle situation
- 3. L'originalité
- 4. Aptitude à transformer et à redéterminer
- 5. L'analyse ou faculté d'abstraction
- 6. La synthèse : mettre en relation des idées ou des objets pour leur donner une nouvelle signification.

7. L'organisation cohérente par laquelle l'homme est capable de mettre en harmonie ses pensées, sa sensibilité et sa faculté de perception avec sa personnalité »

Par ailleurs, il est rappelé que « la finalité de l'enseignement n'est pas la production d'un objet qui aura été conçu en fait par l'élève le plus fort ou le dominant du groupe, ou par le professeur parfois (Éducation musicale et créativité, 1999 p. 11) ». Il est donc essentiel de s'intéresser à l'interprétation, aux choix des dynamiques, à l'éveil et l'investissement des élèves ainsi qu'à leur autonomie.

1.2.2.2 La place de la créativité dans les programmes

Au travers de l'histoire de l'enseignement de l'éducation musicale, l'acte créatif a pris de plus en plus de place, s'affirmant comme vecteur d'apprentissage essentiel. Il s'agissait dans un premier temps d'apprendre des techniques pour créer ensuite, puis créer pour apprendre. Aujourd'hui, il s'agit de développer deux grands champs de compétences que sont la perception et la production, au moyen de pratiques, de rencontres et de connaissances. Ainsi, l'acte créatif s'inscrit dans un va-et-vient constant entre technique et expérimentation visant le développement des capacités d'écoute et d'expression. Il faut « faire une place significative au développement de la créativité à l'école (...) pour valoriser la part d'inventivité et de plaisir, favoriser l'expression de l'imagination, l'attention à l'inattendu... » (Ministère de l'Éducation nationale, 2016). Le but est, en quelque sorte, de conquérir un territoire où chacun explorera ses possibilités, ses envies, ses émotions.

Depuis les années 80, la créativité devient donc le parent nouveau en éducation artistique et musicale : dorénavant, il semble essentiel de stimuler l'imagination et d'encourager l'esprit d'invention. Après une période de profond bouleversement sociaux et culturels, la musique connaît elle aussi une évolution qui va se retrouver dans la manière même de l'aborder : le freejazz, la musique électroacoustique en sont des exemples : c'est dans la conception même du son que cela se précise : Pierre Schaeffer notamment aborde le son non pas seulement comme une note ou une valeur rythmique, mais comme une valeur sonore. Il devient un élément de langage nouveau, un langage à découvrir et explorer : matière, texture...Ce langage s'enrichit, et surtout, ne présente pas de hiérarchie. La fréquentation de ces langages ne consiste pas à « vendre » les musiques contemporaines pour les sortir de l'anonymat mais correspond à des apprentissages pour les élèves : Angélique Fulin parle d'« attitude nouvelle devant un monde désormais sonore » (Fulin, 1979 p. 121). Ainsi, cette nouvelle approche pédagogique permet à tous les enseignants de faire de la musique : structures répétitives, matières sonores instrumentales, jeux vocaux, musique sur ordinateur, théâtre musical, sont autant de moyens

sonores permettant l'accès à cette discipline. Le chant choral n'est plus la seule pratique jusqu'alors quasi exclusive dans les classes.

1.2.2.3 La démarche de création

Pour Isabelle Lamorthe, la première étape consiste à faire tomber la barrière des craintes et des idées préconçues. Elle considère cela comme primordial pour émanciper les élèves et leur permettre d'oser (Lamorthe, 1989 p. 11). Cela est d'autant plus indispensable lorsque l'on est dans une activité vocale : notre voix est le reflet de notre être intérieur, unique, révélatrice de nos émotions et de notre état psychologique, vecteur de notre communication avec autrui. Tout cela fait de cet « instrument » un matériau ultra-sensible, soumis au regard de l'autre. Il faut, d'une certaine manière, accepter de se livrer. D'où la nécessité d'en ressentir, sinon la liberté, du moins la possibilité. Angélique Fulin pose le problème en ces termes : « Mais c'est justement cette authenticité de l'être, cette adéquation entre l'objet et le sujet qui font problème : oser être, s'accepter soi-même, accepter l'autre et accepter les multiples interférences entre soi-même et l'autre » (Fulin, 1979 p. 102).

Claire Renard définit l'invention en ces termes : inventer c'est « l'éclosion du possible » (Renard, 1991 p. 16). L'enseignant doit offrir la possibilité à l'élève d'exprimer son inventivité et donc d'être à son écoute. Nous avons dit précédemment que la musique est un jeu. Comme tout jeu, elle doit donc obéir à des règles, des contraintes, qui permettront à l'enfant d'inscrire sa production sonore dans une dynamique musicale, et donc de réaliser qu'il est capable lui-même d'avoir une idée musicale. L'enfant jouera donc avec les sons, et ses paramètres (hauteur, timbre, durée), puis avec leur inscription dans le temps (contrastes, ruptures, silences...) : il s'agira de structurer ses productions, de les inscrire dans une organisation réfléchie. On passe alors de la simple production sonore à l'invention musicale. Perception (analyse) et production (invention) étant à nouveau intrinsèquement liées au travers de la capacité de synthèse que les élèves acquièrent dans cette conception de travailler l'invention : « cette démarche favorise non seulement l'expression individuelle et collective mais aussi permet de mieux comprendre, par l'expérience, comment sont faites les musiques qui existent déjà » (Renard, 1991 p. 36).

Deux phases entrent en jeu dans cette démarche de création : l'improvisation et la composition.

L'improvisation sera l'étape première de cet apprentissage : tout d'abord, l'enfant pourra expérimenter toutes sortes de matériaux sonores, les confronter aux autres, et les enrichir de ses

idées pour aboutir à une production dite « musicale », c'est-à-dire pourvue d'une intention et donc, d'une conscience musicale.

La composition peut se définir comme la structuration des expériences et idées musicales, leur agencement en un ordre successif ou simultané, et faisant intervenir l'imagination au service d'un « contrat ». L'enfant se retrouve ainsi dans un cadre plus défini que lors de l'improvisation.

L'improvisation et la composition deviennent complémentaires : l'une permet l'expérimentation du matériau sonore et de ses possibilités tandis que l'autre fait émerger la compréhension de la structuration de la musique, ainsi que la nécessité de faire des choix musicaux.

1.2.3 La « musicalité »

Le sens commun de la musicalité porte en lui la notion « d'harmonie ». Mais cette même notion n'est-elle pas subjective ? En effet, notre société et notre culture occidentales habituées à la gamme tonale reconnaissent-elles l'harmonie dans les musiques qui fonctionnent différemment ? Nous devons alors considérer que nos jugements sont forcément basés sur un certain nombre de critères tant personnels que sociaux : c'est ce que relève Angélique Fulin lorsqu'elle s'interroge sur la place de l'enseignant en tant que guide : « Evidemment, la notion de guide va de pair avec un certain jugement esthétique ou moral : bonne ou mauvaise musique, sons beaux ou laids (...) Le beau n'est-il pas tout simplement l'authentique ? » (Fulin, 1979 p. 102). Il faut alors dépasser ses propres concepts pour aller vers ceux qui relèvent de paramètres plus « intentionnels ». La musique est une forme de sons organisés dans le temps et l'espace mais accompagnés d'une intention. Celle-ci, qu'elle soit émotionnelle, idéologique, descriptive ou même esthétique justifie cette musicalité.

