



L'ethnomusicologie à l'école maternelle : appréhender les musiques traditionnelles par le biais de l'écoute active

Amandine Gasneau

► To cite this version:

Amandine Gasneau. L'ethnomusicologie à l'école maternelle : appréhender les musiques traditionnelles par le biais de l'écoute active. Education. 2018. dumas-01922343

HAL Id: dumas-01922343

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01922343>

Submitted on 18 Mar 2019

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 2017-2018

**Master MEEF
Mention 1^{er} degré
2^{ème} année**

L'ethnomusicologie à l'école maternelle: appréhender les musiques traditionnelles par le biais de l'écoute active.

Musique, sciences cognitives, ethnomusicologie, écoute active

Présenté par : Amandine Gasneau

Encadré par : Barbara Arroyo

Résumé

La pratique des activités artistiques et la musique en particulier tient une place importante à l'école maternelle et ce, depuis de nombreuses décennies. Les enfants, dès leur entrée en petite section mobilisent de nombreuses compétences afin d'acquérir les bases fondamentales des apprentissages musicaux, tel que l'écoute active, le chant ou encore la découverte d'univers sonores singuliers. L'apport des sciences cognitives dans le domaine de l'éducation a permis de mettre en lumière certaines organisations cérébrales dans la compréhension des systèmes musicaux chez les enfants.

Le présent mémoire s'est proposé de présenter la découverte d'une discipline méconnue des sciences sociales, l'ethnomusicologie dans une classe de maternelle. Au travers de plusieurs projets portant sur des cultures de traditions orales, nous avons tenté de comprendre comment dans la pratique musicale de classe, des élèves de trois à cinq ans peuvent appréhender et analyser des structures musicales fort éloignées de leurs propres représentations culturelles ? En s'appuyant sur différentes pistes de recherche tel que l'écoute active, la formulation des points de vue et la description des différents systèmes musicaux, les élèves de la classe ont pu appréhender la formidable diversité culturelle de notre planète durant une année scolaire.

Abstract

The practice of artistic activities and music in particular, has been an important part of the nursery school for many decades. The children, as soon as they enter in school, use many skills to acquire the fundamental bases of musical learning, such as active listening, singing or the discovery of singular sound universes. The contribution of cognitive science in the field of education has shed light on certain cerebral organizations in the understanding of musical systems in children.

This study proposes to present the discovery of an underestimated discipline of the social sciences, ethnomusicology in a kindergarten class. Through several oral culture projects, we try to understand how, in classroom music practice, pupils from three to five years old can understand and analyze musical structures far removed from their own cultural representations. Using different lines of research such as active listening, the formulation of points of view and the description of the different musical systems, children in the class were able to grasp the tremendous cultural diversity of our planet during a school year.

Sommaire

Introduction.....	5
I – État de la recherche en ethnomusicologie appliquée à l’école maternelle.....	7
1.1 - Présentation de l’ethnomusicologie et littérature appliquée à l’éducation.....	7
1.1.1 - Remarques sur l’ethnomusicologie et les musiques traditionnelles.....	7
1.1.2 – Littérature ethnomusicologique et enseignement scolaire.....	8
1.2 - La pratique musicale et le développement cognitif et social chez les enfants de maternelle : l’apport des sciences cognitives dans l’apprentissage de l’écoute active chez les jeunes enfants entre 3 et 5 ans.....	10
1.2.1 – Progression de l’écoute et du chant au cours de la scolarité et développement de l’enfant.....	10
1.2.2 – Ce qu’en disent les sciences cognitives.....	11
1.3 - Le développement de l’écoute musicale au travers des musiques traditionnelles : éveiller l’oreille à la diversité culturelle par le biais de la musique.....	16
II- De l’ethnomusicologie vers la découvertes des musiques traditionnelles : tâtonnement et expérimentation dans une classe de double niveau PS/GS.....	18
2.1 - Présentation des différentes aires géographiques et choix des structures musicales : des choix techniques comme leviers de découverte de la diversité culturelle.....	18
2.1.1- Tucano.....	20
2.1.2- Inuit.....	23
2.1.3- Pygmées Baka.....	25
2.2 – Différentes interventions pour différentes pistes de travail en classe : à la recherche de pratiques musicales singulières pour balayer les objectifs de l’école maternelle.....	27
2.2.1- Donner son ressenti.....	27
2.2.2- Écouter les autres et donner son point de vue.....	29
2.2.3- Décrire ce que l’on entend à la manière de l’ethnomusicologue.....	30
III- Analyse du projet.....	31
3.1- Les pratiques musicales observées en classe.....	31
3.1.1- La construction de l’écoute active.....	31

3.2- Retour sur les difficultés rencontrées par les élèves et aménagements possibles des activités pratiquées dans le cadre de l'éducation musicale.....	34
3.2.1- Les critères d'évaluation et les difficultés des élèves.....	34
3.2.a- La posture du corps et l'attention.....	35
3.2.b- La discrimination auditive.....	36
3.2.c- Capacité à décrire ou produire des sons.....	37
3.3- Traces, suivi et prolongements.....	39
3.3.1- Les traces et le suivi en éducation musicale.....	39
3.3.2- Éveil linguistique et discrimination phonologique.....	41
3.3.3- La musique pour apprendre à se connaître et apprendre à vivre ensemble.....	42
Conclusion.....	43
Bibliographie.....	44
Annexes.....	50
Annexe 1 :Cartes et localisation des indiens Tucano.....	51
Annexe 2 :Instruments et musiciens.....	52
Annexe 3 : La séquence sur la musique traditionnelle d'Amazonie.....	54
Annexe 4 : Une séance de chant.....	58
Annexe 5 : Cartes et localisation du peuple Inuit.....	60
Annexe 6 : Chanteurs et instrument Inuit.....	61
Annexe 7 : Traces collectives.....	62
Annexe 8 : Chant Groenlandais.....	63
Annexe 9 : Illustrations du chants par les élèves de grande section.....	64
Annexe 10 : Carte et localisation des Pygmées Baka.....	65
Annexe 11 : Chanteuses et instruments Pygmées.....	66
Annexe 12 :Chant de République démocratique du Congo <i>Kamalondo</i>	67
Annexe 13 : Illustration du chant et bilan de la séquences.....	68
Annexe 14 : Séquence sur la musique Pygmée.....	69

Introduction

« La musique est une machine à supprimer le temps. Si bien qu'en écoutant la musique et pendant que nous l'écoutons, nous accédons à une sorte d'immortalité. [...] Que la musique soit un langage, à la fois intelligible et intraduisible, fait de la musique elle-même le suprême mystère des sciences de l'homme, celui contre lequel elles butent et qui garde la clé de leur progrès. »

Claude Levi-Strauss, Le cru et le cuit.

Cette citation de l'anthropologue Claude Levi-Strauss, tirée de l'ouvrage « Le cru et le cuit », paru en 1964, résonne très justement encore aujourd'hui. En effet, la musique, bien que largement étudiée dans divers domaines, comme la musicologie, l'ethnomusicologie ou encore les sciences cognitives de la musique, conserve toujours une aura de fascination et de perpétuelle découverte. C'est dans un premier temps par goût personnel, que j'ai choisi d'engager ma réflexion dans le domaine de la musique à l'école maternelle. Je cultive depuis de nombreuses années une passion immodérée pour la musique sous toutes ses formes, et c'est avant tout cette passion que j'avais envie de transmettre à mes élèves.

Lors de précédentes études, j'ai travaillé sur les systèmes musicaux sous-tendus dans certains rituels sociaux d'un groupe ethnique de langue Tucanoane, vivant sur les bords du Rio Negro, en Amazonie brésilienne¹. C'est cette formidable découverte musicale qui m'a inspiré le point de départ de ce projet, afin de promouvoir la musique traditionnelle au sein de l'école. Si les enseignants du premier degré ne sont pas sensés être de parfaits spécialistes dans le domaine de la musique, on voit de plus en plus de professeurs utiliser les bienfaits de la musique à des fins pédagogiques et se plonger dans la découverte d'autres structures musicales, comme celles de tradition orale, pour offrir à leurs élèves une offre musicale variée et renouvelée. C'est en m'appuyant sur mes connaissances antérieures et mon expérience en tant que musicienne, que j'ai voulu proposer cette réflexion sur les processus d'écoute active au travers des musiques traditionnelles chez les élèves de maternelle.

J'ai effectué cette année de stage, dans une classe se situant dans le treizième arrondissement de Paris et faisant partie du dispositif sur les conventions académiques de priorité éducative (CAPE), visant à garantir le maintien de moyens aux écoles sortant du réseau d'éducation prioritaire. Ma

1 Les langues Tucanoanes sont une famille linguistiques divisées en une vingtaine de sous-groupes, dont les locuteurs, aux environs de 5000, se situent sur un arc allant du sud-est de la Colombie, au nord-ouest du Brésil.

classe est un double niveau petite section/grande section avec une belle mixité culturelle et un niveau de classe très hétérogène. J'ai fait le choix de présenter les différents projets musicaux à l'ensemble du groupe classe, sans exclure les plus jeunes même si les choix des structures musicales pouvaient au premier abord être difficiles d'accès pour des enfants de petite section qui apprennent cette année à devenir élève, dans un souci à la fois de cohésion du groupe mais également en gardant à l'esprit que l'éveil à la diversité culturelle et le développement de l'écoute musicale peut commencer dès la première section de maternelle.

C'est en partant de cette idée de départ, que j'ai engagé les problématiques suivantes : comment dans la pratique musicale de classe, des élèves de maternelle peuvent comprendre et analyser des structures musicales fort éloignées de leurs propres représentations culturelles ? De quelle manière, le développement des processus d'écoute va permettre de percevoir ces systèmes musicaux exogènes ? Tout d'abord, je présenterai un état de la recherche en ethnomusicologie appliquée à l'école maternelle, en développant dans un premier temps son domaine d'action. Une partie sera dévolue à la pratique musicale et le développement cognitif des enfants, avec notamment l'apport des sciences cognitives dans ce domaine précis. Enfin, nous évoquerons le travail de l'éveil de l'oreille à la diversité culturelle par le biais des musiques traditionnelles.

Dans un second temps, je présenterai les tâtonnements et les expérimentations vécus dans la classe via les différents projets qui ont été présentés aux enfants. En effet, chaque période a été découpée en aires géographiques particulières, permettant ainsi de se concentrer sur un type de musique original, loin des représentations que les enfants peuvent avoir des musiques de traditions orales. Différentes interventions seront présentées permettant de dégager des pistes de recherches, comme le travail sur les émotions et le fait de pouvoir donner son ressenti sur une œuvre musicale, l'apprentissage de l'écoute d'autrui lorsque chacun est amené à donner son point de vue sur la musique entendue et enfin le travail d'écoute active à la manière scientifique des ethnomusicologues.

Le troisième volet de ce mémoire sera consacré à l'analyse des projets, en examinant dans un premier temps les pratiques musicales observées en classe avec la construction de l'écoute active. Je reviendrai ensuite sur les difficultés des élèves et l'aménagement possibles des activités pratiquées en classe. Les prolongements et le suivi des enseignements seront évoqués à la fin de ce mémoire, afin de comprendre les enjeux des apprentissages musicaux dans le parcours scolaire des enfants.

I – État de la recherche en ethnomusicologie appliquée à l'école maternelle

1.1 - Présentation de l'ethnomusicologie et littérature appliquée à l'éducation.

1.1.1 - Remarques sur l'ethnomusicologie et les musiques traditionnelles

S'il est difficile de donner une définition exhaustive des musiques traditionnelles, il est néanmoins possible de dégager deux entrées différentes pour cet item. La première est celle de la définition du sens commun dans son acception la plus large. On peut tout d'abord noter que la tradition renvoie à une doctrine, pratique transmise depuis longtemps. C'est une notion relative au passé, transmise par les générations. Coutume, héritage du passé.² Partant de cette notion, la musique traditionnelle peut être traitée comme une musique de tradition orale, se transmettant généralement au sein d'un même groupe.

Ce type de musique, est souvent jugé comme un indicateur d'une époque révolue. Le plus souvent, dans le langage courant, cette musique est appelée folklore. Selon la définition donnée par Arom Simha, l'ethnomusicologie est au sens le plus large, « l'analyse des phénomènes musicaux dans toutes les cultures, à l'exception de la musique occidentale »³. Elle recouvre plusieurs domaines distincts : l'étude de la musique à travers le prisme des représentations sociales, l'analyse des différentes familles d'instruments (organologie), ainsi que la recherche autour des structures musicales à proprement parler. Jusqu'à la fin des années 1950, la discipline portait le nom de musicologie comparée ou encore d'anthropologie musicale. Les années 1960 ont vu apparaître l'émergence d'une expression anglaise sous laquelle on pouvait ranger la musique traditionnelle. Ce terme est celui de la World music que les francophones ont traduit par musique du monde. L'appellation ethnomusicologie a été adoptée au milieu des années cinquante par la société américaine d'ethnomusicologie, d'après Jaap Kunst.

Cette expression de musique du monde, renvoie à l'étude contextuelle et culturelle des musiques non européennes, ou encore celle des expressions musicales des minorités ethniques marginalisées⁴. Si le but premier de l'ethnomusicologie est l'étude et la compréhension de structures musicales de langue orale, elle ouvre maintenant son champ d'investigation aux

2 Dictionnaire de la langue française le Robert, 2006.

3 Pierre Bonte et Michel Izard. Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie. PUF, p 248-251, 1991.

4 Steven Feld. Une si douce berceuse pour la world music, in l'Homme, p 171-172, 2004.

sciences cognitives. Si la discipline étudie les liens entre musique et culture, il faut prendre en compte les hommes qui pratiquent ces musiques et le fait de se trouver généralement dans des cultures de tradition orale où la théorie musicale n'est pas clairement explicitée. Les sciences cognitives offrent de ce point de vue un apport dans la compréhension des représentations mentales et de la conception que les hommes ont de leurs systèmes musicaux. On peut affirmer également par l'état de la recherche, que la musique joue une place primordiale et prépondérante dans le développement des capacités sociales, langagières de l'espèce humaine, quelle que soit la communauté à laquelle les individus appartiennent et ce depuis le paléolithique⁵.

Dans le cas du présent mémoire, c'est la seconde définition qui sera retenue, celle de l'étude des structures musicales de tradition orale. Une musique ouvrant sur un autre ailleurs, porteur de différences et faisant des élèves que nous aidons à marcher sur le chemin de la curiosité, des explorateurs en puissance de la fabuleuse diversité culturelle et musicale de notre planète. La musique traditionnelle est ici, celle des racines de notre humanité, qui perdure coûte que coûte, et qui permet de définir notre identité face aux autres. Si de plus en plus d'enseignants de maternelle se penchent dans leur pratique professionnelle sur la découverte d'autres cultures à dévoiler à leurs élèves, le volet musical ne fait bien souvent qu'effleurer les nombreuses possibilités qu'offrent les musiques traditionnelles à des enfants dont la sensibilité musicale, la concentration et la mémoire auditive sont en pleine construction. De fait, on ne trouve trace de l'ethnomusicologie qu'à partir de l'enseignement supérieur dans des cursus déjà extrêmement spécialisés. Bien entendu, il ne s'agit pas de faire des enseignants du premier et second degré des spécialistes des musiques de traditions orales, mais d'ouvrir de manière plus prononcée le champ des possibles afin que tous les élèves puissent s'approprier un patrimoine culturel en dehors de leur habitus. L'étude plus approfondie de systèmes musicaux pour la plupart très éloignés de l'univers culturel des élèves peut permettre entre autre de développer et renforcer les fonctions exécutives des enfants, leur concentration générale, ainsi que leur perception globale de l'autre, afin de les amener à voir chaque différence comme une singularité qui va construire leur identité au fur et à mesure de leurs apprentissages.

1.1.2 – Littérature ethnomusicologique et enseignement scolaire

Les programmes scolaires et plus précisément dans notre cas, le programme lié à l'enseignement en maternelle, spécifie que l'école doit offrir aux enfants un univers qui stimule

5 Les plus anciennes traces d'une pratique musicale remonte à environ 35000 ans, selon le préhistorien Patrick Paillet.

leur curiosité et leur permette de se construire comme personne singulière au sein d'un groupe. L'enseignant va ainsi, au fur et à mesure du cycle, aider à développer les capacités des élèves à identifier et exprimer leur goût pour les pratiques artistiques, en leur faisant découvrir différentes formes d'expressions esthétiques. Le professeur va également guider les enfants dans l'expression de leurs émotions, de leurs impressions. Ils vont ainsi, peu à peu être amenés à expliciter leurs choix, à les argumenter, à donner leur avis tout en respectant le point de vue parfois différent de leurs camarades⁶. C'est ce que l'on nomme communément « le vivre ensemble ». Il est intéressant de noter, que s'il existe une littérature déjà bien étoffée des liens entre musique et éducation, il est à ce jour difficile de produire quelques références en matière de relation entre ethnomusicologie et école maternelle du fait de leur rareté voire de leur inexistence. Il en va de même lorsque l'on pousse la recherche pour les cycles qui suivent. Il faut donc pour le moment opérer une distinction entre une littérature scientifique portant sur l'ethnomusicologie, et des ouvrages faisant le lien entre apprentissages scolaire et musiques savante occidentale.