Mais lorsque nous parlons de musicalité, nous faisons référence tant à la production, ou à l'œuvre, qu'à l'artiste lui-même. Il s'agit d'attitudes, de postures, d'intentions, de réalisations, et de cohérence entre tous ces paramètres. François Delalande différencie expressément la définition de la musique avec celle des aptitudes du musicien (Delalande, 1990 pp. 14-15). Selon lui, être musicien relève de trois dimensions qui permettent de développer une sensibilité « musicale » et autrement dit, une musicalité : le goût et le plaisir du son, la dimension symbolique et imaginaire de la musique, et enfin, l'organisation, la structuration. Nous ne pouvons isoler l'un de ces paramètres au risque de réduire d'une manière ou d'une autre ce que représente l'ensemble de ces notions et qui constitue la démarche du musicien.

1.2.4 L'alchimie entre curiosité, plaisir et désir d'apprendre

« On ne peut pas désirer ce que l'on ignore (...). Mais d'un autre côté, on ne désire plus ce que l'on possède » (Éducation musicale et créativité, 1999 p. 7). A partir de ce constat, comment susciter chez les élèves le désir d'apprendre, et surtout, comment cela se met-il en place dans une activité de création ? Il est entendu que « créer peut engendrer le goût d'apprendre » (Éducation musicale et créativité, 1999 p. 16) . Pour l'élève, le projet est un des moyens de faire sens et l'objectif résidera essentiellement, pour lui, dans la réalisation de ce projet. L'enseignant doit donc dévoiler, sans toutefois tout révéler, et maintenir une part d'inconnu : le but est bien d'emmener l'élève vers un nouveau savoir. Quel est ce savoir ? Et surtout, d'où part l'élève ? Il y a un cadre à définir. Le projet ne peut exister que s'il existe ce décalage entre les représentations initiales de l'élève et l'objectif de l'enseignant. Il est rappelé qu'il existe quatre opérations mentales dans l'apprentissage : « déduire, induire, dialectiser, diverger » (Éducation musicale et créativité, 1999 p. 7). C'est cette dernière opération qui suscite la crainte de beaucoup d'enseignants puisqu'elle appelle à faire émerger des éléments non maîtrisables. Cependant, c'est au cœur même de ces activités dites « divergentes » que l'élève va devoir trouver des réponses à des problématiques : il devra activer ses capacités et ses compétences pour en acquérir de nouvelles, et s'approprier ainsi de nouvelles connaissances.

1.3 Problématique

1.3.1 Notre problématique

Au regard des différentes études faites ci-dessus, plusieurs questions se posent : comment les élèves parviennent-ils à la créativité dans le cadre d'activités collectives, qu'est-ce qui la nourrit, et comment en dégagent-ils du sens ? Comment parviennent-ils à une forme d'autonomie dans cette démarche de création ?

Nous définirons donc une problématique centrale autour de ces questionnements :

En quoi une activité de création collective permet-elle les progrès individuels des élèves ?

1.3.2 Nos hypothèses

Nous formulerons plusieurs hypothèses :

- Hypothèse n°1 : Les activités d'écoutes enrichissent les idées musicales des élèves qui seront réinvesties lors de la pratique collective.
- Hypothèse n° 2 : au travers des activités collectives, chaque élève trouve sa place dans un aller-retour constant entre initiative individuelle et contrainte du groupe.

- Hypothèse n°3 : afin de contribuer à affiner la production collective, l'élève, par la confrontation de ses apports à ceux des autres élèves, affirme ses capacités d'analyse, de justification des choix, et développe l'intentionnalité de son jeu musical.

1.3.3 Explicitation de termes

1.3.3.1 La question du sens

Comment définir la question du sens pour l'élève ? Dans une pédagogie « explicite », l'élève comprend ce qui se joue, le ou les objectifs visés, l'intérêt des apprentissages. Qu'en est-il dans une démarche de création ? Une situation modélisée pour l'élève lui permettra-t-elle malgré tout de prendre du recul et de s'émanciper de ce modèle ? C'est le parti pris pédagogique qui définira notre contexte d'expérimentation.

1.3.3.2 La question de l'autonomie

Cette question est directement liée à celle du sens : l'élève ne sera capable de prendre des initiatives et libérer son imagination que si l'activité fait sens pour lui. A contrario, le risque de se retrouver dans la pédagogie de la réponse devient prégnant. L'élève répond à ce qu'il pense que l'enseignant veut entendre : en matière de création, cela reviendrait à reproduire le modèle de la façon la plus précise possible. Dans le cadre de notre expérimentation, nous nous attacherons à analyser l'évolution de cette part d'autonomie chez les élèves.

2. Cadre expérimental

Au cours de cette partie, nous présenterons la séquence expérimentale menée avec les élèves (cf. Annexe), puis dans un second temps, nous présenterons les critères d'observation ainsi que les méthodes de recueil de données.

2.1 Présentation de la séquence

Le projet construit autour de cette séquence était de créer une illustration sonore pour un album sans texte (*Un jour, un chien* de Gabrielle Vincent). La question de la relation entre musique et argument s'est posée lors de la conception de cette séquence. En effet, la musique peut se justifier sur différents niveaux de création et nous avons choisi de présenter certaines de ces approches lors des écoutes :

- La musique n'existant que pour elle-même dans son entité sonore et esthétique (*Plus ça ralentit*, B. Lecossois).

- La musique descriptive ou narrative (*La chanson de la pluie*, extrait du film *Bambi* ; *In the hall of the Mountain King*, *Peer Gynt*, Grieg ; *Le chant des oiseaux*, Clément Janequin).

La phase de création pour l'illustration sonore reposant sur la notion de musique descriptive et narrative, il nous a semblé intéressant de nous arrêter plus longuement sur ce type d'écoute.

Les 6 premières séances menées avec les enfants ont été conduites selon 3 temps distincts :

- Dans un premier temps, les élèves étaient amenés à écouter une musique, puis à en repérer certaines caractéristiques.
- Dans un second temps, il s'agissait de réinvestir les éléments sonores perçus lors des écoutes dans des phases d'improvisation dirigée au moyen de jeux vocaux.
- Enfin, un temps était proposé pour permettre l'improvisation libre ou l'occasion pour un élève de diriger le groupe.

Au regard des hypothèses, nous avons fait le choix dans un premier temps de diriger les improvisations, afin de doter les élèves d'une palette d'expériences, tout en leur permettant de les réinvestir et de les transformer à leur guise lors de la deuxième phase de la séquence.

Pour les 3 dernières séances, les élèves ont constitué des groupes de 4 ou 5 afin de procéder à la composition de leur séquence sonore, en vue du projet final.

- Chaque groupe se retrouvait pour travailler à la composition de sa séquence.
- Les élèves proposaient ensuite leur travail au reste de la classe, en vue de le réinterpréter collectivement.

1ère séance :

- Présentation du projet : créer une illustration sonore. Ecoute d'une bande son (*Bambi*), puis repérage des caractéristiques de la musique : en quoi la musique exprime-t-elle des émotions et soutient-elle l'image ?
- Expérimentation de jeux vocaux, réinvestissement sur la notion d'illustration sonore : comment exprimer l'orage avec nos voix (improvisation dirigée par l'enseignante) ?

2ème séance :

- Ecoute d'une musique vocale (*Plus ça ralentit*, B. Lecossois, jazz vocal), puis repérage des variations de vitesse, de durée, et de hauteur.

- Associer ces notions au geste graphique afin de permettre une visualisation par les élèves de ces caractéristiques du son.
- Expérimentation de jeux vocaux sur ces trois notions (vitesse, durée, hauteur), en improvisation dirigée.

3^{ème} séance :

- Ecoute corporelle d'une musique symphonique (*Peer Gynt, In the hall of the Mountain King*, de Grieg), repérage des différentes caractéristiques du son (variation de vitesse, de hauteur, d'intensité). Les élèves étaient invités à se déplacer dans l'espace en traduisant corporellement ce qu'ils entendaient, ce qu'ils ressentaient.
- Reprise des jeux vocaux sur ces mêmes notions, en improvisation dirigée par l'enseignante, puis par un élève.

4^{ème} séance :

- Ecoute d'une musique vocale à capella (*Le chant des oiseaux*, de Clément Janequin), avec pour support une vidéo présentant des acteurs qui associent le chant à des gestes.
- Repérage du lien et du sens musique/geste, sur les paramètres observés lors des différentes séances.
- Réinvestissement de ces notions dans des jeux vocaux, en improvisation dirigée par l'enseignante puis par un élève.

5^{ème} séance :

- Approfondissement des jeux vocaux : il s'agissait de permettre aux élèves d'aller plus loin dans leur démarche musicale, de chercher la justesse d'interprétation et d'affiner leur production en fonction de l'intention choisie.

Séances 6 et 7 :

- Phase de création : par groupe de 4 ou 5, les élèves composent une illustration sonore au moyen de leur voix, comme support de l'album *Un jour, un chien*.
- Dans un second temps, ils présentent leur travail à l'enseignante puis au reste du groupe classe, en vue de pouvoir développer et affiner leurs idées musicales.

Séances 8 et 9 :

- Le groupe classe interprète chacune des musiques composées par les différents groupes.

2.2 Présentation des activités menées au cours des séances

2.2.1 Activités d'écoute

L'écoute de musique comme préambule aux séances permettait aux élèves d'entrer dans l'activité et de centrer leur attention. Chaque musique a été choisie en fonction de critères particuliers. Elles faisaient toutes apparaître des caractéristiques précises du son, permettant aux enfants d'en repérer les différents paramètres. Nous avons choisi des musiques d'époques et de styles très variés, mais incluant systématiquement la voix : en effet, notre travail reposant sur l'expérimentation de celle-ci, l'écoute devait, nous semble-t-il, elle aussi inclure cet « instrument ». Par ailleurs, nous avons choisi que ces écoutes passent autant par l'oreille que par le corps et le geste.

2.2.2 Les jeux vocaux

Nous avons intégré de manière systématique la pratique de jeux vocaux à la suite des phases d'écoute. En effet, si ceux-ci permettent d'éveiller les enfants à la conscience de leur voix et de ses possibilités, ils conduisent également le groupe à une attention de chacun et engagent autant la voix que le corps et l'intention.

Les jeux vocaux ont été choisis en fonction des différents paramètres observés lors des écoutes : hauteur, intensité, durée, densité, vitesse... mais également en fonction d'une intention précise. Ils ont été en partie inspirés des jeux présentés dans *Le geste vocal* de Claire Renard (Renard, 1982).

- Jeux sur la vitesse : choix d'une phrase et la vitesse d'interprétation varie en fonction du chef d'orchestre : on ralentit et on accélère.
- Jeux sur la durée : choix d'un son : les élèves se font « passer » le son avec comme contrainte de ne jamais le « couper ».
- Jeux sur l'intensité : au signal, les élèves sont invités à impulser un son (ho ha) avec toute leur énergie, puis, le plus retenu possible.
- Jeux sur la hauteur : choix d'une syllabe, chacun joue sur une note donnée et le chef d'orchestre la fait monter (plus aiguë) ou descendre (plus grave), plus ou moins vite (variante avec une note chacun, mais constante, et passage du son avec contrainte de monter ou descendre).
- Jeux sur la densité : choix d'un mot (cloc), les enfants le disent l'un après l'autre jusqu'à ce que tous jouent, puis ils se taisent petit à petit. Enfin, reprise de ce même jeu mais en disant le mot plus souvent. En cercle, les enfants doivent commencer à jouer les uns

après les autres en tenant le son, puis, progressivement, s'arrêtent les uns après les autres (« o »).

- Jeux associant plusieurs paramètres : les enfants sont disposés en arc de cercle représentant la continuité des sons les plus graves aux sons les plus aigus. Le son doit circuler sans discontinuité (reprise sur la durée) en alternant le sens de rotation.

2.2.3 Les temps d'improvisation

Chaque séance s'est terminée par un temps d'improvisation, tout d'abord dirigé par l'enseignante lors des premières séances, puis sous la direction des élèves eux-mêmes. Ces temps avaient pour but de permettre aux enfants de réinvestir ce qu'ils avaient expérimenté, tout en laissant place à une forme d'autonomie et de liberté qu'engendre la direction des jeux : faire des choix de dynamiques, de contrastes d'intensités ou de durées par exemple.

2.3 Modalités de recueil de données

Au cours de notre séquence et à partir d'un support vidéo, nous avons mené l'évaluation selon 3 temps distincts :

- Une évaluation diagnostique.
- Une évaluation formative menée tout au long des séances.
- Une évaluation finale.

Nous mènerons nos analyses sur l'évaluation diagnostique et l'évaluation finale, à la fois sur le groupe classe dans son intégralité (10 élèves de CM1 : 7 garçons et 3 filles ; 11 élèves de CE2 : 8 garçons et 3 filles), mais en parallèle de 5 élèves choisis selon des critères spécifiques :

- Elève n°1 : élève en réussite globale, sans difficulté particulière, très intégré socialement dans le groupe classe.
- Elève n°2 : élève en réussite globale, mais en difficulté d'intégration.
- Elève n°3 : élève en grande réussite scolaire mais très en marge du groupe classe au niveau comportemental.
- Elève n°4 : élève au niveau satisfaisant, d'une grande timidité et en manque de confiance.
- Elève n°5 : élève en difficulté scolaire, très discrète en classe.