Il est avéré depuis les premières recherches de Rauscher en 1993⁷, même si celles-ci sont controversées et à ce jour encore discutées dans le domaine de la psychologie de la musique, que l'écoute quotidienne, même sur un laps de temps court, tend à améliorer de façon significatives les capacités cognitives, notamment les habiletés spatio-temporelles des personnes soumises à cette écoute. Les recherches de cet ordre se sont multipliées depuis vingt-cinq ans, en ne traitant toutefois que le domaine de la musique savante, ou du moins toutes formes de musique occidentale faisant l'objet d'une théorie stricte et rigoureuse. Les musiques de tradition orale ne sont pas prises en compte dans les résultats de ces différentes recherches. Par conséquent nous n'avons pas la possibilité de prendre le recul nécessaire pour savoir si l'écoute des chants de gorge Inuit, des chants cérémoniels des indiens Tucano du Brésil ou encore des rythmes mélanésiens peuvent avoir une influence sur les fonctions cognitives des élèves, leur capacité d'écoute transférable dans différentes situations d'apprentissage et leur gestions des relations entre pairs.

6 Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

7 Rauscher, F H, Shaw, G. L., & Ky, K. N. Music and spatial task performance. *Nature*, 365(6447), 611, 1993.

1.2 - La pratique musicale et le développement cognitif et social chez les enfants de maternelle : l'apport des sciences cognitives dans l'apprentissage de l'écoute active chez les jeunes enfants entre 3 et 5 ans.

1.2.1 – Progression de l'écoute et du chant au cours de la scolarité et développement de l'enfant.

La musique est un universel chez tous les enfants de notre planète. Très tôt, le fœtus dans le ventre de sa mère est non seulement baigné dans un environnement sonore permanent, mais il « apprend » rapidement à reconnaître et à engrammer certains sons qui feront partie de son univers sonore quotidien, comme par exemple la voix de ses parents. Dans les voix qu'il va identifier, apparaît la prosodie qui peut déjà être envisagée comme une forme de musicalité en soi. Les nourrissons puis les enfants sont constamment imprégnés d'un environnement sonore par les bruits et les voix de leur quotidien. La musique fait l'objet d'un apprentissage progressif, en lien avec le développement auditif et vocal de l'enfant. Chez celui-ci, l'évolution de la fonction phonatoire ne se fait pas seulement au niveau de la croissance et de la structure du larynx : elle est également physiologique. En effet, plusieurs éléments vont intervenir : la maturation neurologique, l'apprentissage par mimétisme et le développement du contrôle audio-phonatoire. Ces éléments du développement tiennent sous leur dépendance les caractères de la voix de l'enfant. Pour apprendre les positions articulatoires correctes, l'enfant utilise son oreille, il apprend à parler par approximations successives jusqu'à l'émission parfaite du son voulu. Vers huit ans, la cage thoracique s'agrandit et les poumons sont complètement fonctionnels. L'enfant devient capable de mieux maîtriser son souffle, et sa voix devient plus puissante et stable.⁸

Au cycle un, les enfants ont une oreille rythmique, ils entendent et reproduisent des rythmes et peuvent également comparer les hauteurs et les sons. Au niveau de la voix, les élèves de maternelle sont capables de reproduire des phrases musicales courtes. Ainsi, dans les programmes⁹, l'école maternelle enrichit les possibilités de création et de l'imaginaire musical, personnel et collectif. Les activités d'écoute et de production participent d'une même dynamique. A l'entrée du programme sur l'univers sonore, il est noté que les élèves doivent pouvoir jouer avec la voix, explorer des instruments et affiner leur écoute. Ils doivent également repérer et reproduire des formules rythmiques simples. Enfin, ils doivent être en mesure de parler d'un extrait musical et d'exprimer

8 Chevaillier, Gérard. « La voix de l'enfant et ses troubles fonctionnels », in *Enfance & psy*, 2013, p 15 à 28.

9 Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015.

leur ressenti en utilisant un vocabulaire adapté. Il est important de mettre en résonance l'écoute active et la pratique du chant dans le cadre des activités musicales à l'école. Des recherches menées par le médecin Alfred Tomatis dans les années cinquante¹⁰, montrent la relation étroite qui existe entre les capacités auditives et la voix, ainsi que les nombreuses possibilités de rééducation de l'appareil audio-phonatoire qui ont découlées de ces recherches.

Avec les différentes études de Rauscher et ensuite Tomatis, même si celles-ci sont sujet à discussion, il paraît évident de ne pas dissocier, dans la pratique musicale poursuivie avec les élèves, écoute et chant. On travaille dans un premier temps et de manière soutenue, l'écoute active. Celle-ci doit suivre un protocole rigoureux, toujours le même, pour permettre à l'enseignant de prendre en charge certaines tâches coûteuses du point de vue cognitif pour les enfants. Par exemple, l'enseignant pourra guider l'enfant dans son écoute en lui donnant des pistes pour reconnaître, différencier et mettre en relief, certains sons, certains rythmes par rapport à d'autres. Cela facilitera d'autant plus l'analyse qui en découlera, car les élèves de maternelles ne sont pas encore en mesure de mener une analyse musicale poussée, sans guidage à partir d'extraits vocaux et/ou instrumentaux très éloignés de leur univers sonore quotidien.

Il est donc important de leur faire découvrir une grande variété d'univers sonores, aussi bien pour leur culture musicale, que pour développer leur oreille interne et augmenter la sensibilité des voies auditives. Le développement de l'écoute au cours de la scolarité vise à apprendre non seulement à s'écouter soi, mais aussi à écouter les autres, ce qui permettra d'améliorer les productions vocales collectives.

1.2.2 – Ce qu'en disent les sciences cognitives

Une des clés pour comprendre les sciences cognitives dans le domaine de l'éducation est d'envisager l'enfant du point de vue de son cerveau et de sa formidable plasticité. C'est en effet, parce que le cerveau des jeunes enfants est extrêmement plastique, que nos élèves peuvent emmagasiner des sommes d'informations importantes, mais surtout ils peuvent reconfigurer leurs procédures d'apprentissages fréquemment et de manière tout à fait efficace. A la naissance, de très nombreuses connexions synaptiques sont en place, mais elles représentent seulement 10 % du câblage neuronale. Le reste va se construire petit à petit jusqu'à l'adolescence. Ces connexions vont se spécialiser et croître au fur et à mesure du développement du cerveau de l'enfant, qui détruira celles dont il n'a plus besoin. Mais si la plasticité du cerveau se construit tout au long de la vie, c'est

10 Tomatis Alfred. L'oreille et le langage, Édition du Seuil, Paris, 1963.

bien pendant la période sensible de l'enfance qu'elle est la plus active. Les connexions neuronales que le cerveau établira ou reconfigurera à l'âge adulte seront moins fulgurantes, plus ténues que celles créées durant l'enfance, et resteront limitées à certaines parties du cerveau.

Chez le nourrisson, on voit par contre, se développer très tôt des proto-compétences dans les domaines du langage, de la spatialisation, des nombres, de la perception, dû à la structuration précoce du cerveau. La spécialisation cérébrale via les connexions synaptiques est telle que le bébé est capable d'établir des statistiques et de pondérer des hypothèses sur le monde environnant. Ces compétences acquises dans les différents domaines cités ci-dessus vont permettre ensuite aux bébés de constituer une sélection des hypothèses les plus plausibles¹¹.

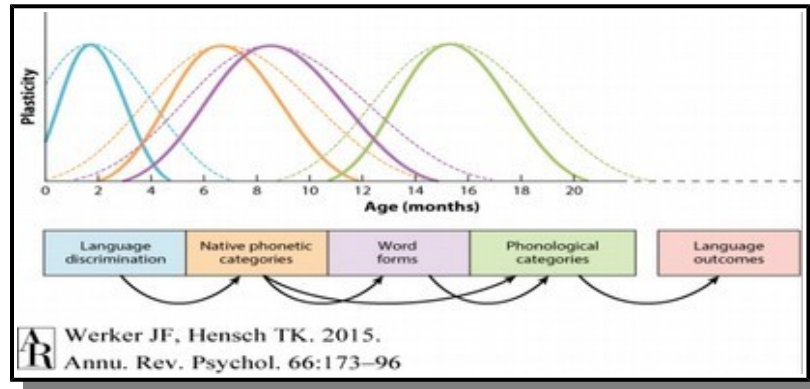
Qu'est ce que la plasticité du cerveau ?

Les neurones communiquent entre eux par le biais des synapses et c'est cette communication qui permet le bon fonctionnement des différentes aires qui régissent notre cerveau . En terme de science cognitive, la plasticité cérébrale repose sur trois piliers. Dans un premier temps, l'apprentissage dépend du renforcement ou de l'élimination des synapses. Celles-ci sont en quelque sorte des traces de la mémoire. Ensuite, le deuxième pilier repose sur le fait que la stabilité synaptique est à la base des capacités d'apprentissage des enfants. Enfin le dernier support de la plasticité cérébrale est la qualité du réarrangement synaptique de manière efficiente et rapide (à l'échelle de minute, d'heures, au maximum de jours). Les neurones se réarrangent à la fois du point de vue anatomique, mais aussi fonctionnel pour permettre de nouvelles connexions synaptiques. La plasticité cérébrale est donc la qualité des neurones à se restructurer dans un laps de temps plus ou moins court, permettant ainsi d'engranger de nouvelles connaissances nécessaires à l'acquisition de fonctions spécifiques. Chez l'enfant, on observe une hiérarchie dans les différentes périodes d'apprentissages, dites « périodes sensibles ». Chacune de ces fenêtres à sa propre aire de plasticité et les différents apprentissages reposent sur ces périodes sensibles. Celles-ci sont liées à la maturation des circuits inhibiteurs dans le cerveau. Quand ces circuits arrivent à maturation, la fenêtre de plasticité se ferme.

Le câblage neuronal fondamental se joue principalement durant la première année de vie de l'enfant et va se poursuivre tout au long de l'enfance jusqu'à l'âge de dix-douze ans. Selon une étude menée par Janet Werker et Takao Hensch¹², l'acquisition du langage par exemple est caractérisée par l'apparition de multiples et différentes périodes sensibles durant lesquelles les différentes strates qui composent le langage, comme la discrimination de la langue maternelle, les catégories phonologiques ou phonétiques vont progressivement être acquises par l'enfant.

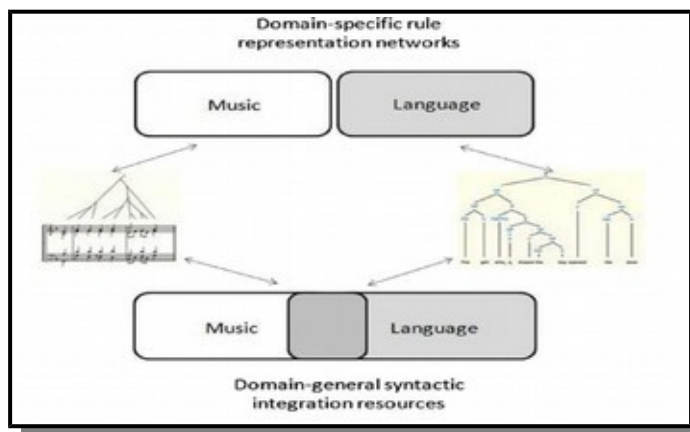
11 Dehaene, Stanislas. Fondements cognitifs des apprentissages scolaires. Cours n°1 : Éducation, plasticité cérébrale et recyclage neuronale, conférence Collège de France, 2014.

12 Werker, Janet F and Hensch, Takao K. « Critical periods in speech perception : New direction », *Annual review of Psychology*, 66-1, p 173-196, 2015.



Dans le cas qui nous intéresse ici, à savoir les relations entre cognition et musique, de nombreux travaux ont été publiés, nous donnant des pistes intéressantes de lecture et de réflexion. L'émergence des sciences cognitives de la musique, a permis de mettre en exergue les effets de la musique sur les capacités cérébrales humaines. Comme nous l'avons dit plus haut, le bébé naît avec des compétences dans le traitement non seulement des sons, mais également de la musique, qui joue un rôle fondamentale dans l'organisation du cerveau.

L'activité musicale, dans sa pratique et en écoute, a des effets sur le fonctionnement neurologique, car elle active et modifie un grand nombre d'aires cérébrales (Moussard, Rochette et Bigand, 2012). Dans son cours sur l'organisation des structures musicales¹³, Stanislas Dehaene fait le parallèle entre la musique et la syntaxe langagière. Il y a des domaines distincts pour la musique et le langage, mais ces deux activités partagent des ressources syntaxiques communes.



Patel, Anaddhur. (2003). Language, music, syntax and the brain. *Nature Neuroscience*, 6(7), 674–681.

Les assemblages de sons et de sens dans le cas du langage, se retrouvent de la même manière avec l'association de notes en musique. Quoi qu'il en soit dans les deux cas, il existe une structure, une

¹³ Dehaene, Stanislas. L'organisation des structures musicales. Cours n°3 : Paroles, musiques, mathématiques : les langages du cerveau. Conférence au Collège de France, 2016-2017.

grammaire propre à chacun, mais qui peut être mise en résonance pour comprendre les liens étroits qui unissent la musique avec de nombreuses fonctions cognitives.

De la même façon que la musique a une influence certaine sur les fonctions langagières des enfants, notamment dans les moments de plasticité cérébrale, l'écoute musicale permet d'améliorer certaines fonctions en stimulant de manière générale le fonctionnement cognitif des individus. Elle permet dans certains cas (Rauscher, 1993) d'augmenter par exemple le raisonnement spatial. Mais si l'écoute musicale a des incidences certaines sur le fonctionnement du cerveau, les nombreux chercheurs qui se sont penchés sur la question y voient davantage un effet émotionnel et affectif lié à la musique. Selon Michel Imberty¹⁴, la perception de la musique serait liée aux lois physiques qui régissent le son, comme les harmoniques ou encore la résonance. Partant du postulat que les enfants de maternelle ne sont pas arrivés à un stade de maturation intellectuelle suffisant pour permettre une analyse abstraite de la musique, les réactions liées à celle-ci chez les enfants seraient donc des réactions principalement affectives.

Il y a trois aspects fondamentaux qui interviennent dans le processus de l'écoute de la musique. Premièrement, il faut qu'il y ait une réceptivité sensorielle de la musique, liée aux sensations, à la mémoire. Ensuite, pour que les conditions de l'écoute soient respectées, une sensibilité affective auditive doit entrer en jeu, liée au domaine de l'affect (besoin, émotions, imagination). Enfin, intervient la perception mentale auditive qui va mettre en relief des jeux de comparaisons des musiques écoutées, mais également développer un jugement sur ces dernières et faire intervenir la mémoire sonore.

Dans le compte-rendu du colloque sur l'expérience musicale et la conscience intime du temps, qui s'est tenu à l'IRCAM¹⁵ les dix et onze avril derniers, Michel Imberty nous dit que l'écoute musicale est avant tout et d'abord une affaire d'expérience. Il faut y mettre à la fois la conscience du vécu individuel ou collectif, mais également y adjoindre la notion d'intentionnalité. C'est à dire que lorsque un individu entre dans un processus d'écoute, il va faire intervenir son vécu pour comprendre et analyser ce qu'il est en train d'écouter, mais qu'en plus cette écoute tend vers un but précis que le sujet s'est donné ou une piste qu'on lui a suggérée. La perception affective de la musique va permettre de construire une analyse identifiable par tous et dont les notions mises en avant seront compréhensibles par tous.

Le système cognitif humain est la capacité à construire des représentations. Les émotions ou perceptions ressenties dans la musique doivent elles aussi être prises en compte et pouvoir être analysées comme une configuration du système cognitif, au même titre que les apprentissages

14 Imberty, Michel. L'acquisition des structures tonales chez l'enfant. Klincksieck, Paris, 1969

15 l'IRCAM : institut de recherche et de coordination en acoustique et en musique.

successifs permettant à la fois la restructuration synaptique et le recyclage neuronal. Le traitement de la musique n'ayant pas de centre cérébral dédié, elle va stimuler et modifier de nombreuses régions et l'écoute musicale va participer à l'amélioration de compétences cognitives, émotionnelles, sociales et motrices. La musique intervient donc pour activer certaines fonctions cognitives, dans lesquelles on voit apparaître deux formes de processus. D'un côté les processus centraux comme la mémoire de travail, la mémoire à long terme ou encore l'attention, qui va nous intéresser ici, pour chercher les passerelles où l'attention dans l'écoute musicale peut être remobilisée dans d'autres domaines d'apprentissages, notamment en situation d'écoute d'albums de littérature jeunesse ou encore dans l'écoute et la compréhension des consignes. Le deuxième développement des fonctions cognitives met en jeu des processus fonctionnels comme par exemple le langage, les fonctions exécutives¹⁶ ou encore les fonctions intellectuelles.