Prenant en compte le caractère « subjectif » que peut représenter l'évaluation d'une création musicale et pour en minimiser les effets, il sera nécessaire d'établir des critères précis et constants. En effet, il s'agira de ne pas tomber dans le clivage binaire de l'esthétisme (« c'est beau », « ce n'est pas beau ») et de dépasser le simple ressenti, propre à chaque individu. On

pourra ainsi arriver à une évaluation portant à la fois sur l'élève, mais également sur sa production. Nous porterons donc nos analyses à partir d'une grille d'observations, et selon deux points de vue :

Du point de vue de l'attitude et du comportement (posture du musicien) :

- Participe-t-il activement au sein du groupe ? Est-ce qu'il ose ?
- Est-il dans une attitude d'écoute de soi et du groupe (regard, concentration, réactivité) ?
- Est-il capable d'analyser et de critiquer de manière constructive les productions ?

Du point de vue de la production

- L'élève produit-il des sons de qualité ? Est-ce qu'il réinvestit ce qu'il a appris lors des dernières séances ?
- Comprend-il les intentions du chef d'orchestre ? Y-a-t-il une idée musicale, une intention ?
- L'activité fait-elle sens pour l'élève ? S'émancipe-t-il du modèle ?

3. Présentation et analyse des résultats :

3.1 Evaluation diagnostique

3.1.1 Le groupe classe

Nous reprendrons les critères présentés ci-dessus pour mener les différents temps d'analyses :

3.1.1.1 Critères comportementaux

Au début de la séquence, le groupe classe s'est avéré motivé. Les activités musicales étaient appréciées et les élèves s'engageaient volontiers dans les propositions faites par l'enseignante. Les activités d'écoute étaient fructueuses : les élèves étaient très réceptifs aux différentes propositions, même pour des musiques auxquelles ils n'étaient visiblement pas habitués. Cela engendrait cependant quelques réactions d'incompréhension, tels des rires.

En revanche, lors de la pratique de jeux musicaux, la concentration était difficile, l'écoute du groupe partielle. Chacun s'essayait aux différents jeux mais de manière individuelle, soit en faisant le plus de « bruit » possible pour les plus en confiance, soit très discrètement pour les plus timides.

3.1.1.2 Critères portant sur la production musicale :

Les élèves ont eu du mal à faire le lien entre les activités d'écoute et les jeux musicaux proposés par la suite. Les sons étaient brouillons, désorganisés, sans structure et sans intention. Les indications du chef d'orchestre (ici l'enseignante), n'étaient pas comprises, ou non suivies. De

plus, ils avaient une certaine difficulté à analyser ce qu'ils avaient produit et ne pouvaient donc rectifier ou ajuster leur production. On a constaté les conséquences du manque d'écoute du groupe et de l'individualité de chaque production.

3.1.2 Analyse de cas

Elève n°1	Comportement	Participation	L'élève est motivé et s'investit dans l'activité.
		Ecoute de soi et du groupe	L'élève est centré sur lui, sur sa propre production.
		Autocritique	Difficulté à analyser de manière globale.
	Production	Qualité des sons	L'élève est appliqué.
		Idée musicale	Il n'y a pour l'instant pas de compréhension de la démarche d'idée musicale. Il découvre une façon « bizarre » d'utiliser sa voix.
		Autonomie	L'élève reproduit un modèle, il n'y a pas d'initiative.
Elève n°2	Comportement	Participation	L'élève est discret mais motivé.
		Ecoute de soi et du groupe	L'élève écoute ce qui se passe autour de lui, et reste discret dans sa propre participation.
		Autocritique	Bonne capacité à exprimer ce qu'il a ressenti et entendu.
	Production	Qualité des sons	Grande application.
		Idée musicale	L'élève associe très vite des émotions et des sensations à sa production vocale.

		Autonomie	L'élève reste dans le modèle, et ne prend pas d'initiative.
Elève n°3	Comportement	Participation	L'élève participe dans un état d'esprit de jeu et avec un grand manque de sérieux.
		Ecoute de soi et du groupe	Aucun respect du groupe et des consignes.
		Autocritique	Aucun investissement prenant en compte le groupe, centré sur son plaisir à rire et jouer.
	Production	Qualité des sons	Médiocre, à cause du manque de sérieux.
		Idée musicale	L'élève n'est pas dans l'intention mais seulement dans le plaisir immédiat du jeu.
		Autonomie	L'élève est très individuel dans sa démarche mais n'est pas capable de s'émanciper du modèle en proposant quelque chose de construit.
Elève n°4	Comportement	Participation	L'élève a envie de participer mais il reste très discret.
		Ecoute de soi et du groupe	L'élève est attentif à ce qui se passe autour de lui.
		Autocritique	L'élève a une bonne analyse de la production du groupe mais il n'est pas encore capable d'exprimer clairement ce qu'il observe ou constate, il rencontre des difficultés pour verbaliser (bégaiement).

	Production	Qualité des sons	L'élève ne produit pas de sons de qualité en raison de sa timidité.
		Idée musicale	L'élève analyse les paramètres du son mais n'exprime pas d'intention.
		Autonomie	L'élève est dans la reproduction du modèle.
Elève n°5	Comportement	Participation	L'élève participe peu et ne s'implique pas, elle est très discrète.
		Ecoute de soi et du groupe	L'élève est en attente de la fin de l'activité ou de son tour.
		Autocritique	L'élève ne s'exprime pas.
	Production	Qualité des sons	L'élève ne produit pas de sons de qualité en raison de sa timidité.
		Idée musicale	L'élève n'exprime aucune intention.
		Autonomie	L'élève est dans la reproduction du modèle.

3.2 Evaluation finale

3.2.1 Le groupe classe

A la fin de notre séquence, nous avons pu constater une évolution générale du groupe classe.

3.2.1.1 Critères comportementaux

D'une manière globale, on a observé une évolution positive : les élèves participaient déjà de manière appuyée mais l'engagement dans la tâche s'est fait plus sérieux et plus conscient. Au cours des séances, ils ont pris conscience de l'importance du groupe et des effets du jeu collectif. Ils ont progressé dans la capacité à écouter les autres et à pouvoir ainsi juger de leurs prestations et leurs productions. Petit à petit, la plupart sont parvenus à prendre du recul sur leur production et à verbaliser.