Selon l'étude menée par John Sloboda en 1985¹⁷, la perception de l'écoute musicale chez les individus ne dépend pas seulement de l'oreille, autrement dit d'un élément purement physiologique, mais c'est également l'esprit qui va construire des représentations mentales, organisées selon « un système culturel, symbolique ou esthétique »¹⁸. Les individus soumis à une écoute musicale vont donc utiliser des processus cognitifs pour comprendre et analyser la musique perçue par l'oreille. Emmanuel Bigand et Stephen McAdams¹⁹ partent du postulat que « la plupart des auditeurs possèdent et utilisent des processus perceptifs et cognitifs hautement sophistiqués pour comprendre, apprécier et participer aux activités musicales ». La musique a donc un fort pouvoir de transformation sur le cerveau des individus et elle peut entraîner de nombreuses modifications tant du point de vue neurologique (réorganisation synaptique, plasticité cérébrale, activation de nombreuses aires du cerveau), que psychologique. Il est donc important de penser la musique comme pouvant être un puissant support de l'éducation et un catalyseur dans les différents apprentissages des enfants de maternelle.

16 La notion de fonctions exécutives requière trois principales fonctionnalités, qui sont la flexibilité mentale, la planification et la mise en œuvre de nouvelles stratégies et enfin, le contrôle et la régulation des actions.

17 Sloboda, John, A. *The musical mind : the cognitive psychology of music*. Clarendon Press, Oxford, 1985.

18 Gribenski, Michel. « Musique et sciences cognitives », *Labyrinthe*, 20 | 2005, 99-116.

19 Bigand, Emmanuel et McAdams Stephen. *Penser les sons. Psychologie cognitive de la musique*, Oxford University Press, 1993.

1.3 - Le développement de l'écoute musicale au travers des musiques traditionnelles : éveiller l'oreille à la diversité culturelle par le biais de la musique.

John Sloboda considère que « la compétence musicale s'acquiert à la faveur d'une interaction avec un environnement musical » (Sloboda, 1985) et que le sens musical se construit en deux étapes. Dans un premier temps, l'enfant entreprend une modification de ses repères culturels de base durant environ ses dix premières années de vie, résultant d'un contact direct et continu avec des cultures et groupes ethniques différents du sien. Les enfants apprennent donc très tôt la diversité culturelle pour peu qu'ils soient exposés de façon régulière à des structures musicales différentes de leurs modèles harmoniques. Les enfants, au fur et à mesure de leur développement que ce soit en classe ou dans la sphère privée, vont peu à peu étendre leur sensibilité musicale. La seconde phase pour construire le sens musical est « l'acquisition des compétences » nécessaire à l'analyse des structures musicales, qui seront construites plus tard, pendant une période allant de l'adolescence à l'âge adulte.

Ce qui nous intéresse donc ici, est bien cette première étape dans la construction du fonctionnement musical chez l'enfant de maternelle et dans une moindre mesure d'élémentaire. Comme nous l'avons vu plus haut, la musique joue un rôle fondamental et prépondérant dans la construction et le développement des fonctions cognitives chez l'être humain qui est capable après une exposition répétée de comprendre et d'analyser de façon implicite les règles qui régissent la musique de la même façon qu'il apprend par l'écoute et par l'imitation sa langue maternelle. Les nombreuses études qui se sont penchées sur le sujet font dans leur grande majorité appel à la musique savante occidentale, qui fait l'objet d'une théorie stricte et formelle.

Mais qu'en est-il des musiques de traditions orales ? Si la musique savante permet d'améliorer de nombreux systèmes fonctionnels chez l'être humain, qu'en est-il des musiques traditionnelles au sens ethnomusicologique du terme ? Ainsi, selon Jacques Bouët et Makis Solomos, l'étude de l'ethnomusicologie et plus particulièrement l'écoute des musiques traditionnelles, requière une préparation particulière et « l'imprégnation précoce au système savant occidental standardisé qui sera de plus en plus répandue à travers le monde aura pour contrepartie une sensibilité accrue à tout ce qui s'écarte de cette norme »²⁰. Les musiques du monde peuvent être classées en deux grandes catégories. D'un côté, les musiques avec un but purement fonctionnel pour les usagers (musiques rituelles et cérémonielles, musiques chamaniques...) et de l'autre, des musiques que l'on pourrait

20 Bouët, Jacques et Solomos, Makis. Musique et globalisation: musicologie-ethnomusicologie. Harmattan, 2012.

qualifier de prestige, permettant à leurs créateurs, de transmettre leur pensée à un public d'initiés ou du moins d'amateurs éclairés, comme par exemple la musique carnatique avec les déclinaisons des différents râgas.

C'est bien la première catégories de musiques traditionnelles qui m'a particulièrement intéressée dans le cadre de ce mémoire et dans la pratique musicale de la classe. De la même manière que Sylvie Berbaum a opéré en Ardèche à l'IUFM de Privas²¹, j'ai mené de nombreuses écoutes de musiques traditionnelles avec mes élèves. Ayant au préalable étudié les structures musicales d'un groupe ethnique en Amazonie brésilienne, je suis partie de ce point de départ pour construire et faire comprendre à mes élèves les différentes étapes entrant dans le processus de l'écoute active et développer ainsi à la fois une identité musicale chez ces enfants, mais leur faire prendre conscience également de la formidable diversité culturelle et musicale de l'humanité. Depuis le début de l'année scolaire, j'ai consacré beaucoup de temps à la pratique musicale en classe. Cette pratique englobe différents domaines comme l'écoute active, mais aussi le chant, l'étude des rythmes, des hauteurs, ainsi que de l'organologie. Même si je me suis penchée plus en détail sur les postures d'écoutes, il me semble important de souligner que l'expérience musicale pratiquée par les enfants (à tous les âges de leur scolarité), doit nécessairement inclure ces différents champs d'études, afin que les élèves puissent envisager, comprendre et définir la musique dans sa globalité.

J'ouvre une parenthèse sur le chant pratiqué en classe dans le cadre des musiques traditionnelles.

Dans les programmes de 2015 pour le cycle un, l'activité chant tient une place importante dans le domaine des activités artistiques et plus particulièrement de l'univers sonore. Il est dit que « l'école maternelle propose des situations qui permettent aux enfants de découvrir progressivement la richesse [de la voix], et qui les incitent à dépasser les usages courants en les engageant dans une exploration ludique ». De fait, les enfants vont peu à peu apprendre à chanter en chœur et vont acquérir ainsi les bases des structures musicales qu'ils chantent de manière implicite. Par le choix des morceaux que les enseignants vont faire découvrir aux élèves, ceux-ci vont naturellement tester les notions d'ambitus, de hauteur, de contour mélodique et rythmique. Au cycle deux, les enfants par la pratique du chant, vont commencer à apprendre pour interpréter. Enfin au cycle trois, ils vont poursuivre dans ce sens, en y ajoutant des caractéristiques techniques comme la polyphonie, que j'ai moi même commencé à expérimenter dans ma classe, avec mes élèves de grande section. Cette digression sur le chant est importante, car il me semble qu'écoute et chant sont intimement mêlés dans la pratique de la musique . En effet, le développement d'une écoute active et analytique va permettre aux enfants de mieux chanter, et le chant sera bénéfique dans le sens où, pour pouvoir chanter à l'unisson, les enfants vont devoir s'écouter attentivement les uns et les autres. Ces deux

21 Berbaum, Sylvie. Les musiques traditionnelles à l'école. JREM vol. 6, (n°1),p 23-85, 2007.

aspects différents de l'écoute pour la pratique de la musique pourront être transférés ensuite dans d'autres domaines d'apprentissage.

Comme nous le verrons dans la section suivante, j'ai découpé chaque période de l'année scolaire en aires géographiques différentes. En raison de considérations phonatoires et phonologiques que j'évoquerai peu dans ce mémoire, j'ai choisi de faire chanter mes élèves dans la langue des aires culturelles étudiées. Ce choix s'est opéré dans un premier temps, dans un souci de donner à la musique écoutée plus de sens pour les enfants et de leur permettre une appropriation immédiate et vécue par l'ensemble du groupe. En chantant dans la langue vernaculaire du groupe humain étudié, les enfants peuvent aussi développer un sentiment d'empathie, qui va être un liant fort dans la découverte et l'acquisition de la diversité culturelle humaine. Le deuxième point pour lequel j'ai choisi de faire chanter les enfants dans des langues étrangères et à fortiori éloignées de leurs langues maternelles est un enjeu important au niveau articulatoire. J'ai choisi à ce titre des chants dont les sons sont connus des enfants et qu'ils pourront donc chanter sans effort phonatoire particulier, à l'exception de l'articulation.

II- De l'ethnomusicologie vers la découvertes des musiques traditionnelles : tâtonnement et expérimentation dans une classe de double niveau PS/GS.

2.1 - Présentation des différentes aires géographiques et choix des structures musicales : des choix techniques comme leviers de découverte de la diversité culturelle.

Avant de présenter les différents projets qui ont constitué le cœur de ce mémoire, il me semblait important de faire un point sur la place de la musique dans le système éducatif français, afin d'en comprendre toutes les implications et les différents chemins par lesquels est passée « l'éducation musicale », pour être celle que l'on connaît aujourd'hui. C'est sous la III^{ème} République que l'on trouve les traces les plus récentes d'une pratique musicale à l'école. Ainsi, en 1882, la musique est circonscrite à la pratique du chant militaire en vue de soutenir les idéaux patriotiques du pays et les inculquer aux enfants présents dans les écoles primaires. Au début des années 1920, le chant devient obligatoire dans l'obtention du certificat d'études et l'on voit

apparaître la culture du chant folklorique, qui va peu à peu remplacer les chants militaires dans la pratique musicale. Celle-ci va encore s'étoffer à mesure que les objets techniques permettant la diffusion de la musique vont essaimer sur le territoire, avec notamment le phonographe. A partir de la fin des années 1930, on voit l'avènement du chant choral dans les écoles qui va être un puissant diffuseur de musique, notamment dans le monde rural où la musique si elle n'est pas totalement absente, ne fait pas partie intégrante du paysage quotidien des élèves. Les programmes de 1945 ne désignent encore la pratique de la musique en classe que sous l'appellation « chant ». Ces années voient l'éclosion des radios scolaires, destinées en ce qui concerne la musique, à diffuser des cours de chants, dont les enseignants pouvaient se servir comme support pédagogique, mais aussi des extraits musicaux du répertoire musical classique²². Avec les programmes de 1977, la musique devient pour la première fois « éducation musicale » et est mise en lien avec les arts plastiques. Cette nouvelle éducation musicale regroupe trois volets : culture vocale et chant, culture musicale par l'audition d'œuvres, culture auditive et pratique de langage. Dans les programmes de 1995²³, l'éducation musicale en maternelle est répertoriée sous l'item « imaginer, sentir, créer » et réunit à nouveau trois parties quelque peu différentes des programmes de 1977 : les activités vocales, les activités corporelles et enfin les activités d'écoute.

Avec les programmes de 2008, la voix et l'écoute sont au cœur des apprentissages musicaux et une part importante de l'enseignement tend vers le développement de l'attention, de la sensibilité, de la mémoire et de la discrimination auditive²⁴. Les nouveaux programmes de 2015 participent à cette dynamique et entretiennent la continuité avec les précédents, en proposant un univers sonore, dans lequel les apprentissages vocaux par le biais du jeu, l'exploration d'instruments, l'utilisation des sonorités du corps, ainsi que le développement de l'écoute sont au cœur des processus d'apprentissage²⁵. Ainsi, « l'objectif de la maternelle est d'enrichir les possibilités de création et l'imaginaire musical ». Pour cela, les apprentissages en musique vont se baser sur trois points dont le premier est la possibilité de jouer avec sa voix et d'acquérir un répertoire de chansons. Pour arriver à assimiler ces compétences, les élèves vont pouvoir s'appuyer sur de nombreuses activités, comme l'exploration de l'environnement sonore, le bruitage par imitation, le chant choral. Les élèves vont également pouvoir examiner des instruments afin d'en comprendre les caractéristiques techniques et leurs spécificité. Par le biais des percussions corporelles, ils vont apprendre à utiliser les sonorités de leurs corps. Ces deux activités vont aider à la compréhension et la maîtrise des

22 Lefebvre, Thierry. « À la recherche de la radio scolaire. Une patrimonialisation en cours », *Sociétés & Représentations*, vol. 35, no. 1, 2013, pp. 109-116.

23 Journal officiel du 2 mars 1995.

24 Bulletin officiel du 19 juin 2008.

25 Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

gestes musicaux. Enfin, la troisième compétence est axée autour des activités d'écoute, qui vont être mises en place afin de poser « les bases des premières références culturelles et favoriser le développement de l'imaginaire ».

Après cette parenthèse qu'il m'a semblé important d'ouvrir afin de situer l'évolution de la pratique musicale au sein de l'école française et notamment la place qu'elle joue en maternelle, je vais mettre en avant les différents projets qui ont été à la base de ce travail de recherche.

2.1.1- Tucano



Dans la maloca (village Cipià, 2005)

Comme je l'ai signalé en introduction de ce travail, j'ai choisi de débiter le projet autour des musiques traditionnelles dans ma classe, à cause ou grâce à une affinité particulière avec la musique pratiquée en Amazonie. C'est parce que j'ai découvert ces systèmes musicaux il y a plusieurs années de cela et qu'ils m'avaient émerveillés, que j'ai souhaité entreprendre ce voyage musical avec mes élèves en leur donnant à écouter comme point de départ, certaines musiques jouées par les indiens Tucano au Brésil. Ce premier projet a débuté en période deux de cette année scolaire, car j'estimais qu'il me fallait avant de démarrer, apprendre à connaître mes élèves, découvrir leurs centres d'intérêts, comprendre leurs mécanismes d'apprentissages et découvrir leurs difficultés. Il m'a fallu toute la première période pour entrevoir ces différents aspects, que je continue à appréhender chaque jour avec eux. Même si je n'ai pas entamé le projet sur cette première période de l'année, j'ai toutefois commencé à travailler l'écoute en classe, en ayant plusieurs moments dans la journée dédiés à l'écoute passive de morceaux de musiques tirés soit du répertoire classique, soit

des standards de jazz ou de rock, en fonction du climat de la classe, de mes envies et de celles des enfants.

J'ai donc commencé à travailler avec les élèves de petite section et de grande section sur l'aire géographique « Amazonie » en décembre dernier. Avant de démarrer, j'ai expliqué à la classe que dorénavant nous allions « faire de la musique » deux fois par semaine, en après-midi, quand tous les enfants seraient présents en classe, ce qui impliquait donc que ces séances de musique se déroulent durant les journées longues, à savoir le lundi et le jeudi. Lors de la première séance de musique, je n'ai donné aucune information préalable à mes élèves sur l'aire géographique que nous allions découvrir, afin de laisser libre cours à leur imaginaire, sans la barrière des représentations. Nous nous sommes installés au coin regroupement de la classe, que j'avais pris soin d'élargir, afin que les enfants puissent s'installer confortablement et avoir une plus grande liberté de mouvements, s'ils désiraient se mouvoir sur la musique. J'avais prévu un créneau de vingt minutes pour cette première séance, afin de ne pas laisser s'installer de lassitude au sein du groupe, car la séance était entièrement dédiée à l'écoute de deux extraits musicaux et à la discussion autour de ces morceaux. Cette session avait pour but de m'aider à percevoir les capacités d'écoute et d'attention de mes élèves, notamment du groupe petite section, afin de pouvoir ajuster ces paramètres lors des séances ultérieures. Afin d'aider les enfants et les guider, je leur ai donné quelques pistes lors de la deuxième écoute, afin de prendre en charge certaines tâches cognitives difficiles à réaliser dans cette première séance. C'est à dire qu'après la toute première écoute, que j'ai réalisée de façon fractionnée, je leur ai demandé d'opérer un balayage mental des sons ou bruits qu'ils avaient déjà entendu afin de poursuivre l'exploration musicale et aller chercher au-delà de ce qui était immédiatement intelligible. Le premier extrait musical que j'ai donné à écouter à mes élèves est une pièce intitulée « *Japurutu* ²⁶ », du nom de l'instrument principal (page 1). Les plages d'écoute n'excédaient pas trente secondes pour commencer, afin que les enfants restent suffisamment concentrés sur la musique et puissent en donner une description par la suite. Le deuxième morceau est une pièce instrumentale de bienvenue à une communauté étrangère, dont l'instrument principal est une flûte de pan à huit tuyaux, simples ou doubles (page 2).