3.2.1.2 Critères portant sur la production musicale

Au fur et à mesure des séances, la capacité des élèves à entrer en posture de « musicien » s’est précisée et s’est observée dans leurs productions. En effet, l’écoute devenant plus fine, elle a permis d’analyser dans un premier temps, puis d’ajuster leurs productions en fonction d’une intentionnalité choisie. Les jeux vocaux étaient plus précis et en cohérence avec l’intention du chef d’orchestre (ici, un élève). Certains élèves se sont émancipés et ont pris de plus en plus d’initiatives. Pour d’autres, la difficulté à sortir du modèle est restée présente, l’intention était prise en compte mais les productions s’apparentaient beaucoup aux jeux vocaux explorés.

3.2.2 Analyses de cas

Elève n°1	Comportement	Participation	L’élève participe toujours.
		Ecoute de soi et du groupe	L’élève est attentif à ce qui se passe autour de lui.
		Autocritique	L’élève est capable de porter un avis sur les productions.
	Production	Qualité des sons	Les sons sont de qualités, l’élève s’applique.
		Idée musicale	L’élève affine ses productions, en les associant à des intentions.
		Autonomie	L’élève essaie de sortir du modèle, mais il rencontre encore des difficultés pour justifier ses choix.
Elève n°2	Comportement	Participation	Très actif, l’élève est pleinement impliqué.
		Ecoute de soi et du groupe	L’élève est très attentif aux autres, il implique ses productions en tenant compte du groupe.
		Autocritique	L’élève a une très bonne analyse des productions et il est capable de réajuster en fonction des observations faites.

	Production	Qualité des sons	Grande qualité des sons produits.
		Idée musicale	L'intentionnalité est présente et assumée.
		Autonomie	L'élève sort du modèle et s'exprime avec assurance.
Elève n°3	Comportement	Participation	L'élève participe mais toujours en cherchant à faire rire les autres et en manquant de sérieux.
		Ecoute de soi et du groupe	Ecoute de soi mais non du groupe.
		Autocritique	Grande capacité d'analyse dans l'écoute de musique mais pas dans les productions collectives.
	Production	Qualité des sons	Les sons sont de qualités quand l'élève joue pour lui.
		Idée musicale	L'élève est capable de mettre une intention dans ses productions mais a du mal à s'impliquer dans les intentions et les idées proposées par les autres.
		Autonomie	Capacité à sortir du modèle, mais démarche individuelle.
Elève n°4	Comportement	Participation	Très bonne participation.
		Ecoute de soi et du groupe	Grande écoute de soi et des autres, bonne concentration.
		Autocritique	Analyse très fine des productions collectives.
	Production	Qualité des sons	Les sons sont de meilleure qualité mais encore hésitants parfois.

		Idée musicale	Chaque proposition est accompagnée d'une intention.
		Autonomie	Capacité à sortir du modèle mais difficulté à le défendre en grand groupe.
Elève n°5	Comportement	Participation	Participation plus grande en petit groupe mais l'élève reste très discrète.
		Ecoute de soi et du groupe	Difficulté à établir un lien entre elle et le groupe classe.
		Autocritique	L'élève ne s'exprime pas.
	Production	Qualité des sons	Les sons sont toujours de qualité médiocre en raison de sa grande timidité.
		Idée musicale	L'élève applique les propositions du groupe mais ne rentre pas dans l'expression de l'idée ou de l'intention.
		Autonomie	L'élève reste dans le modèle.

Elève n°1 :

Au début de la séquence, l'élève s'est montré extrêmement motivé et engagé dans les activités. D'une manière générale, il fait preuve d'une grande facilité dans tous les apprentissages, capable de comprendre très vite les différentes situations qui lui sont proposées. Cependant, au début de la séquence, nous l'avons souvent vu déstabilisé. Si ses capacités d'analyses se sont révélées très pertinentes lors des différentes écoutes, il a éprouvé des difficultés à les réinvestir lors des séances de création sonore. En effet, sa démarche est restée relativement « technique » durant les premiers jeux vocaux et on a constaté qu'il rencontrait une certaine difficulté à exprimer une intention, une idée musicale. L'élève appliquait un modèle. Dans cette activité de création sonore, l'absence pour lui de repères évidents tel que « c'est juste » ou « c'est faux » semble l'avoir déstabilisé. Mais petit à petit, confrontant ses idées et ses points de vue, il a dû aller plus loin dans sa démarche et justifier, argumenter, défendre ses choix, l'obligeant ainsi à dépasser ses propres conceptions pour les rendre accessibles aux autres. Cela représente un réel progrès pour lui : en effet, sa réussite générale en classe le pousse souvent à s'émanciper du

travail en groupe et ne pas tenir compte des autres. Cette fois le projet imposait de faire participer et adhérer, mais également d'écouter le reste du groupe. C'est sur ce dernier point que cet élève a rencontré le plus de difficulté : habitué à avoir la solution, il a dû faire preuve de patience et d'écoute pour accepter les propositions des autres et comprendre qu'il n'y avait pas « une » solution, mais « des » propositions.

Elève n°2 :

Dès le début de la séquence, cet élève a montré un intérêt certain pour le projet et les différentes activités. Il a fait preuve d'une grande sensibilité lors des écoutes. Au fur et à mesure de l'avancée des séances, il a affiné ses capacités d'analyses sachant décrire avec précision son interprétation des musiques découvertes. Lors des jeux vocaux, ses productions étaient de grande qualité, très musicales : il ne reproduisait pas un modèle mais se l'appropriait très rapidement y insufflant sa propre énergie, sa propre dynamique. Il s'est montré désireux de prendre le rôle du chef d'orchestre pour communiquer ses intentions au reste du groupe classe. Ce qui apparaissait surprenant au regard de son caractère plutôt effacé et assez complexé : en effet, c'est un enfant qui supporte mal les remarques et qui se renferme dès qu'il sent un regard qu'il interprète comme étant négatif. Mais cette fois, le groupe a été un révélateur de ses compétences et il a pu l'exprimer au travers des jeux dirigés et de la phase de création sonore. Enthousiaste pour exprimer ses idées, il a accepté la critique et affiné ses productions pour les améliorer et les faire porter par le groupe.

Elève n° 3 :

Cet élève a rapidement montré un intérêt pour le projet et l'activité mais a été dans l'incapacité de gérer l'aspect collectif. En effet, c'est un enfant qui a des compétences certaines dans les apprentissages mais à cela s'ajoute un comportement très en marge du groupe classe. Sa relation aux autres est conditionnée par le rire : il n'accepte de rentrer en communication avec les autres que pour les amuser ou s'amuser lui-même. Lors de cette séquence, il a pourtant montré une grande capacité d'analyse lors des écoutes mais également une finesse d'interprétation. Il s'impliquait corporellement et trouvait un réel plaisir à ces moments. Cependant, dès que le jeu était collectif, il n'était plus du tout concentré, l'activité perdait du sens à ses yeux pour ne devenir qu'une occasion de s'amuser. On a pu constater un léger changement lorsque la phase de création sonore a été entreprise : sous l'effet de l'exigence du reste du groupe qui a totalement investi le projet et qui refusait son attitude désinvolte, il a fini par accepter les contraintes. Mais ce sont ses productions musicales qui s'en sont trouvées altérées. Il s'est

contenté d'appliquer ce qu'on lui demandait, sans s'investir personnellement dans la démarche. Il ne faisait plus de propositions, ne s'exprimait plus corporellement comme il en avait l'habitude et ne donnait pas son avis sur les productions. Il semble que cet élève ait dû choisir entre production musicale et respect du groupe, puisque mener les deux de front lui était impossible. Ainsi l'effet régulateur du groupe sur son comportement a été également inhibiteur sur sa capacité créative.