Cette première séquence sur la musique d'Amazonie était composée de six séances, étalées sur une durée de trois semaines, à raison de deux séances hebdomadaires. Comme je l'ai signalé, la première séance devait durer vingt minutes, elle en a fait vingt de plus, car les élèves bien que très surpris dans un premier temps par la musique de *Japurutu*, se sont rapidement pris au jeu et nous avons passé beaucoup de temps à discuter sur les sons, les bruits, l'environnement sonore qui était

26 Japurutu : flûte à embouchure terminale sans trou de jeu, utilisée par paire (mâle et femelle), lors du rituel social du yurupari, chez les peuples du haut Rio Negro en Amazonie.

inhabituel pour des petits parisiens. Les deux séances suivantes ont également été consacrées à l'écoute active d'autres extraits musicaux, instrumentaux et vocaux, afin de balayer le plus largement possible le paysage sonore des indiens Tucano, dans le court laps de temps qui m'était imparti.

Deux séances ont par la suite été consacrées à l'apprentissage d'un chant Tucano, que nous avions préalablement écouté en classe et ensuite discuté. J'avais également apporté aux enfants, un certain nombre de détails techniques concernant les différents instruments que nous avions entendu, afin qu'ils puissent avoir des notions d'organologie, qui me semblait importantes pour appréhender ce type de musique dans sa globalité. Les enfants ont pu également manipuler des instruments de musique Tucano, que j'avais ramené lors de mes différents voyages en Amazonie. Nous avons établi quelques règles de bases afin de manipuler ces instruments dans de bonnes conditions et tous les élèves ont pu expérimenter ces sonorités nouvelles à leurs oreilles. Il me semblait important, en plus de l'écoute active et de la pratique du chant, de pouvoir proposer à mes élèves une exploration des objets musicaux, afin de donner plus de sens aux apprentissages, mais également de connecter en quelque sorte ces enfants, avec un groupe ethnique vivant à l'autre bout du monde, pour commencer à prendre conscience de la diversité culturelle de la planète et se penser comme citoyen du monde. Nous avons clos la séquence sur la musique d'Amazonie avec le visionnage de courtes vidéos montrant les danses et les musiques pratiquées par les indiens Tucano, que nous avions déjà écoutées et par un bilan où j'ai demandé aux élèves de me donner leur ressenti sur les différentes activités qu'ils avaient vécues, ce qu'ils avaient appris, ce qui les avaient interpellé, intéressé, et ce qui avait été plus difficile d'accès pour eux.

2.1.2- Inuit



Katajjaq (Nouveau Québec)

De la même manière que j'avais initié la séquence sur la musique d'Amazonie, j'ai choisi de proposer à mes élèves en période trois un projet musical autour du Grand Nord, qui s'inscrivait dans un projet plus large recoupant différents domaines d'enseignements, comme le langage écrit et oral, la construction du nombre, ou encore les sciences naturelles. Toujours dans le souci de présenter aux enfants des systèmes musicaux originaux très éloignés de leurs propres codes, j'ai choisi pour cette période de leur faire découvrir la musique des Inuits de la région de Baffin dans le grand nord canadien. Pendant les trois semaines où j'avais la classe en responsabilité, j'ai donc continué à engager le travail en musique qui avait été si bien amorcé la période précédente. Comme nous travaillions sur un grand projet autour de l'hiver, j'ai précisé à mes élèves l'aire géographique sur laquelle nous allions travailler, ainsi que les nom de la communauté dont nous allions écouter les musiques. Avant même de commencer, les plus grands sont allés regarder sur le globe que nous avons dans la classe, afin de voir dans quelle partie du monde se situe le Canada. Certains m'ont très justement dit que c'était un endroit où il y avait beaucoup de neige, de glace et où il faisait froid en permanence. Ayant mis à disposition dans la bibliothèque de la classe, un ensemble de livres se référant au grand nord, les enfants sont allés se renseigner et ont pu me restituer ce qu'ils avaient vu sur les livres, lors de la première séance de musique. Pour cette première écoute, je leur ai demandé de me rappeler les règles d'écoute, ce qu'ils devaient mettre en place dans leur tête pour pouvoir entendre tous les sons et une fois que le cadre a été mis en place par les élèves avec mon étayage, j'ai lancé le premier extrait sonore, qui était un chant de femmes en duo (page 5), reproduisant la technique vocale du hoquet. Le deuxième morceau était un *Katajjaq*²⁷ d'hommes (page 6), qui a

²⁷ Le katajjaq est essentiellement construit à partir de motifs répétés et la succession des morphèmes, soit un mot ou une partie d'un mot, porteurs de signification. Il est caractérisé par une structure intonative spécifique et une

beaucoup intrigué les enfants. Deux autres séances d'écoute ont été consacrées à la musique vocale Inuit, avec un *Katajjaq* féminin (page 7), ainsi qu'une berceuse groenlandaise (page 8). La place des instruments dans la culture Inuit est très restreinte, on ne compte que quelques tambours frappés à la main ou avec une baguette (tambour *qilaut*). C'est un peuple qui ne pratique pas les instruments à vent ou encore les instruments à cordes quels qu'ils soient. Les enfants ont pu avec cette séquence sur les musiques Inuit, apprendre à affiner leur écoute en utilisant les processus et techniques leur permettant de discriminer les sons, les bruits de différentes pièces pour les restituer ensuite le plus clairement possible à l'ensemble du groupe. Les différentes écoutes opérées en classe ont toutes fait l'objet de discussions et d'une notation sur le tableau, afin de conserver une trace pour une restitution dans les séances suivantes. Ils ont pu explorer de nouvelles techniques vocales particulières et s'y essayer, ce qui nous a permis de travailler sur les mécanismes de la voix et commencer un jeu de comparaison avec les chants des indiens Tucano que nous avons étudiés lors de la précédente période. La langue Inuit étant très difficile d'accès pour un non initié, avec une intonation extrêmement particulière, j'ai choisi de proposer à mes élèves d'apprendre une chanson enfantine groenlandaise « *Atte katte nuwa* », dont les sons étaient proches de ce que les élèves connaissaient. L'apprentissage de ce chant, qui s'est effectué sur plusieurs séances a été assez simple, car le rythme ainsi que la mélodie était facilement identifiable par les enfants, et les paroles du chant suffisamment courtes pour être mémorisées rapidement.

structure fondée sur l'alternance de sons voisés, produits par une vibration des cordes vocales et non-voisés, lorsque les cordes vocales ne vibrent pas et de sons inspirés, produit par l'inspiration et expirés, produits par l'expiration)
Jean-Jacques Nattiez, encyclopédie canadienne.

2.1.3- Pygmées Baka



Enfants Baka (Cameroun)

Le dernier projet que je présenterai ici, est une séquence de musique que j'ai proposé à mes élèves en période quatre sur la musique des Pygmées Baka et qui s'est déroulée dans un intervalle de trois semaines. Les Baka sont un groupe ethnique vivant en Afrique centrale, principalement au Cameroun, Gabon et République démocratique du Congo (voir carte en annexe). C'est un peuple semi-nomade de chasseurs-cueilleurs et dont les chants polyphoniques ont été largement étudiés depuis de nombreuses années. Ainsi, pour construire cette séquence, je me suis principalement appuyée sur les travaux d'Arom Simha et de Suzanne Fürniss, tout deux spécialistes des polyphonies Pygmée.

Cette troisième séquence de musique a été divisée en six séances. Les deux premières ont été dédiées uniquement à l'écoute active, comme ce fut le cas pour les deux précédents projets. Lors de la première séance, les enfants ont écouté uniquement de la musique instrumentale, avec deux extraits sonores très différents. Le premier morceau était ce que l'on appelle des percussions aquatiques ou tambours d'eau. C'est une sorte de tambourinage que l'on retrouve dans différentes régions du monde (notamment au Vanuatu), mais qui est très développé dans la musique Pygmée et essentiellement pratiqué par les femmes (page 9). Le deuxième extrait sonore que j'ai fait entendre à mes élèves est également une musique instrumentale (à laquelle peut se joindre une voix, page 10), dont l'instrument est la harpe « *Ngombi* »²⁸. De la même manière que pour les précédentes séquences, nous avons à chaque fois et après chaque extrait sonore, qui a été écouté de façon

28 Harpe Ngombi: Grande harpe arquée à dix cordes des populations Baka. Le musicien assis sur le sol ou sur une chaise tient cette harpe verticalement entre ses jambes. Il interprète le plus souvent un répertoire intimiste, composé de mythes chantés, de contes ou de complaints associées au culte des ancêtres. Il chante en s'accompagnant de la harpe et son auditoire lui répond dans un chœur alterné. Ressources numériques, Cité de la musique.

fragmenté, discuté ensemble de ce que les élèves avaient entendu et noté ensuite chaque information au tableau, pour une restitution dans les séances suivantes.

La deuxième séance s'est déroulée sur deux jours car le premier extrait, le « jodel²⁹ » à une voix (page 11), a beaucoup questionné les enfants et nous avons eu besoin d'une séance complète pour réécouter le morceau plusieurs fois et analyser ce que nous avons entendu, afin de calmer les rires et les émotions que cette musique avait fait surgir. Le deuxième extrait sonore initialement prévu en séance deux est une pièce qui est au cœur de la musique des pygmées : le chant polyphonique. L'extrait que j'ai passé aux enfants est un chant polyphonique « *yeli* » interprété par une dizaine de participantes (page 12). Comme nous nous étions arrêtés longuement sur la particularité et l'originalité du jodel pygmée lors de la première écoute de ce type de musique, les enfants dans le cas de cette seconde écoute, ont été moins surpris par la structure de la musique et nous avons pu tenter d'en saisir le contour de manière approfondie, toujours par le biais d'écoutes fragmentées et répétitives. Les principes d'écoute restent les mêmes d'une séquence de musique et d'une aire géographique à l'autre. Les enfants écoutent la musique dans sa globalité dans un premier temps puis nous notons tout ce qu'ils ont entendu lors de cette première écoute. Ensuite, ils doivent faire l'effort mental de « déblayer » en quelque sorte les sons déjà entendus et aller chercher ce qui se cache derrière les sons les plus présents. Les trois séances suivantes ont été dédiées à l'apprentissage d'un chant populaire de la République démocratique du Congo « *Kamalondo* ». Nous avons dans un premier temps appris ce chant en le chantant à l'unisson puis, quand les enfants ont été suffisamment à l'aise avec les paroles de la chanson pour l'entonner de façon automatique, les élèves de grande section ont commencé à faire l'expérience de la polyphonie en apprenant à chanter en canon la première strophe de la chanson. Pour les élèves de petite section, qui commencent à jouer avec leur voix et à faire l'apprentissage du chant à l'unisson, l'exercice m'a paru trop éloigné de leur zone de compétences pour tenter l'expérience. La dernière séance de cette séquence dédiée à la musique Pygmée, a été consacrée au visionnage d'extraits vidéos illustrant les différentes pièces que nous avons entendues, à un bilan de la séquence, ainsi qu'à une découverte rapide d'autres formes de polyphonies, comme les chants géorgiens, corses, basques et bulgares. Les enfants ont ainsi pu se rendre compte de la très grande hétérogénéité des formes musicales que peut prendre cette technique vocale que l'on retrouve un peu partout dans le monde.

29 Jodel : chant sans paroles, avec alternance permanente de registres. Contrairement à la norme d'égalsation des registres, la voix saute constamment du registre de "poitrine" à celui de "tête" (chez les hommes, voix de sifflet ou de fausset), allant de l'un à l'autre sans transition. Susanne Färniss, « La technique du jodel chez les Pygmées Aka (Centrafrique). Étude phonétique et acoustique », *Cahiers d'ethnomusicologie*, 4 | 1991, 167-187.

2.2 – Différentes interventions pour différentes pistes de travail en classe : à la recherche de pratiques musicales singulières pour balayer les objectifs de l'école maternelle.

Les programmes de 2015 pour la maternelle, spécifient que l'école doit dans un premier temps, s'adapter aux jeunes enfants en prenant notamment en compte leur développement. Ainsi, « les progrès du langage et des capacités cognitives liées à la maturation sont considérables et se réalisent selon des rythmes très variables ³⁰ ». Cela revient pour les enseignants, à prendre en compte les singularités de chaque enfant, leurs progrès et leurs difficultés afin de les faire avancer, non pas selon un système normatif, mais bien selon une progression individuelle, qui permettra à chaque élève de s'épanouir pleinement dans le cadre scolaire. Il est également dit dans les programmes, que l'école doit organiser les apprentissages de façon précise en développant des situations où les élèves apprennent en s'exerçant, en se remémorant et en mémorisant. Enfin, le dernier des grands objectifs qui soutient les programmes de 2015, est l'accomplissement des actions qui vont amener les enfants à apprendre et à vivre ensemble. Cet objectif sera poursuivi tout au long de la scolarité des élèves et ils apprendront ainsi à « se construire comme personne singulière au sein d'un groupe ». La tâche de l'enseignant dans ce parcours sera d'accompagner les réflexions collectives des enfants, afin de les amener à développer leur propre moyen de penser et d'appréhender de manière plus précise le monde multi-culturel dans lequel ils vivent.

C'est en essayant de me rapprocher le plus possible de ces différents objectifs de l'école maternelle, que j'ai construit ce projet autour des musiques traditionnelles lors des différentes périodes.

2.2.1- Donner son ressenti

Selon le dictionnaire Larousse, l'expression du ressenti est une « impression liée à la manière dont on perçoit quelque chose ou une situation ». De manière générale, quand on demande à quelqu'un de donner son ressenti sur quelque chose, on touche au domaine subjectif des émotions. Et quoi de plus subjectif que la musique et les émotions qu'elle fait naître en chacun de nous, variables et fugaces d'un individu à l'autre. Sandrine Darsel³¹ nous dit que cette généralité établie sur la musique et les émotions repose sur une sorte de précepte qui met en avant toute une

30 Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

31 Darsel, Sandrine. De la musique aux émotions. Presse universitaire de Rennes, 2010.

série de suppositions transmises à la fois par les amateurs de musique (professionnels ou amateurs éclairés), les scientifiques (musicologues, ethnomusicologues, psychologue de la musique) ou encore les philosophes. D'un côté la musique serait perçue uniquement par son « profil émotif », où l'auditeur serait en quelque sorte submergé par ses émotions et de l'autre le profil intellectuel faisant appel aux sciences cognitives pour expliquer les mécanismes des émotions dans la perception de la musique. A mon sens, ces deux présupposés ne sont pas antagonistes et peuvent tout deux permettre de comprendre le lien qui existe entre l'écoute musicale et l'expression des émotions.

Une étude très intéressante d'Emmanuel Bigand et Suzanne Filipic³² nous dit que « La musique est un objet culturel [...] qui provoque des réponses émotionnelles aussi intenses que certaines stimulations biologiquement pertinentes ». En bref, l'écoute de musiques est capable de provoquer des réactions extrêmes comme la peur que l'on peut ressentir face à un danger bien réel, la même ivresse qui nous tient quand nous nous sommes saoulé de soleil en plein été, la douce mélancolie qui nous étreint au souvenir des amis qui sont au loin. Elle nous permet de voyager aussi bien dans le temps, que d'abolir les frontières géographiques. Cela tient essentiellement à son pouvoir expressif et c'est parce que la musique a cet effet, qu'on la retrouve dans toutes les sociétés humaines, aussi loin que l'on peut remonter dans l'histoire de l'humanité.

En faisant découvrir toutes ces musiques venues d'ailleurs à mes élèves, j'ai voulu à la fois les sortir de leur zone de confort, les confronter à l'inattendu, à l'inconnu, mais aussi les amener à développer leur parole quand à l'expression de leurs sentiments vis à vis de ces musiques. C'est donc une des pistes de travail que j'ai développée tout au long des différents projets qui ont jalonné cette année scolaire. Amener tous les élèves de la classe, les grandes section comme les plus petits à émettre un jugement, à donner son avis sur la musique écoutée, à exprimer leurs sentiments afin de mettre en commun ces différentes perceptions qu'ils peuvent avoir de la musique. Ainsi ils pourront par la suite confronter leurs points de vues afin d'élargir leurs répertoires expressifs. Bien que ce travail soit riche et passionnant, je me suis cette année uniquement limitée à travailler le registre des émotions et de leur expression par le biais de la musique. Les périodes de présence en classe étant à mon sens trop réduites pour envisager une recherche de plus grande ampleur pour cette piste de travail, une étude plus poussée pourra être réalisée par la suite dans une classe à plein temps. Les enfants ont pu donner du sens à toutes les musiques qu'ils ont entendues, en les imageant et en les rapprochant des expériences qu'ils avaient pu vivre en dehors du cadre scolaire. Ce processus mental leur a permis de donner corps à des

32 Bigand, Emmanuel et Filipic Suzanne. Émotion et cognition musicale. *Intellectica*, 2008, n°48-49

formes musicales abstraites et ainsi de mieux les appréhender en les rapprochant de leurs propres expériences d'enfant.