Elève n°4 :

Nous avons pu observer une véritable évolution dans le parcours de cet élève. D'une grande timidité et très introverti, notamment lors des séances en grand groupe, il était cependant appliqué et souhaitait s'investir. Les premières séances sont apparues comme un défi pour lui : s'exprimer devant les autres et donner à entendre ses productions le mettait dans une posture très inconfortable en raison d'un bégaiement prononcé. Cependant, au fil des séances, il a pris confiance dans ses capacités d'analyse qui se révélaient pertinentes, mais également dans ses propositions, encouragé par le groupe classe qui reprenait ses idées musicales. La qualité de ses productions sonores s'est améliorée, même si une certaine fragilité est demeurée. Par ailleurs, on a constaté une intention dans ses propositions musicales, ainsi qu'une capacité à les réinvestir tout en s'appropriant les expériences vécues. Mais lors du travail en petit groupe, il a rencontré une certaine difficulté à partager ses idées : il se laissait facilement envahir par les autres élèves, sans pouvoir défendre son point de vue. Sa timidité semble être restée un frein lorsqu'il s'agissait d'argumenter ses choix, et l'interaction avec les autres élèves un exercice compliqué, lorsque l'enseignant se retirait complètement du groupe et n'assurait pas la fonction de régulation ou de distribution de la parole.

Elève n°5 :

A l'instar de l'élève n° 4, cette enfant est d'une grande timidité et sa participation en classe n'est jamais spontanée. Elle doit être constamment sollicitée, sinon elle reste silencieuse et effacée. Mais elle est attentive et applique les consignes. Lors des premières séances, sa participation était très mince et ses productions quasiment inaudibles, tant la timidité et le manque de confiance prenaient le dessus. Elle ne s'engageait dans aucune des démarches proposées. Cela s'est reproduit à chaque fois que nous nous retrouvions en grand groupe. Elle ne prenait aucune initiative et appliquait au minimum les intentions du chef d'orchestre, se situant sur des paramètres techniques du son. Nous avons observé un léger changement lors des séances en petit groupe : elle semblait s'ouvrir et prendre plus part au travail, essayant sinon de

proposer, du moins de participer activement. Mais cette démarche s'effaçait sitôt que les modalités de travail imposaient le groupe classe. Nous pensons que ce n'est donc pas par manque d'intérêt que cette élève est restée en arrière-plan des séances, mais plutôt par complexe et manque d'assurance. En effet, les petits groupes formés selon leur choix lui ont permis de se retrouver avec des camarades en qui elle avait visiblement confiance : cela a sûrement contribué à la libérer quelque peu. Mais au regard de l'ensemble des séances et du projet final, les objectifs n'ont pas été atteints pour cette élève.

3.3 Retour sur les hypothèses et la problématique

Suite à cette analyse, nous pouvons revenir sur un certain nombre de points, et préciser les limites de cette étude.

Rappelons notre hypothèse n° 1 qui définissait la pratique collective comme un moyen d'enrichir les productions des élèves en permettant leur réinvestissement, étant nourris des activités d'écoute.

D'une manière générale, nous pouvons confirmer cette hypothèse : les élèves ont pour la plupart été capables de réinvestir les différents paramètres du sons observés lors des séances d'écoutes actives. Les jeux collectifs étaient l'occasion de « pratiquer » ensemble et d'expérimenter, tout en laissant place à l'improvisation et l'imagination de chacun. Les idées musicales ont pu naître petit à petit, les enfants étant enrichis à chaque nouvelle situation des différentes expériences vécues. Cependant, force est de constater que certains élèves se laissaient guider par le groupe sans moyen de s'en émanciper. C'est sur ce point précis, répondant à notre seconde hypothèse que nous constatons le plus de limites : rappelons la formulation de cette seconde hypothèse : c'est à travers les activités collectives que chaque élève trouve sa place dans un aller-retour constant entre initiative individuelle et contraintes du groupe. S'il est vrai que certains élèves ont pu faire cette expérience d'interactions constantes, d'autres se sont laissés porter sans s'investir personnellement. D'autres encore se sont retrouvés figés par l'intimidation que représente le regard collectif. Malgré tout, sur le plan individuel nous avons pu constater des expériences très enrichissantes où effectivement le groupe a permis ce dépassement de l'individu. Mais nous ne pouvons reconnaître une égalité des élèves dans ce rapport. Enfin, nous pouvons affirmer que de ce constat découle la même ambiguïté pour la troisième hypothèse qui soutient que l'élève, par la confrontation de ses apports à ceux des autres élèves, affirme ses capacités d'analyse, de justification des choix, et développe l'intentionnalité de son jeu musical afin de contribuer à la production collective. S'il est vrai en effet que la confrontation avec le groupe a permis à certains d'entre eux de justifier, argumenter et assumer

des choix musicaux et des intentions, pour d'autres cela s'est arrêté à la reproduction d'un modèle. L'activité n'a pas fait sens et les élèves n'ont donc pu aller au bout de la démarche recherchée. Le choix qui a été fait de proposer une palette d'expériences dans laquelle l'élève peut ensuite venir « piocher » trouve ses limites sur un certain nombre de points. Car en effet, le modèle peut s'avérer être un carcan si les possibilités d'en sortir ne sont pas assez ouvertes et évidentes. Il aurait peut-être fallu laisser plus de place à l'improvisation et avoir un rôle moins impliqué lors de certaines phases de découvertes afin de permettre aux élèves de prendre confiance dans leurs possibilités créatrices.