2.2.2- Écouter les autres et donner son point de vue

Donner son point de vue, son opinion et écouter celle des autres, c'est apprendre à se construire comme personne singulière au sein d'un groupe et découvrir que le respect de soi passe par celui des autres. Avec cette seconde piste de travail, nous ne touchons plus uniquement à l'individu et son ressenti en tant que personne singulière, mais nous élargissons le domaine de compétence à l'apprentissage des règles de la communication et de l'échange, comme stipulé dans les programmes de 2015. Néanmoins, donner son point de vue face au groupe, nécessite pour certains enfants une forme de prise de risque ou l'aspect émotif tient une place importante. Dans la classe au début du projet, peu d'enfants étaient capables d'écouter le point de vue de leurs camarades, à fortiori si celui-ci était différent du leur.

Dans une classe à double niveau, la prise de parole doit être équilibrée encore plus que dans une classe où ne serait présent qu'un seul niveau. Certains enfants de grande section ont tendance à mobiliser la parole car leur maîtrise de la langue, aussi bien au niveau de la construction des phrases que du vocabulaire employé, est plus avancée que dans le groupe des petites section. De plus, j'ai du tout au long du projet pris en compte non seulement les grands parleurs dont le niveau de langue et de compréhension était élevé, mais également les petits parleurs qui étaient nombreux et qui devaient néanmoins apprendre à communiquer avec les autres. Chaque enfant, au cours des différents projets musicaux a eu la possibilité de s'exprimer, de donner son opinion, de faire respecter son point de vue vis à vis de l'ensemble du groupe. Des moments de discussions/débats étaient réservés dans chaque séance afin de permettre à tous de pouvoir s'exprimer et de discuter ensemble de ce qu'ils avaient entendu ou non. Ces moments d'échanges ont également permis aux élèves de confronter leurs points de vue qui étaient parfois différents, parfois contradictoires ou simplement décrits de manière différente. Toutes ces discussions et ces réflexions ont également fait émerger de nouvelles représentations sur les musiques, mais ont surtout permis de développer le lexique des enfants, les plus grands enrichissant le vocabulaire des plus petits et inversement. De plus, le développement des fonctions exécutives, notamment la gestion du contrôle inhibiteur, a appris aux grands parleurs de contraindre leur parole pour laisser de la place dans la discussion aux autres enfants. J'ajouterai que le développement de cette

compétence chez les enfants : apprendre à donner son avis et à écouter celui des autres, a été un élément clé lors de l'apprentissage des différents chants. Le chant n'est pas simplement la capacité à produire une suite de sons, mais c'est aussi l'aptitude à écouter une ligne mélodique de référence afin de la reproduire. Le fait de savoir écouter les autres va aussi être profitable dans l'expérience des chants à l'unisson, les enfants devant s'écouter les uns les autres afin de pouvoir offrir un ensemble harmonieux.

Cette seconde piste de travail nous amène naturellement à la troisième, la description musicale.

2.2.3- Décrire ce que l'on entend à la manière de l'ethnomusicologue.

Lorsque j'ai commencé à travailler sur ce projet, à le préparer, je voulais que mes élèves se placent dans la position d'un « scientifique », qu'ils puissent analyser et décrire d'abord les musiques traditionnelles, puis toutes formes de musiques de manière rationnelle, méthodique et qu'ils soient le plus possible rattachés au réel en établissant par exemple des comparaisons par rapport à des sons ou des bruits qu'ils connaissaient déjà. Dans la classe, les élèves n'ont pu travailler qu'à partir des documents musicaux que je leur ai fournis. Même si nous avons discuté en marge des projets, de l'aspect culturel et social des différentes populations que nous avons rencontrées, nous sommes restés principalement focalisés sur la description des différentes pièces musicales. Cependant, comme je l'ai signalé en introduction de ce travail, nous nous sommes également penchés sur l'aspect organologique de la musique, notamment lors du projet sur la musique d'Amazonie, où les élèves ont pu manipuler des instruments Tucano et ont donc été en mesure de les décrire de manière très précise. Pour les projets sur la musique Inuit et Pygmée, les enfants ont travaillé à partir de photographies, ce qui a rendu les descriptions moins systématiques et plus diffuses.

J'ai parlé plus haut du rapport émotionnel à la musique, toutefois, la description pragmatique intervient avant cet aspect affectif. Dans un premier temps les enfants décrivent uniquement les sons, les bruits qu'ils entendent, en rétrécissant progressivement l'écoute de l'environnement sonore. C'est à dire qu'ils ont procédé par étapes dans la description de la musique. Chaque extrait sonore était écouté de manière fragmenté. J'ai procédé à chaque fois au minimum à cinq écoutes successives des morceaux, entrecoupées de phases de discussion. La toute première écoute était celle de la découverte de la musique dans sa globalité et permettait aux enfants de donner à la fois une première impression et une description succincte. Ensuite, au fur et à mesure

des écoutes successives, les enfants développaient leurs propos. Ainsi leur acuité auditive s'est affinée et étendue à mesure que les expériences d'écoutes se multipliaient. Avec mon aide, les élèves ont ainsi pu décrire de plus en plus précisément les différents systèmes musicaux à mesure que s'enrichissait leur vocabulaire technique. Les enfants ont été amenés à décrire de façon minutieuse les formes rythmiques que prenaient les musiques. Nous avons travaillé sur les trois qualités spécifiques que possède le son musical, à savoir la hauteur, l'intensité et le timbre. Par un jeu de comparaisons entre les différents types de musiques entendues en classe et celles qu'ils pouvaient entendre dans la sphère familiale, les élèves ont détaillé ce qu'ils entendaient dans ces structures musicales, du son le plus audible, au son le plus ténu. C'est grâce à la construction de la posture d'écoute que les enfants de petite et de grande sections ont pu à la fois décrire puis argumenter et dialoguer ensemble autour des projets musicaux qu'ils ont découverts cette année.

III- Analyse du projet

3.1- Les pratiques musicales observées en classe

3.1.1- La construction de l'écoute active

Le troisième volet de la pratique musicale dans les programmes de 2015, est centré sur l'écoute et la possibilité de développer celle-ci. Les programmes de maternelle bien que peu fournis sur le contenu, donnent quelques pistes pour aider les enseignants dans leurs projets pédagogiques. Ainsi, dans la partie « affiner son écoute », il est précisé que ces activités « visent à développer la sensibilité, la discrimination et la mémoire auditive » des élèves. Elles doivent faire partie intégrante des séances consacrées au chant et à l'étude des instruments et vont permettre aux enfants de découvrir des styles, des époques et des cultures différentes. J'ai choisi pour ma part de confronter principalement mes élèves à l'aspect multiculturel de la musique, en leur proposant de découvrir des structures musicales déconcertantes pour leurs oreilles de petits occidentaux. Bien entendu, j'ai programmé d'autres séances d'écoutes informelles dans mon emploi du temps de classe. Des moments d'écoute libre étaient réservés en classe, durant l'accueil, avant la sortie de

l'après-midi ou lors des moments de jeux libres, pour permettre aux enfants de se familiariser avec différents styles de musique en lien avec les séquences.

Selon un rapport de la direction générale de l'enseignement scolaire³³, « l'éducation musicale se donne pour objectif de faire de l'enfant un auditeur actif et autonome, choisissant ses objets d'écoute ». Ainsi, l'écoute active se distingue de l'écoute passive en cela qu'elle met les individus en position d'observation amenant à la compréhension d'une œuvre. Écouter, c'est « être attentif à l'apparition d'un bruit, à la qualité d'un son et les entendre volontairement »³⁴. L'écoute active nécessite de la part des enfants des qualités de concentration et d'attention que l'on ne peut obtenir de manière significative lors d'une première séance. Ces aptitudes vont se construire progressivement au cours de la scolarité des élèves et plus tard encore dans leur vie d'adulte. La construction de l'écoute active et la qualité de cette écoute se créent et se développent au fur et à mesure que l'on acquiert de l'expérience dans l'écoute et que l'on enrichit son catalogue personnel de musiques. Mais pour être dans une position d'écoute active, non pas spectateur passif recevant un message musical, mais bien partie prenante dans la perception de cette musique, il faut avant tout créer une posture d'écoute. C'est d'abord cette posture que j'ai travaillé avec mes élèves afin qu'ils soient dans de bonnes conditions pour écouter attentivement les différents extraits sonores que je leur ai proposés. Selon les conseils des professionnels de la santé (physiothérapie, ergothérapie, kinésithérapie), une bonne position d'écoute est la suivante : les deux pieds au sol, le dos droit pour suivre la courbe naturelle du corps. Lorsque l'enfant est assis, ses talons doivent être en appui sur le sol, les hanches, genoux et chevilles doivent être à angle droit. Une bonne posture corporelle permet de relâcher les tensions à l'intérieur du corps et donc avoir une meilleure disponibilité au moment de l'écoute. C'est à partir de ces conseils qui m'ont été donnés par un ami kinésithérapeute, que j'ai commencé à travailler avec mes élèves la posture d'écoute. Comme j'étais déjà très rigoureuse avec eux concernant la position à adopter lorsqu'ils chantaient, ils étaient en quelque sorte habitués à certains gestes et l'automatisme de la posture est venue assez rapidement et naturellement, même chez les plus petits (avec lesquels j'étais aussi exigeante). Pour construire la posture de chant, je me suis beaucoup appuyée sur les méthodes de Scott Alan Prouty, qui est le directeur artistique du chœur d'enfants *Sotto Voce* en résidence au théâtre du Châtelet à Paris et qui œuvre depuis de nombreuses années à la diffusion du chant choral.

C'est à partir de la construction de la posture que j'avais établi avec mes élèves en chant, que j'ai pu élaborer celle-ci en situation d'écoute. Je suis restée précise dans mes indications quand à la position que les enfants devaient avoir lors des différents moments d'écoute pendant toute la durée

33 Eduscol. Qu'est-ce que l'écoute, 2007.

34 Définition du dictionnaire Larousse.

des deux premiers projets sur la musique d'Amazonie et ensuite sur la musique Inuit. Ce n'est qu'une fois que j'ai pu constater que l'ensemble de mes élèves avaient intégré une posture d'écoute rigoureuse, que je leur ai laissé une plus grande marge de mouvements. Je voulais observer si un changement se produisait dans la qualité de l'écoute et sa restitution lorsque la posture était plus relâchée. Lors de la séquence sur la musique Pygmée, je les ai donc laissés dans une position moins stricte. Sans réelle surprise, je me suis rendue compte que la posture ne changeait pas la qualité de l'écoute pour les élèves performants ou ayant déjà développé une bonne discrimination auditive. Pour les enfants les plus en difficultés dans la distribution de l'attention et dans la gestion de la concentration, le laxisme du cadrage de la posture d'écoute influait directement sur la qualité de l'audition et de la discrimination auditive. Comme je l'ai déjà évoqué, le fait de n'être présente en classe que durant des périodes de trois semaines, est un des inconvénients majeurs lorsque l'on veut construire des bases solides pour développer l'écoute active chez les élèves. L'importance d'un travail ininterrompu sur la durée est, à mon sens ce qui va permettre aux enfants de comprendre et d'assimiler les différentes compétences nécessaires à l'élaboration des postures d'écoute et de l'écoute active qui sont au cœur de la pratique musicale en maternelle, avec le chant.

Afin d'aider les élèves à percevoir la musique au-delà d'une vue d'ensemble, je les ai guidés au début de l'expérience dans leur écoute. Je suis partie des premières indications que les enfants m'avaient donné sur le morceau pour leur demander de concentrer leur écoute plus profondément, au-delà de ce qui était immédiatement intelligible.

Prenons l'exemple de la musique d'Amazonie avec laquelle nous avons démarré le projet. C'est une musique de tradition orale qui est pratiquée dans un environnement sonore abondant, qui est à la fois celui de la forêt pluviale, mais également qui transcrit la richesse de la vie sociale qui s'écoule en parallèle des musiques pratiquées. On observe donc dans les différents extraits passés en classe, la présence de bruits « parasites » extérieurs au cadre musical à proprement parler. Ce sont tous ces sons et ces bruits annexes qui vont fixer l'environnement sonore et permettre ainsi aux élèves d'accéder au sens de la musique. Ces bruits ne s'entendent pas forcément à la première écoute et les enfants ont dû faire des efforts d'attention considérables pour les découvrir et les communiquer ensuite à l'oral. L'écoute n'est donc pas simplement un processus physiologique mettant en jeu le système auditif, mais bien une construction mentale faisant appel à différents niveaux de compétence de la part des élèves. Ils doivent donc apprendre en situation d'écoute à fixer leur attention sur un point précis de la musique, à soutenir un effort de concentration, mais aussi à structurer, décrire et analyser les sons qu'ils entendent, afin de restituer un message intelligible pour l'ensemble de la classe.

Les enfants pour développer leur écoute au fur et à mesure de l'avancement des projets ont dû, tels des chasseurs de sons, aller à la recherche des sonorités, des bruits, des notes qui se cachaient sous les pierres, derrière une feuille, par delà le rire d'un enfant. Les différentes images mentales que j'ai mis à leur disposition au cours des différentes séquences leur ont permis de se créer une représentation imaginaire de l'environnement sonore. Les moments de discussions entre chaque plage d'écoute ont permis d'assembler les pièces d'un puzzle musical avec la participation de chacun et ainsi amener les élèves les plus en difficulté à mieux entendre et discriminer les sons avec l'aide des informations données par leurs camarades. J'ai donc construit avec mes élèves l'écoute active comme un entonnoir, où l'on part de la discrimination des sons les plus audibles pour arriver en dernière étape à la découverte de la sonorité la plus ténue. Le fait d'avoir été méthodique dans la discrimination des sons dans les différentes structures musicales proposées, a permis de faire émerger de la part des élèves une analyse musicale extrêmement précise, avec une justesse dans les propos qui m'a surprise plus d'une fois. Il me semble donc que la multiplication des écoutes successives et fractionnées, couplées à une méthodologie rigoureuse et un vocabulaire précis a aidé les enfants à accéder à un niveau de compréhension de systèmes musicaux parfois très complexes, comme les polyphonies pygmées où de nombreux élèves de la classe ont parfaitement su déceler l'alternance, la superposition, la hauteur pour ne citer qu'elles, des voix contenues dans l'extrait sur le *yeli* Pygmée. L'éducation musicale dans la pratique de classe devient pertinente et fonctionnelle dès lors que les élèves enrichissent leurs stock d'images sonores et développent leurs collections de sons et de musiques en générale.

3.2- Retour sur les difficultés rencontrées par les élèves et aménagements possibles des activités pratiquées dans le cadre de l'éducation musicale.

3.2.1- Les critères d'évaluation et les difficultés des élèves

Avant le début de la mise en place du projet sur la découverte de l'ethnomusicologie à l'école maternelle, j'avais réfléchi à la difficulté d'évaluer les élèves dans ce domaine particulier qu'est l'exploration de l'univers sonore, à fortiori pour des élèves de petite section qui, pour certains ne découvriraient pas seulement des formes de musiques particulières, mais bien la musique en général. Il me fallait néanmoins décider de quelques critères d'évaluations simples,

me permettant de comprendre rapidement les difficultés de mes élèves et pouvoir y remédier dans la mesure de mes capacités. Ainsi, dans le cadre de l'écoute active de musiques de tradition orale et telle que je l'ai déjà développé, je me suis fixée quatre critères d'évaluation permettant de rendre compte des progrès, stagnations ou régressions de mes élèves.