Si nous revenons à notre problématique qui était « en quoi une activité collective permet-elle les progrès individuels des élèves ? », il nous est difficile de répondre de manière unilatérale. Nous avons pu effectivement constater l'évolution du groupe classe et l'interaction que suscite le groupe, la capacité des élèves à se confronter et à trouver des solutions, des ajustements pour répondre à la démarche collective, ainsi que l'adhésion que suscite le projet. Nous devons aussi reconnaître que le groupe est un instrument privilégié pour notre action : il permet par les regards croisés, de réguler les difficultés ou les attitudes, il sert de point d'attraction qui oblige à se cadrer. Mais n'oublions pas qu'un certain nombre de fonctions se dégage du groupe, notamment le leadership (positif ou négatif). A partir de là va se dégager un effet « d'élève », et l'intégration dans une dynamique de classe sera toujours contraignante pour le sujet : soit physiquement, soit dans l'imposition de modèles cognitifs, soit dans l'imposition d'un modèle de raisonnement. Certains enfants se retrouveront en difficulté sur les contraintes motrices, verbales, ou cognitives. Dans le cadre de notre étude, nous souhaitons observer l'effet positif de ces contraintes comme activant la faculté d'adaptation et d'écoute des enfants, et les moyens qu'ils mettent en œuvre pour enrichir le projet collectif, répondant à la fois à leur propre démarche, mais également au souhait du groupe classe. En cela nous reconnaissons que le groupe est à la fois une limite et un vecteur. Les individus vont être enrichis par le processus de collaboration et chacune de leur qualité et de leur atout va se démultiplier par l'effet du tout que représente le groupe. Mais d'autre part, pour certains, c'est l'effet inverse qui va se produire : ce « tout » va inhiber l'individualité de chacun et gommer certaines particularités.

Etant donné la brièveté de cette séquence, nous pouvons penser que certaines limites auraient pu être dépassées. En effet, pour beaucoup d'élèves, l'entrée dans l'activité s'est faite spontanément mais la capacité à s'émanciper et prendre des initiatives a été très progressive. Cela s'est constaté tant sur les élèves en réussite que sur les élèves en difficulté. Alors que proposer aux élèves les plus introvertis ? Comment pallier à la barrière que représente le

groupe ? Proposer un travail en petit groupe semble être un moyen intermédiaire permettant une progressivité de la prise de confiance. Cela a été le cas pour certains d'entre eux. Par ailleurs, envisager ces activités créatives comme des situations problèmes nécessitent du temps, de la remédiation, de la différenciation. De même que des situations modélisées demandent par la suite un entraînement important, une pratique répétée et progressive afin d'accéder à une certaine autonomie. Si ces règles s'observent pour les autres apprentissages, elles sont vraies également pour les activités de création, incluant la problématique contraignante de la divergence. Par ailleurs, diversifier les approches et les supports permettra peut-être à certains d'entrer en résonance personnelle avec ce que représente la démarche artistique : intégrer les instruments, l'image, la matière, et rejoindre ainsi les arts visuels pour permettre aux élèves de comprendre comment aborder un matériau et se l'approprier, la voix étant l'un de ces matériaux.

4. Conclusion sur la pratique professionnelle

Au commencement de ce projet, la question principale qui s'est posée était la suivante : comment aborder la musique à l'école, quelle démarche proposer aux élèves et comment sortir du cadre institutionnel auquel j'avais été habituée, à savoir l'apprentissage de la musique par le solfège et la pratique d'un instrument ? Bien que mes connaissances techniques et théoriques soient assurées, cela a représenté un véritable défi car mes propres repères ont été remis en question. A la lecture d'ouvrages pédagogiques, j'ai découvert une nouvelle démarche et j'ai dû confronter mes expériences à l'inconnu et l'incertitude. Par ailleurs, il m'était difficile de m'effacer totalement lors des phases de recherches des différents groupes. La part divergente de l'acte de création représentait effectivement ce « danger » pédagogique : les élèves vont-ils accéder au savoir ou à la démarche visée sans que j'intervienne ? Pour la plupart, j'ai constaté leur capacité d'adaptation et l'envie de découvrir, l'énergie positive dont ils sont porteurs lorsque le cadre proposé respecte certaines règles pédagogiques primordiales. Mais mon propre modèle, encore prégnant, ne m'a pas permis ce lâcher prise que requiert cette démarche de création et surtout, l'accès à l'autonomie dans cette démarche. J'ai réalisé toute la nouveauté de cette approche pédagogique de la musique, mais surtout le besoin de me servir sans m'enfermer de mon expérience de musicienne. Aussi reste-t-il à trouver cet équilibre entre nos acquis, nos modèles culturels et notre identité, afin de pouvoir le mêler à l'expérience brute.

Au terme de cette expérimentation demeure une certaine frustration quant au sentiment de n'avoir pu aller vraiment plus loin dans cette démarche, en raison de la brièveté de la séquence. Cependant, cette étude m'aura permis de réaliser l'importance de bousculer ses aprioris et de prendre du recul sur sa pratique, remettre en question ses propres concepts et aller chercher plus

loin que sa propre expérience. C'est également ce vers quoi nous devons tendre pour les élèves, visant tant des capacités que des compétences de futurs citoyens sachant explorer, découvrir, créer, sans préjugés ni crainte de l'inconnu, mais responsables et critiques devant la diversité des propositions artistiques ou culturelles.

5. Références bibliographiques

Bibliographie

Actes du congrès national de l'Association des Professeurs d'Education Musicale. 1999. *Éducation musicale et créativité.* Toulouse : s.n., 1999.

Delalande, François. 1990. *La musique est un jeu d'enfant.* s.l. : Buche/ Chastel, 1990

Fulin, Angélique. 1979. *L'enfant , la musique et l'école.1.* s.l. : Fernand Nathan, 1979.

Lamorthe, Isabelle. 1989. *De la musique avant toute chose.* s.l. : Magnard, 1989.

— . **1995.** *Enseigner la musique à l'école.* s.l. : Hachette Éducation, 1995.

Renard, Claire. 1982. *Le geste musical.* s.l. : Hachette / Van de Velde, 1982.

— . **1991.** *Le temps de l'espace.* s.l. : Van De Velde, 1991.

Sitographie

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. 2016. eduscol.education.fr/ressources-2016. *éduscol*. [En ligne] Mars 2016.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche. 2016. http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753. *Eduscol. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Programme pour le cycle 2.* [En ligne]

6. Annexes

SEQUENCE D'EDUCATION MUSICALE : Création d'une illustration sonore pour un album sans texte

- **CHAMPS DE COMPETENCES**

Dominante : **PRODUIRE**

Sous-dominante : PERCEVOIR

- **Sujet** : Illustrer un album sans texte avec une création vocale
- « **Ouverture** » : visionnage d'un extrait du dessin-animé *Bambi* de Walt Disney : *la chanson de la pluie*
- **Œuvres choisies** : *le chant des oiseaux*, Clément Janequin ; *Plus ça ralentit*, Bruno Lecossois, *Peer Gynt*, *In the hall of the Mountain King*, Grieg
(**Œuvres parallèles en écoute offerte** : *Il est bel et bon*, Pierre Passereau (rythme et onomatopées) ; *Flic, flac, floc*, les ogres de Barbach (vitesse) ; *Ode à la joie, symphonie n°9*, *Beethoven* (accumulation, nuances, intensité) ;