3.2.a- La posture du corps et l'attention

La première de ces références est celle de la posture du corps. Comme évoqué précédemment, la position du corps dans le processus de l'écoute active est quelque chose sur lequel j'ai longuement insisté en classe. Il était important pour moi qu'au début de l'expérience, tous les enfants adoptent la même posture, afin de se mettre dans des dispositions d'écoute équivalentes. Ainsi en période deux et trois, correspondant aux projet Amazonie et musique du Grand Nord, les enfants étaient d'une certaine manière contraints dans leurs mouvements, avec une position à adopter qui était rigoureuse en ne leur laissant que peu de marge de manœuvre dans leurs déplacements. J'ai conservé cette rigueur dans la posture pour ces deux projets et j'ai laissé une position plus relâchée s'installer dans la dernière période afin d'examiner si le changement de posture avait une influence sur la qualité de la discrimination auditive et l'analyse musicale découlant de celle-ci. Comme je l'ai brièvement expliqué dans la section précédente, pour une partie des élèves de petites section ainsi que pour certains enfants de grande section, le relâchement dans la posture d'écoute, a influé significativement sur leur concentration et sur leur attention dans l'audition des extraits musicaux. Le fait de ne plus induire de posture particulière a accru la charge cognitive pour les élèves les plus en difficulté, car leur attention était moins centrée sur leur corps, ce qui a induit par la suite une perte de concentration auditive. J'ai donc opéré rapidement un réajustement dans la position à adopter en explicitant clairement les attendus pour les élèves. Je leur ai expliqué que la posture dans l'écoute, comme dans la pratique du chant était absolument fondamentale afin de pouvoir se concentrer au maximum et de permettre de focaliser son attention sur ce que l'on entend et non plus sur ce que l'on perçoit de l'environnement sonore de la classe, qui n'est pas celui des différents extraits musicaux. De plus, j'ai spécifié que certaines modalités d'installation seraient différentes pour quelques enfants. Certains élèves, comme je viens de l'énoncer étaient difficilement capables de se concentrer dans l'écoute si leur posture n'était pas fortement codifiée. Au contraire, pour d'autres élèves, leur degré d'attention et d'analyse des structures musicales étudiées étaient tels qu'ils pouvaient sans problème se détacher d'une position trop cadrée, une certaine liberté de mouvement n'ayant aucune influence sur leur capacité de compréhension et de restitution du modèle sonore écouté.

Ils ont donc fait évoluer leurs postures d'écoute en cours d'année, avec la possibilité de se mettre au sol, assis en tailleur, le dos au mur, les jambes allongées. Je n'ai par contre pas permis d'avoir une position extravagante tel que s'allonger au sol sur le ventre ou sur le dos, afin de ne pas trop perturber la concentration et l'attention de ceux qui en avaient le plus besoin.

3.2.b- La discrimination auditive

Le deuxième critère d'évaluation sur lequel j'ai travaillé avec mes élèves, portait sur leurs capacités à pouvoir discriminer tel ou tel son dans les différents extraits en écoute. Discriminer c'est pouvoir assimiler la différence entre deux choses. Lorsque l'on parle de discrimination auditive, on fait référence à la distinction qu'opère l'oreille entre deux sons différents. Réaliser une discrimination en musique cela s'apprend dès le plus jeune âge, bien avant l'entrée des enfants à l'école maternelle. Selon une étude menée par Minna Huotilainen³⁵, afin de développer le système auditif et l'amener vers sa direction naturelle, il est nécessaire d'offrir aux enfants un environnement sonore à la fois sécurisant (c'est à dire exempt de bruits forts et continus) et comprenant de la musique en abondance, qui doit être dirigée « en situation réelle et de manière communicative ». C'est ce que nous avons tenté de créer dans la pratique musicale de classe. Très rapidement les élèves ont été amenés à discriminer différents types de sons ou tel aspect de la musique, comme les hauteurs par exemple, ou bien la connexion qui existe entre les sons perçus et l'activité sociale qui vit en périphérie de la musique, ainsi que les structures rythmiques qui pouvaient être très différentes à l'intérieur d'un même morceau. Les précédentes expériences que j'avais de la pratique musicale en classe et de discrimination de l'univers sonore me portait à croire que des élèves de maternelle ne pourraient pas aller très loin dans la distinction de différents aspects de la musique. J'ai réalisé mon erreur dès la première séance de musique. Cette méprise s'est creusée au fil des séances et des séquences, car les enfants ont très rapidement enrichi leur catalogue sonore ainsi que leur lexique musical pour aller de plus en plus loin dans l'analyse de la discrimination des sons entendus. De fait, au tout début du projet, la grande majorité des élèves était capable d'opérer une différence entre les bruits de l'environnement sonore et les sons musicaux de ces extraits de musique. Cela tenait principalement à la présence d'un fort contraste entre les différents types de signaux acoustiques présents dans les morceaux

35 Huotilainen, Minna. Perception auditive et développement précoce du cerveau. University of Helsinki, Finlande, septembre 2010.

de musique. Les élèves ont pu entendre et discriminer dans un premier temps la différence perçue entre bruits et musique, dont nous avons ensuite discuté tous ensemble. Au fur et à mesure des écoutes et de leur degré de difficulté, les élèves ont été amené à faire la différence entre deux sons semblables à première vue, mais qui étaient joués par exemple en alternance, en contrepoint³⁶ ou encore en hoquet³⁷. Pour les élèves qui avaient le plus de difficultés à entendre certains sons, mon étayage, ainsi que celui de leurs camarades les a aidé à mieux entendre. C'est à dire qu'il arrivait souvent, que nous passions en boucle plusieurs fois le même passage musical qui posait des soucis d'identification à certains enfants. Les élèves qui avaient repéré sans mal un changement significatif dans la musique devaient le faire remarquer à leurs camarades par un signal visuel identifiable mais silencieux afin ne pas trop perturber l'attention portée à la musique. De nombreuses études ont été menées sur les liens existants entre musique et langage, plus précisément entre discrimination, mémoire auditive et développement du langage et de la conscience phonologique. C'est un point que je n'ai pas abordé durant ma pratique de classe et que j'aborderai ici, uniquement dans le but de signaler la grande profusion de la littérature à ce sujet. Il me semblait problématique de faire des connexions entre ces deux domaines avec le peu de temps qui m'était imparti. De la même façon que dans la construction de l'écoute active et sa possible diffusion à d'autres domaines d'apprentissages à l'école maternelle, il m'aurait fallu une classe à plein temps, afin de percevoir et de mettre en évidence la richesse du croisement de ces enseignements.

3.2.c- Capacité à décrire ou produire des sons

Le troisième point que je développerai ici après l'écoute et la discriminations des différents sons, c'est l'aptitude à les analyser et à les décrire. On touche alors avec cette compétence de description sonore, à la sémantique musicale. On peut distinguer d'un côté ce qu'Hervé Platel³⁸ nomme la « mémoire sémantique musicale », qui serait en quelque sorte le « sentiment de familiarité » qui nous étreint à l'écoute d'une chanson dont on ne peut pourtant fixer ni les paroles, ni le titre, ni l'auteur. Cette mémoire sémantique musicale, nous l'avons

36 Contrepoint : technique de composition consistant à écrire, par rapport à une partie mélodique donnée une ou plusieurs autres parties qui se superposent. Danhauser, Adolf. *Théorie de la musique*, édition Henry Lemoine, 1996.

37 Hoquet : procédé polyphonique dans lequel des silences répartis dans une partie musicale sont comblés par les sons d'une autre partie, et vice versa. 2 voix au minimum. *Dictionnaire d'anthropologie*, Press Universitaire de France.

38 Platel, Hervé, et Groussard, Mathilde. « La mémoire sémantique musicale : apport des données de la neuropsychologie clinique et de la neuro-imagerie fonctionnelle », *Revue de neuropsychologie*, vol. volume 2, no. 1, 2010, pp. 61-69.

vécue en classe, notamment lors de la séquence sur la musique Pygmée. En effet, j'ai dans ma classe des élèves dont les parents ou la famille sont originaires du Cameroun, où les Pygmée Baka résident. À l'écoute de l'extrait musical sur la harpe *Ngombi*, certains de ces enfants m'ont indiqué qu'ils connaissaient ce type de répertoire sans pour autant être capable de me nommer l'instrument ou la provenance de cette musique.

La sémantique musicale, comme le dit Jean-Jacques Nattiez³⁹, pour revenir au travail de l'ethnomusicologue, s'intéresse aux « significations affectives, émotives, imageantes, référentielles, idéologiques, rattachées par le compositeur, l'exécutant et l'auditeur à la musique ». Il nous faut les considérer comme des paramètres fondamentaux du son, de la même manière que le timbre, la hauteur ou l'intensité. Nous y avons travaillé, à une échelle modeste certes, mais les enfants de la classe ont pu construire toutes ces représentations à travers la descriptions des sons, des bruits des différents extraits musicaux. Ils ont pu faire ensuite des recoupements qui leur ont permis de décrire avec précision, non seulement les structures musicales, mais d'avancer des hypothèses sur le contexte social ou affectif des pièces écoutées. Si les élèves de petite section se sont uniquement cantonnés à la description des sons et des bruits des différents morceaux entendus tout au long des séquences, les enfants de grande section, eux, sont allés plus loin et ont pu commencer à analyser les musiques, pour accéder au sens.

Lors des différentes séances de musique, les élèves ont été amenés dans un premier temps à écouter de façon active les extraits sonores, ensuite à discriminer les bruits et sons et dans un troisième temps, je leur ai demandé de me décrire ce qu'ils avaient entendu. La principale difficulté de cet exercice consistait à pouvoir décrire précisément des sons qu'ils n'avaient jamais entendus auparavant et donc pour lesquels ils n'avaient pas de vocabulaire adapté. Je leur ai donc précisé que s'ils n'avaient pas de mots pour représenter les sons, ils pouvaient les bruite, c'est à dire reproduire le plus exactement possible les sons ou bruits qu'ils avaient entendus. Cette manière de décrire était plus facile à réaliser pour les petites sections, dans la mesure où leur lexique musical était encore pour la plupart d'entre eux peu étendu, et que cette façon de procéder leur permettait de se créer des images mentales des sons et donc de recréer le panorama sonore à l'aide de leur imagination. Pour d'autres élèves, qui avaient besoin de décrire précisément avec des mots ce qu'ils avaient discriminé dans l'écoute active, la frustration au début du projet a été importante, car eux aussi manquaient de vocabulaire et avaient des difficultés à exprimer clairement leur pensée. Au travers des séances, des discussions, des débats, de l'aide et des informations que les enfants s'apportaient mutuellement ou que je leur fournissais, ils ont enrichi leur langage musical en étant capables lors de la dernière séquence sur

39 Jean-Jacques Nattiez, « Ethnomusicologie et significations musicales », *L'Homme*, 171-172 | 2004, 53-81.

les musique Pygmée, de décrire avec exactitude la hauteur des voix, le rythme des chants et pièces instrumentales, l'alternance des lignes vocales dans les polyphonies et la formation d'hypothèses quand aux représentations sociales de la musique dans la société pygmée.

Bien qu'ayant des critères d'évaluation précis que j'ai mis en œuvre lors des différents projets, je n'ai pas établi de grille d'évaluation explicite, afin de rendre compte des progrès ou des difficultés des élèves. Je me suis concentrée sur les réactions des enfants, sur leurs mots, sur ce que les musiques faisaient naître chez eux, en me focalisant plus sur le moment vécu et un peu moins sur la trace qu'il en resterait. J'ai découverte il y a peu, un document d'accompagnement à l'évaluation de la pratique musicale en maternelle, diffusé par l'académie d'Aix-Marseille⁴⁰. Cette grille précise les trois niveaux de la maternelle et comprend le domaine de « la voix et l'écoute », permettant d'évaluer trois compétences principales qui sont : adapter son geste aux contraintes matérielles, avoir mémorisé et savoir interpréter des chants et comptines et enfin, écouter un extrait musical ou une production puis s'exprimer et dialoguer avec les autres pour donner son impression. L'année scolaire n'étant pas tout à fait écoulée, je vais continuer à mettre en place des projets de découverte musicale avec mes élèves, dont le prochain sera la découverte des rythmes mélanésiens des îles Trobriand et ceux de Polynésie. Je tenterai de mettre en place cette grille d'évaluation en l'améliorant selon mes propres critères afin d'établir un bilan global de compétences par rapport à l'ensemble du projet.

3.3- Traces, suivi et prolongements

3.3.1- Les traces et le suivi en éducation musicale

Le terme de trace doit être pris ici de façon générique. Cela recouvre tout ce qui ,pour l'élève est consigné dans un document (papier ou numérique) et qui permet de synthétiser les connaissances et les démarches suivies⁴¹. Un document ressource d'Eduscol a été édité pour aider les professeurs d'éducation musicale dans la gestion et le suivi des traces au cycle quatre. Ces recommandations peuvent être appliquées de la même manière dans tous les cycles d'apprentissage et à fortiori en maternelle.

40 Mission maternelle 13. Quelques indicateurs d'aide à l'évaluation dans le domaine « percevoir, sentir, imaginer, créer », se référer à la sitographie.

41 Eduscol, la trace en éducation musicale.

Lors des trois projets, j'ai mis en place avec les élèves différents types de traces pour conserver la mémoire de ce que nous avons construit ensemble. Le premier spécimen de trace concerne tout ce qui a trait au collectif et qui constituera un rappel des descriptions et des discussions lors de séances ultérieures. Ce sont tous les fragments, pistes de recherches, bruitages que les enfants m'ont dictés et que j'ai ensuite écrit au tableau. Ces traces représentent la parole collective des enfants qui nous ont permis d'enrichir les discussions dans les différentes phases d'écoute. Ensuite, durant l'avancement des séances, je leur ai sélectionné des photographies qui illustraient les extraits sonores que nous avons décrits et analysés ensemble. Ces clichés étaient affichés en permanence au tableau, dans un espace spécialement réservé à cet effet. Les élèves pouvaient donc s'y référer quand ils le souhaitaient et les présenter à leur famille durant les temps d'accueil, afin de commenter leurs découvertes et leurs apprentissages. Les deux derniers types de traces qui ont été conservés, sont des traces bilan, qui sont intervenues en fin de séquence afin de faire un rappel des apprentissages soit en illustrant, soit en faisant une fiche bilan en dictée à l'adulte. Une de ces traces que j'ai conservé a donc été les illustrations des chansons que les élèves ont apprises dans chaque séquence et dont ils ont réalisé un dessin à la fin de celle-ci. Ces illustrations m'ont permis d'apprécier la façon dont les enfants ont pu imaginer les différentes cultures, mais aussi de mettre en miroir ce qu'ils avaient retenu des activités des diverses séances. Enfin, les dernières traces que nous avons réalisées ont été les bilans que nous avons élaborés en fin de séquence. J'ai repris pour chacun de ces bilans, des éléments que les élèves m'avaient dictés lors des différentes séances, que j'ai ensuite remaniés afin de les rendre intelligibles par tous. Ces bilans, accompagnés des photographies affichées au tableau, ont ensuite été collés dans les cahiers de vie des élèves de grande section ainsi que dans les reliures des petites sections, afin de créer un lien entre l'école et la maison.

Une des missions du professeur des écoles, est d'assurer le suivi des apprentissages, qui passe en maternelle principalement par le carnet de suivi des apprentissages. Selon les textes officiels⁴², ce carnet de suivi est renseigné tout au long du cycle, dès la petite section de maternelle. Il peut être à la fois, un répertoire d'observations effectuées tout au long du cycle, un carnet de traces significatives des activités des élèves et un moyen de communiquer pour les parents et les enseignants. Ainsi en cours d'année, j'ai pu renseigner ce carnet de suivi en y reportant les progrès des élèves pour les différentes compétences qui entrent dans le champs de l'éducation musicale, à savoir l'écoute d'extraits sonores, la pratique du chant, ainsi que le fait de pouvoir donner son avis et son ressenti sur les musiques étudiées en classe.