Compétences	Compétences travaillées
<ul style="list-style-type: none"> • Ecouter, comparer, commenter • Explorer, imaginer, créer • Echanger, partager 	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire et comparer des éléments sonores, identifier des éléments communs et contrastés • Repérer une organisation simple • Expérimenter les paramètres du son : intensité, hauteur, densité, durée • Inventer une organisation simple à partir de sources sonores sélectionnées et l'interpréter • Exprimer ses émotions, ses sentiments • Ecouter et respecter l'avis des autres • Argumenter un jugement, un choix • Respecter les règles et les exigences d'une production musicale collective

Mise en œuvre	Compétences et connaissances associées
<ul style="list-style-type: none"> • Rituel d'écoute active de musique de style, d'époque et d'origine culturelle variés • Expérimentation de jeux vocaux au regard des paramètres du son, du rythme, du temps musical observés et identifiés lors des écoutes • Création d'une illustration sonore pour l'album <i>Un jour, un chien</i> de Gabrielle Vincent 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier, trier des éléments perçus lors des écoutes, • Jouer avec la voix pour exprimer des sentiments ou évoquer des personnages • Proposer et réaliser des apports personnels et originaux lors d'un moment de création • Définir collectivement des règles d'un jeu vocal ; échanger et débattre sur le résultat en vue d'une nouvelle réalisation • Critiquer de manière constructive l'enregistrement de la production vocale de la classe pour améliorer son interprétation
<p>Vocabulaire : Son : hauteur, timbre, durée, intensité ; densité ; Rythme : tempo, répétition, accumulation ; Nuances : forte, piano, crescendo, decrescendo</p>	
<p>Eléments observables pour l'évaluation : items</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacités à identifier et nommer les différents paramètres du son et du rythme • Capacités à les réinvestir dans des productions sonores, comme les jeux vocaux 	

- Capacités à s'investir dans le projet commun, proposer et argumenter ses choix, les assumer devant les autres
- Capacités d'écoute et de respect des autres

Interdisciplinarité :

- Arts plastiques : mise en musique de tableaux (Moussorgski, *Les tableaux d'une exposition*)
- Cinéma : musique de film / EMC : culture de la règle et du droit (exigence de la musique collective).

PLAN DE SEQUENCE :

Phase 1 CONTEXTUALISATION	Phase 2 (Entendre et faire) INVESTIGATION	Phase 3 APPROFONDISSEMENT	Phase 4 (Organiser) CHOIX	Phase 5 STRUCTURATION	Phase 6 EVALUATION
<p>IMPULSER Présentation du projet : illustrer de manière sonore un album sans texte Etape 1 : présentation de la scène « petite pluie d'avril » de Bambi. Analyse des effets produits par la musique et les voix pour illustrer la scène : notion de paysage sonore Etape 2 : Présentation de la matière sonore disponible, à savoir : la voix (rappel de ce qui a été fait en amont avec les jeux vocaux) Etape 3 : Présentation du projet final : illustrer un album de manière sonore.</p>	<p>EXPLORER De l'écoute à l'invention : Plusieurs séances avec différents extraits à écouter, mais le même processus) Etape 1 : découverte, analyse (sous forme graphique, corporelle, vocale) Etape 2 : restitution et échange Etape 3 : retour à l'écoute et deuxième phase de production Etape 4 : Aboutissement des productions et de l'analyse *Proposition de jeux vocaux en relation avec un des paramètres observés Extraits écoutés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Plus ça ralentit</i> (B. Lecossois) • <i>Peer Gynt, in the hall of the Mountain King</i> (Grieg) • <i>Le chant des oiseaux</i>, (C. Janequin) 	<p>ENRICHIR A partir des différentes écoutes et des notions abordées sur les différents paramètres du son (intensité, hauteur, durée, nuances, timbre, rythme...), affiner les jeux vocaux pour améliorer le contrôle du son, la maîtrise du geste. Introduction de variables afin d'enrichir le champ des possibles.</p>	<p>ARGUMENTER Se recentrer : sur le projet : illustration sonore de l'album. Choix des mises en sons, des jeux vocaux et des émotions à mettre en évidence.</p>	<p>CONSTRUIRE ORGANISER LES ELEMENTS SONORES Etape 1 : Structuration des productions et choix de la mise en forme et de l'organisation des productions des élèves selon différents paramètres (linéarité, verticalité, solo, tutti, silences, accumulations...) Etape 2 : répétition et mémorisation dans une perspective d'amélioration</p>	<p>RESTITUTION Permet de valoriser le travail effectué : restitution en direct avec public et enregistrée pour permettre une autoévaluation</p>

Année universitaire 2016-2017

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Titre du mémoire : L'enfant et la musique à l'école. Quelle démarche, quels apprentissages ?

Auteur : Audrey Pinguet Rossignol

Résumé : Ce mémoire porte sur la création musicale aux cycles 2 et 3.

Aborder la musique à l'école et particulièrement la création musicale soulève un certain nombre de questions : qu'entend-on par création ? Que veut-on apprendre aux élèves à travers cette démarche et quels outils leur donner ? Comment se positionner en tant qu'enseignant pour favoriser ces apprentissages ? S'est posée alors la problématique suivante : en quoi une activité de création collective permet-elle les progrès individuels des élèves ? Plusieurs suggestions sont abordées : développer l'écoute afin d'enrichir les idées musicales des élèves, trouver sa place entre les initiatives individuelles et la contrainte du groupe, se confronter aux autres pour s'affirmer, justifier, et argumenter dans l'intérêt de la production collective. Une séquence sur une illustration sonore d'un album sans texte a été menée avec des élèves de CE2 et CM1, afin d'observer l'évolution de la classe en général et de cinq élèves en particulier. Les analyses porteront sur les productions des élèves, ainsi que sur leurs attitudes et leurs comportements de « musiciens ». Les évolutions observées permettront de répondre en partie à la problématique et soulèveront d'autres questionnements.

Mots clés : Education musicale ; création musicale ; école ; CE/CM ; improvisation ; composition ; écoute de musique ; jeu vocal ; production collective.

Summary report : This essay concerns the musical creation in the cycle 2 and 3. To explain how going through the music at school and especially the musical creation raises questions as : what do we hear by creation ? What do we want to teach to students through this approach and which tools do we give to them ? How should we situate as teacher for achieving learning ? The following problem settled then: in what does an activity of collective creation allow the individual progress of pupils? Several suggestions are discussed : develop the listening to enrich the musical ideas of pupils, find his place between the individual initiatives and demands of the group, confront to the others and state itself, prove, and argue in the interest of the collective production. A sequence on a sound illustration of an album without text was led with pupils of 3rd and 4th year primary school, to observe the evolution of all class and especially five students of it. Analysis will concern the productions of pupils, as well as their attitudes and their behavior as "musicians". The observed evolutions will allow to answer partially the problem and will lift other questionings.

Key words : Musical education ; musical creation ; school ; CE / CM ; improvisation ; composition ; music listening ; vocal game (set, play) ; collective production.