42 Eduscol, suivi et évaluation des apprentissages à l'école maternelle.

3.3.2- Éveil linguistique et discrimination phonologique

Dans les programmes de 2015, un des objectifs de l'école maternelle est de développer le langage sous toutes ses formes. Dans ce domaine, les élèves doivent s'éveiller à la diversité linguistique en prenant conscience que « la communication peut passer par d'autres langues que le français ». Il est signalé que cet éveil peut commencer à partir de la moyenne section. J'ai fait le choix dans ma classe de proposer l'apprentissage des chants en langues étrangères à tous les enfants, aussi bien en grande qu'en petite section, pour des raisons que j'ai évoquées précédemment, notamment en ce qui concerne la plasticité cérébrale et le fort développement des fonctions cognitives des enfants en âge préscolaire (qui correspond à la période précédant l'âge légal de l'entrée à l'école obligatoire). Apprendre à chanter en tucano, en groenlandais ou en zaïrois, a permis aux enfants de donner du sens à leurs apprentissages en musique et à se rapprocher par le biais de la langue, des différentes cultures qu'ils ont découvertes. Dans un document de la direction générale de l'enseignement scolaire datant de 2007⁴³, l'éducation nationale nous dit que l'apprentissage des chants favorisent « l'acquisition de la musicalité de la langue[...] et permet d'identifier les composantes sonores du langage ». Comme une des modalités d'apprentissages préconisée par les programmes de 2015 est d'apprendre en jouant, le chant est une manière ludique de rentrer dans l'apprentissage des langues étrangères. Néanmoins, ce n'était pas pour favoriser ces apprentissages que j'ai fait pratiquer le chant en langues vernaculaires à mes élèves, mais avant tout pour donner du sens aux découvertes des musiques traditionnelles, ainsi que pour les rapprocher musicalement des cultures qu'ils étudiaient en leur donnant le sentiment de partager un trait culturel commun par le biais des différentes chansons qu'ils ont apprises. Malheureusement, par manque de temps avec les élèves, je n'ai pas réussi à transférer l'apprentissage de chansons dans une langue autre que le français, à l'acquisition d'une conscience et d'une discrimination phonologique qui aurait pu servir aux enfants dans diverses situations langagières. Toutefois, une étude portée sur l'apport des exercices chantés pour la correction phonétique en langue étrangère⁴⁴, signale que l'apprentissage de chansons faciliterait l'acquisition des compétences langagières. Je me suis donc peu penchée sur la question de la reconnaissance des phonèmes de la langue étrangère par rapport à la langue de référence des enfants, ni sur la comparaison phonologique que l'on pouvait opérer entre deux langues. Il serait intéressant de pouvoir traiter simultanément la prosodie du chant et de la langue parlée afin de faire prendre

43 Eduscol, chanter en langues étrangère à l'école maternelle, 2007.

44 Sandra Cornaz, Nathalie Henrich and Nathalie Vallée, « L'apport d'exercices en voix chantée pour la correction phonétique en langue étrangère : le cas du français langue étrangère appliqué à des apprenants italiens d'âge adulte », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIX N° 2 | 2010, 103-119.

conscience aux enfants des sons de leur langue. Anna Corral Fulla⁴⁵ déclare que la langue et la musique sont « d'abord et essentiellement des phénomènes sonores ». Ainsi, une langue comme une musique se caractérise par une dynamique particulière, où les sons « se définissent et se succèdent sur la chaîne phonique en fonction des rapports qu'ils entretiennent entre eux ». En bref, ce sont toutes les caractéristiques qui vont définir les qualités intrinsèques d'une musique ou d'une langue. Je me suis contentée d'exiger de la part de mes élèves dans la pratique du chant en classe, une grande rigueur concernant l'articulation dans la prononciation des paroles des différentes chansons. J'avais au préalable pris soin de ne sélectionner que des chants dont les sonorités étaient suffisamment proches de celles que connaissaient les enfants, pour ne pas créer de difficultés supplémentaires dans la prononciation. La restitution d'un chant traditionnel a peut être plus d'impact que l'apprentissage d'un chant en français sur la discrimination auditive, car détachés du sens, les « pseudo mots » que représentent les paroles en langue étrangère vont permettre aux élèves de se concentrer uniquement sur les sons.

3.3.3- La musique pour apprendre à se connaître et apprendre à vivre ensemble

La pratique musicale permet, nous l'avons vu, de mettre en avant de nombreuses fonctions cognitives qui sont la capacité de notre cerveau à communiquer, à percevoir notre environnement, à nous concentrer et à accumuler des connaissances. La musique permet également de s'éveiller à la diversité linguistique en développant la capacité à chanter dans une langue étrangère. Elle favorise le potentiel des enfants à décrire précisément un objet technique par l'étude de l'organologie. Mais l'observation des musiques traditionnelles permet aussi de développer des compétences dans des domaines autres que musicaux, notamment dans le vivre ensemble, le rapport à la tolérance, la valorisation de certaines langues vernaculaires et peut rendre possible le développement de l'estime et de la confiance en soi. Une des qualités de l'ethnomusicologie est d'établir des relations étroites avec les cultures qu'elle observe, en gardant toutefois un certain recul lui permettant de mettre en exergue les analogies ou les dissemblances de celles-ci par rapport aux sociétés occidentales. C'est ce que nous avons tenté de mettre en pratique, à notre modeste échelle dans la classe. Ainsi, les enfants ont peu à peu appris tout au

45 Fulla Corral, Anna. « Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE » in *Synergie Espagne n°1*, 2008, pp 141-152.

long de l'année scolaire, par le choix de musiques étranges à leurs oreilles, à se familiariser avec l'inconnu, tout en apprenant à considérer comme « normale » toute forme de culture différente de la leur. Ce principe de tolérance s'est étendu et transféré à d'autres moments de la vie de classe, lors des moments de récréation ou dans les rapports des élèves aux apprentissages. Ils ont appris et mis en œuvre le principe de singularité de chaque individu et ils ont développé un respect vis-à-vis de leurs différences.

Au-delà de la notion de tolérance et de respect de l'autrui, la pratique de la musique en classe a contribué à aider les enfants à développer les compétences qui leur sont indispensables à la vie en société. L'apprentissage du « vivre ensemble » est une des pierres angulaires de l'école de la République. Ce domaine d'apprentissage regroupe des compétences comme le respect des règles de vie en collectivité, le respect de soi et des autres, le sens du dialogue et de la communication. Elles s'acquièrent dès l'entrée des élèves à l'école maternelle et vont se consolider tout au long de leur scolarité. La pratique de la musique en classe va permettre de s'approprier toutes ces règles et compétences, de les rendre en quelque sorte plus naturelles dans un contexte d'apprentissage collectif où donner son avis, son opinion sont des clés de réussite pour construire un savoir commun à tous les enfants.

Conclusion

En découvrant pour la première fois ma classe au mois de septembre, j'ai d'abord vu le formidable potentiel que pouvait représenter un cours de double niveau, du point de vue de la transmission des apprentissages entre pairs. J'avais expérimenté l'écoute de musique de tradition orale l'année passée dans une classe d'élémentaire et l'envie était grande de reproduire ce premier essai avec des élèves de maternelle, à plus grande échelle. Je me suis questionnée afin de savoir si des enfants entre trois et cinq ans seraient capable d'écouter, de comprendre et de pouvoir ensuite décrire et analyser des systèmes musicaux éloignés de leurs représentations culturelles. C'est en partant de ce postulat de départ que j'ai construit les différentes séquences qui ont constitué ce projet.

Au regard des observations que j'ai réalisé durant cette année scolaire, j'ai pu constater que la totalité des élèves avait non seulement pris part aux projets en faisant preuve d'un enthousiasme certain, mais que de nombreux enfants ont été en mesure de bâtir des descriptions extrêmement élaborées des différentes musiques qu'ils ont pu découvrir. Je me suis focalisée au cours de ce travail sur quelques points de compétences que doivent acquérir les enfants en fin de cycle un dans le domaine des activités artistiques et par manque de temps, je n'ai pas examiné en détail si un transfert pouvait s'opérer entre les différentes compétences développées en musique et d'autres domaines d'apprentissages de l'école maternelle, dans la compréhension d'une histoire par exemple.

Si les activités proposées aux élèves lors des différentes périodes leur ont permis d'enrichir leur lexique musical et de développer leurs connaissances sur les cultures traditionnelles, elles manquaient toutefois d'un facteur important à mon sens : la rencontre physique avec les musiciens, chanteurs, compositeurs qui façonnent toutes ces musiques. Ce travail devra donc se poursuivre ultérieurement en intégrant des rencontres, des sorties pour découvrir l'univers du spectacle vivant afin d'ouvrir le champ de l'expérience sensible à tous les domaines de l'éducation artistique et culturelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Arom, Simha. Polyphonies instrumentales d'Afrique centrale : structure et méthodologie, Paris : Collection Ethnomusicologie 1, 2 vol.1985, 905 p.
- Arom, Simha. L'arbre qui cachait la forêt: principes métriques et rythmiques en Centrafrique. *Liber Amicorum Célestin Deliège, Revue belge de Musicologie* 52, 199, p. 179-195.
- Barbosa, Rafael. Musique et cognition, un rôle pour l'écoute dans l'analyse musicale : Notions Esthétiques, la perception sensible organisée. Paris : L'harmattan. 2015.
- Beaudet, Jean-Michel. Souffles d'Amazonie. Nanterre : société française d'ethnomusicologie, 1997.
- Berbaum, Sylvie. Les musiques traditionnelles à l'école. JREM vol. 6, (n°1), 2007, p 23-85.
- Bigand, Emmanuel et Filipic Suzanne. Émotion et cognition musicale. *Intellectica*, 2008, n°48-49.
- Bigand, Emmanuel dir. Musique et éducation, revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 75, 2017.
- Bloch, Maurice. L'Anthropologie et le défi cognitif, trad. de Olivier Morin, Paris, Odile Jacob, 2013.
- Bolduc, Jonathan, Rondeau Julie, « Rythmons les apprentissages ! ». *Langage et pratiques*, vol. 56, 2015, p. 15-22.
- Bonte, Pierre et Izard, Michel. Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie. Paris, PUF, 1991, p 248-251.
- Bouët, Jacques et Solomos, Makis. Musique et globalisation: musicologie-ethnomusicologie. Harmattan, 2012.
- Bours, Étienne.« Les inuit ou l'impossible métissage! », *Cahiers d'ethnomusicologie*, 13, 2001, p 77-90.
- Bulletin officiel du 19 juin 2008.

- Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.
- Cabré, Céline. L'éveil musical : comment et pourquoi apprendre la musique quand on ne sait pas lire ? Mémoire de recherche, IUFM du Centre Val de Loire, 2011.
- Chevaillier, Gérard. « La voix de l'enfant et ses troubles fonctionnels », in *Enfance & psy*, 2013, p 15 à 28.
- Cornaz, Sandra, Henrich, Nathalie et Vallée, Nathalie. « L'apport d'exercices en voix chantée pour la correction phonétique en langue étrangère : le cas du français langue étrangère appliqué à des apprenants italiens d'âge adulte », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIX N° 2 | 2010, 103-119.
- Darsel, Sandrine. De la musique aux émotions. Presse universitaire de Rennes, 2010.
- Dedenis, Adeline. La découverte des musiques du monde à l'école primaire. Mémoire de recherche, IUFM de Bourgogne, 2005.
- Damon-Guillot, Anne et Damon, Claire. « Les livres-disques de musiques du monde à destination du jeune public. Quels outils pour quelle médiation ? », *Cahiers d'ethnomusicologie*, 29, 2016, p 73-92.
- Danhauser, Adolf. Théorie de la musique. Édition Henry Lemoine, Paris, 1996.
- Dehaene, Stanislas. Les fondements cognitifs des apprentissages scolaires. Cours du Collège de France, 2014-2015.
- Dehaene, Stanislas. Les réseaux cérébraux de la syntaxe musicale, conférence au collège de France, 13 mars 2017.
- Dehaene, Stanislas. L'organisation des structures musicales, conférence au collège de France, 6 mars 2017.
- Feld, Steven. Une si douce berceuse pour la world music, in *l'Homme*, p 171-172, 2004.
- Fulla Corral, Anna. « Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE » in *Synergie Espagne n°1*, 2008, pp 141-152.
- Fürniss, Suzanne « La technique du jodel chez les Pygmées Aka (Centrafrique). Étude phonétique et acoustique », *Cahiers d'ethnomusicologie*, 4 | 1991, 167-187.
- Fürniss, Suzanne. « Les instruments de musique de Centrafrique au musée de l'Homme. Collections et collecteurs ». *Journal des africanistes*, vol 63-2, 1993, p 81-119.

- Fürniss, Susanne. « La conception de la musique vocale chez les Aka : Terminologie et combinaisons de paramètres ». *Journal des africanistes*, tome 69, fascicule 2. Parcours musical en Afrique, 1999, p 147-162.
- Gobert, Thomas. La pratique de la musique à l'école permet-elle d'améliorer les facultés cognitives et attentionnelles des élèves ? Mémoire de recherche, IUFM Nord pas de Calais, 2012.
- Gribenski, Michel. « Musique et sciences cognitives », *Labyrinthe*, 20 | 2005, 99-116.
- Hallam, Susan. « The power of music: a research of the impact on the intellectual, social and personal development of children and young people », *International Music education research centre – iMERC/London*, 2015.
- Huotilainen, Minna. Perception auditive et développement précoce du cerveau. University of Helsinki, Finlande, septembre 2010.
- Imberty, Michel. L'acquisition des structures tonales chez l'enfant. Klincksieck, Paris, 1969.
- Jahier, Sylvie. « Pour une éducation sonore et musicale à l'école ». *Tréma*, vol. 11, 1997, p 77-88.
- Journal officiel du 2 mars 1995.
- Kail, Michèle et Fayol, Michel. Les sciences cognitives et l'école. Paris : PUF, 2003, p 443-475.
- Laborde, Denis, Les Musiques à l'école, Bertrand-Lacoste, Paris, 1998.
- Lechevalier Bernard, Platel Hervé et Estache Francis, Le cerveau musicien. Belgique : éditions de boeck, 2010.
- Lecoq Aurélie, Suchaut Bruno. L'influence de la musique sur les capacités et les apprentissages des élèves en maternelle et en cours préparatoire, IREDU/Dijon, 2012.
- Lefebvre, Thierry. « À la recherche de la radio scolaire. Une patrimonialisation en cours », *Sociétés & Représentations*, vol. 35, no. 1, 2013, pp. 109-116.
- Malherbe M et De Poullois A-R. Les musiques de l'humanité. Paris : éditions critérium, 2012, pp 129, 206, 208, 210.
- Malinowski, Bronislaw. Les Argonautes du Pacifique occidental. Paris, Gallimard. 1963.
- McAdams ,Stephen. Perception et cognition de la musique. Musicologies. 2015.
- Merriam, Alan. P. The Anthropology of Music. Illinois : Northwestern University Press, 1964.

- Mingat Alain et Suchaut Bruno. Évaluation d'une expérimentation d'activités musicales en Grande Section maternelle, Université de Bourgogne, Cahier de l'IREDU n° 56, décembre 1994.
- Moussard Aline, Françoise Rochette, et Emmanuel Bigand. « La musique comme outil de stimulation cognitive », *L'Année psychologique*, vol. 112, no. 3, 2012, pp. 499-542.
- Moyle, Richard. Les pouvoirs de la musique polynésienne. *Cahiers d'ethnomusicologie*, vol.3, 1990, p 141-150.
- Nattiez, Jean-Jacques.« Ethnomusicologie et significations musicales », *L'Homme*, 171-172 | 2004, 53-81.
- Patel, Aniruddh. D. « Language, music, syntax and the brain ». *Nature Neuroscience*, 6(7), 2003, p 674–681.
- Peretz, Isabelle. « Neuroscience cognitive de la musique », *La lettre du Collège de France* [En ligne], 27 | décembre 2009.
- Platel, Hervé, et Mathilde Groussard. « La mémoire sémantique musicale : apport des données de la neuropsychologie clinique et de la neuro-imagerie fonctionnelle », *Revue de neuropsychologie*, vol. volume 2, no. 1, 2010, pp. 61-69.
- Rauscher, F H, Shaw, G. L., & Ky, K. N. « Music and spatial task performance ». *Nature*, 365(6447), 611, 1993.
- Schiffmann, Serge N. « Le cerveau en constante reconstruction : le concept de plasticité cérébrale », *Cahiers de psychologie clinique*, vol. 16, no. 1, 2001, pp. 11-23.
- Sloboda, John A. *The musical mind : the cognitive psychology of music*. Clarendon Press, 1985, 291 p.
- Tomatis, Alfred. *L'oreille et le langage*. Édition du Seuil, Paris, 1963.
- Wajskop Max, Alfred Tomatis. « L'oreille et le langage ». *Revue belge de philologie et d'histoire*, vol. 46, fasc. 3, Langues et littératures modernes. Moderne taal- en letterkunde, 1968, pp. 859-864.
- Werker, Janet F and Hensch, Takao K. «Critical periods in speech perception : New direction », *Annual review of Psychology*, 66-1, 2015, p 173-196.
- Zemp , Hugo. *Écoute le bambou qui pleure : récits de quatre musiciens mélanésiens*. Paris : Gallimard. 1995.

- Zemp, Hugo et Kaufmann, Christian. « Pour une transcription automatique des « langages tambourinés » mélanésiens : un exemple Kwona, Nouvelle- Guinée ». *L'Homme*, vol. 9, 1969, p 38-88.

Sitographie

- Académie Aix-Marseille [en ligne], disponible sur : http://www.mission-maternelle.ac-aix-marseille.fr/enseigner/pages-enseigner/ens_eval/grille_arts.html.
- Collège de France [en ligne], disponible sur : https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/_course.htm.
- Eduscol [en ligne], disponible sur : <http://eduscol.education.fr>
- IRCAM [en ligne], disponible sur : <https://www.ircam.fr/lircam/>

ANNEXES

- 1- Carte et localisation des indiens Tucano
- 2- Instruments et musiciens
- 3- Séquence sur la musique d'Amazonie
- 4- Séance de chant *Capiwayà*
- 5- Carte et localisation Inuit
- 6- Chanteurs et instruments
- 7- Traces collectives
- 8- Partition du chant groenlandais *Atte katte nuwa*
- 9- Illustration du chant par les élèves
- 10- Carte et localisation des Pygmées Baka
- 11- Chanteuses et instruments
- 12- Partition du chant *Kamalondo*
- 13- Illustration du chant et bilan de la séquence
- 14- Séquence sur la musique d'Afrique centrale

Annexe 1 :Cartes et localisation des indiens Tucano



Localisation des indiens Tucano, état d'Amazonas, Brésil.
Carte Instituto Socioambiental Brasil



Localisation indiens Tucano, carte générale du Brésil

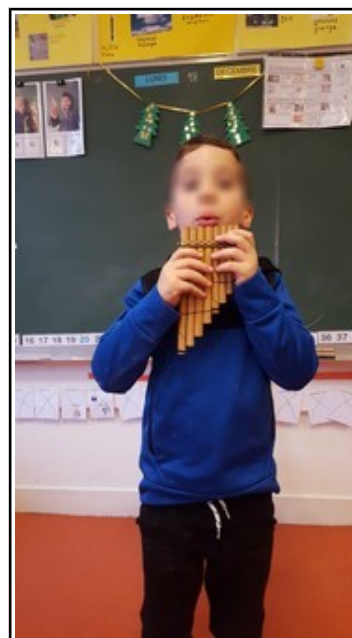
Annexe 2 : Instruments et musiciens



Japurutu, village Cipia, état
d'Amazonas, 2005



Flûte de pan cariso,
village Cipia, 2005





Maracas, village Cipià, 2007

Bâtons de rythme capivara,
village Cipià, 2007



Fabrication des flûtes à embouchures
terminales Mutemporo, village
Cipià, 2005



Flûte Mutemporo

Annexe 3 : La séquence sur la musique traditionnelle d'Amazonie

<u>Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques :</u> <i>Découvrir le monde par la musique : La musique traditionnelle d'Amazonie chez les Tucano du Brésil.</i>				
Niveau : PS/GS	Séquence n°1	Durée total : 305 min	Effectif : 23 élèves	Année : 2017-2018
Séance n°1 : Japurutu et Cariso Séance de découverte Écouter, comparer et commenter		Durée : 30 min	Objectifs : Décrire des éléments sonores issus de contextes musicaux, d'aires géographiques ou culturelles différentes .	
Déroulement	Durée :30	Organisation	Consignes	Matériel
Phase 1 : Écoute active à l'aveugle, sans informations préalable. Musique instrumentale (2 extraits : Japurutu et cariso, deux flûtes endémique d'Amazonie)	5min	Classe entière	-Écoute du paysage sonore en extrayant le plus d'informations possible.	Ordinateur portable et enceintes nomades
Phase 2 : Discrimination des instruments/environnement/son	10 min	Individuel	-Décrire le plus précisément possible l'extrait. Bruiter les sons s'ils sont inconnus.	
Phase 3 : Apport théorique et présentation des instruments Manipulation des instruments par les élèves	10 min	Classe entière	- Poser des questions pour demander des précisions ou si on n'a pas compris. - Manipuler les instruments avec précaution	Tableau de classe Photos imprimées Instruments de musique
Séance n°2 : Capiwayà et Mutemporo Écouter, comparer et commenter		Durée:30 min	Objectifs : Décrire et comparer des éléments sonores. Identifier et nommer des ressemblances et des différences dans deux extraits musicaux.	
Déroulement	Durée:40	Organisation	Consignes	Matériel
Phase 1 : Réinvestissement de la séance précédente.	5 min	Classe entière	-Rappel de ce qui a été entendu lors de la première séance + réécoute.	Ordinateur portable et enceintes nomades
Phase 2 : Écoute active fragmentée. Musique instrumentale (2 extraits:Capiwayà et Mutemporo).	5 min	Individuel	-Écoute du paysage sonore. -Attraper le plus d'informations possible.	Ordinateur portable et enceintes nomades

Phase 3 : Discrimination des instruments Travail de comparaison avec les deux premiers extraits.	15 min	Classe entière	-Décrire le plus précisément possible l'extrait. - -Bruiter les sons s'ils sont inconnus.	Tableau de classe
Phase 4 : Apport théorique, présentation des instruments et manipulation par les élèves.	15 min	Classe entière	-Le PE donne les caractéristiques des pièces écoutées + questions des élèves et discussion autour de l'écoute - Manipuler les instruments avec précaution	Tableau de classe Photos imprimées Instruments de musique

Séance n°3 : Les chants des hommes et des femmes Écouter, comparer et commenter. Chanter.	Durée : 30 min		Objectifs : Décrire et comparer des éléments sonores. Identifier et nommer des ressemblances et différences dans deux extraits musicaux.	
Déroulement	Durée	Organisation	Consignes	Matériel
Phase 1 : Réinvestissement de la séance précédente + écoute de 2 extraits vocales masculin et féminin.	10 min	Classe entière	-Rappel de ce qui a été entendu lors de la séance précédente + écoute du paysage sonore et repérage des informations.	Lecteur CD ou nomade et enceintes portables
Phase 2 : Discrimination des extraits sonores/environnement/sons.	10 min	Individuel	-Travail de comparaison avec les précédents extraits. -Décrire le plus précisément possible l'extrait. Bruiter les sons s'ils sont inconnus.	Tableau de classe
Phase 3 : Apport théorique et présentation des interprètes. Questions des élèves.	10 min	Classe entière	-Le PE donne les caractéristiques des pièces écoutées + histoire des chanteurs. - Questions des élèves et discussion autour de l'écoute.	Tableau de classe Photos imprimées
Séance n°4 : Premiers pas dans le chant des hommes Écouter et commenter Chanter	Durée : 35 min		Objectifs : Mémoriser et chanter un chant appris par imitation. Identifier les difficultés rencontrées dans l'interprétation d'un chant.	
Déroulement	Durée	Organisation	Consignes	Matériel
Phase 1 : Réinvestissement de la séance précédente + réécoute de l'extrait vocal masculin	5 min	Classe entière	-Rappel de ce qui a été entendu lors de la séance précédente + écoute active du chant masculin.	Ordinateur portable et enceintes nomades

Phase 2 : Découverte des paroles. Le PE chante et les élèves reprennent par mimétisme	10 min	Classe entière	-Les élèves reprennent les phrases du chant après le PE.	
Phase 3 : Mise en commun du découpage du chant et identification des difficultés (découpage des phrases, assemblage des syllabes, prononciation, rythme, hauteur).	10 min	Classe entière	-Les élèves discutent ensemble du chant. -Repérage des régularités et des difficultés.	Tableau de classe
Phase 4 Présentation du contexte et transcription du chant Questions des élèves	10 min		- Je vais vous parler du chant que vous venez de chanter vous pourrez ensuite me poser les questions que vous voulez.	

Séance n°5 : Savoir ce que l'on chante S'exprimer en utilisant le langage des arts Chanter	Durée : 40 min		Objectifs : Reproduire et interpréter un modèle mélodique et rythmique. Argumenter un jugement sur la musique.	
Déroulement	Durée	Organisation	Consignes	Matériel
Phase 1 : Réécoute de l'extrait vocal masculin + réinvestissement de la séance précédente sur le rythme et les hauteurs.	5 min	Classe entière	-Rappel de ce qui a été chanté. -Rappel des différentes techniques vocales	Ordinateur portable et enceintes nomades
Phase 2 : Poursuite de l'apprentissage du chant a cappella.	15 min	Par groupe puis classe entière	-Les élèves chantent phrases à phrases avec le PE, puis seuls à cappella. -Même chose avec la musique.	
Phase 3 : Découverte et lecture de la transcription et traduction du chant. Discussion autour du sens du chant.	15 min	Classe entière	-Discussion et débat autour de la signification du chant. -Trouver dans l'univers connu ce qui se rapproche pour comparer.	Photocopie avec la traduction du chant.
Phase 4 : Questions éventuelles des élèves	5 min	Classe entière	-Les élèves posent leurs questions et on note celles en suspend.	

Séance n°6 : Devenir auteur Invention, conception, réalisation	Durée : 40 min		Objectifs : Faire des propositions personnelles lors de moments de création, d'invention. Imaginer l'organisation	
Déroulement	Durée	Organisation	Consignes	Matériel
Phase 1 : Réécoute de l'extrait vocal féminin + chant masculin.	10 min	Classe entière	-Écoute du chant et discussion technique autour de celui-ci.	Ordinateur portable et enceintes nomades
Phase 2 : Poursuite de l'apprentissage du chant	10 min	Classe entière	- Les élèves chantent seuls le chant à l'unisson. - Même chose avec utilisation de maracas pour marquer le rythme	
Phase 3 : Visionnage d'extraits vidéos de dans Tucano Discussion autour des vidéos	15 min	Classe entière	Vous allez regarder deux petites vidéos de danse Tucano avec des musiques que vous avez déjà entendues. Écoutez attentivement, nous en discuterons ensuite.	Ordinateur portable et enceintes nomades
Phase 4 : Questions des élèves, puis illustration du chant Capiwayà	5 min	Classe entière	-Questions des élèves - Vous allez maintenant pouvoir illustrer la chanson que vous avez appris.	Photocopie du chant avec emplacement pour illustration

Séance n°7 : Bilan de la séquence et ouverture	Durée : 40 min		Objectifs : Argumenter un jugement sur une musique Donner son avis et respecter celui des autres	
Déroulement	Durée	Organisation	Consignes	Matériel
Phase 1 : Réécoute des extraits vocaux et instrumentaux	10 min	Classe entière	-Écoute active	Ordinateur portable et enceintes nomades
Phase 2 : Bilan de la séquence Discussion autour de la séquence, ce que les élèves ont retenu, les questions encore en suspend. Ce qu'ils ont aimés, ce qu'ils ont moins ou pas aimés	15 min	Classe entière	-Discussion et débat autour de la séquence. Les élèves disent ce qu'ils ont aimés et ce qu'il faut améliorer.	Tableau de classe
Phase 3 : Quiz musical sur d'autres musiques d'Amazonie Discussion autour des musiques et présentation par le PE	15 min	Classe entière	- Je vais vous faire écouter trois morceaux de musique différents. A chaque fois, vous me direz si c'est de la musique Tucano ou pas et nous en discuterons ensuite.	

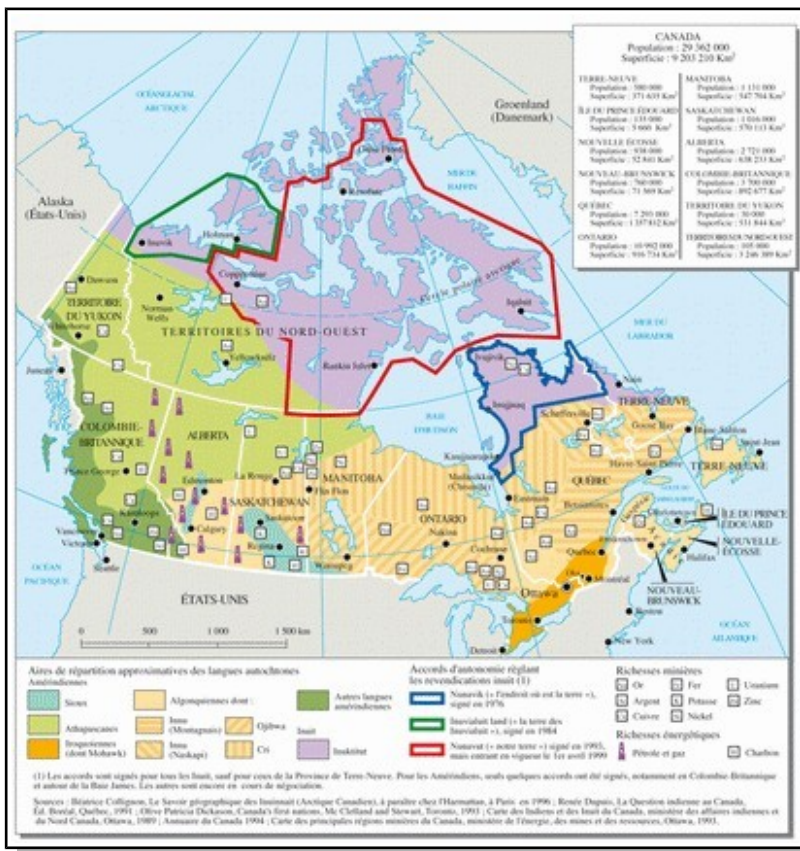
--	--	--	--	--

Annexe 4 : Une séance de chant

<u>Programme de maternelle :</u>		<u>Niveau :</u>	<u>Titre :</u>	<u>N° de séance :</u>
Comprendre, s’exprimer, agir à travers les activités artistiques		PS/GS	Premiers pas dans le chant des hommes	4
<u>Objectifs</u> : Mémoriser et chanter par cœur un chant appris par imitation. Identifier les difficultés rencontrées dans l’interprétation d’un chant.			<u>Pré-requis</u> : Mettre en œuvre une écoute attentive. Avoir expérimenté sa voix.	
<u>Amorce</u> : Nous avons écouté, pendant les trois premières séances, différentes pièces musicales, instrumentales et vocales. Nous en avons discuté, et nous avons noté des informations importantes sur ces musiques. Nous allons aujourd’hui apprendre un chant Tucano, celui des hommes, que l’on a écouté durant la dernière séance.				
<u>Matériel</u> : - Ordinateur portable et enceintes nomades -Tableau de classe - Photos des interprètes				
<u>Temps</u> 40 min	<u>Situation d’apprentissage et déroulement</u>	<u>Organisation</u>	<u>Consignes</u>	
5 min	-Réinvestissement de la séance 3, on se rappelle ce que l’on a écouté, qui chantait, pourquoi, et à qui. Le PE essaie d’interroger les petits parleurs en s’appuyant sur les élèves qui ont bien retenu le contenu de la séance précédente. -Réécoute de l’extrait vocal masculin.	-Travail avec la classe entière sur la première partie. Les élèves donnent les informations chacun leur tour. -Écoute individuelle.	-En levant la main et en respectant la paroles des autres, j’aimerais que vous me racontiez ce que l’on a fait pendant la dernière séance. -Concentrez-vous sur votre écoute, dans le calme. Trouvez une position confortable. Vous pouvez fermer les yeux si vous voulez. Je vais vous faire écouter à nouveau le chant des hommes.	
	-Découverte des paroles de l’extrait, a cappella. -Le PE chante la chanson deux fois en entier, puis deux fois phrase après phrase. Les élèves reprennent chaque phrase après le PE, par imitation. Les élèves sont installés au coin regroupement.	-On chante tous ensemble.	-Je vais vous chanter une première fois lentement la chanson qu’on vient d’entendre. Vous allez être attentif au chant, car vous allez le reprendre ensuite. (x2) -Maintenant je vais chanter une phrase et vous allez	

15 min	« <i>Kenareku Wayaka pimariyé (x2)</i> <i>Pimaka pirami Waya</i> <i>Pimaka pimari wayahà pimariyé</i> <i>Mariyé wayaha wamari</i> <i>He ya, Kenaré kuwa ha</i> <i>He nomehe hi ya pimariyé</i>»		répéter après moi. Écoutez vous pour comprendre et repérer les difficultés. -Respectez le tour de chant de chacun.
10 min	-Discussion autour du chant, des phrases, du découpage du texte, de la mélodie. -Identification des difficultés et des régularités	-Travail avec la classe entière -Travail avec la classe entière	-Nous allons discuter ensemble du chant que l'on vient de chanter ensemble. Vous allez essayer de me donner les mots que vous avez chanté et nous les écrirons au tableau. Je voudrai aussi que vous essayiez de me fredonner la mélodie sans les paroles. Vous allez me dire tout ce que vous pensez de cette musique, à quoi elle vous fait penser, ce que vous aimez et ce qui vous déplaît. -En respectant la parole des autres, j'aimerais que vous me disiez ce qui est difficile pour vous à chanter et ce qui est plus facile.
10 min	-Signification du chant : le PE donne le sens du chant et une transcription orale	-Travail avec la classe entière.	- Maintenant que l'on a décortiqué le chant, je vais vous raconter son histoire. Soyez attentif. Vous pourrez ensuite me poser les questions que vous voulez.

Annexe 5 : Cartes et localisation du peuple Inuit



Territoires Inuit dans le Grand Nord canadien.

Carte des indiens et des Inuit du
Canada, ministère des affaires
indiennes et du nord Canada, Ottawa,
1993



Aire géographique des différents extraits musicaux écoutés en classe

Annexe 6 : Chanteurs et instrument Inuit



Charlotte et Abigail Carleton chantant un Katajjaq à Ottawa, festival Extraordinaire Arctique, 2013

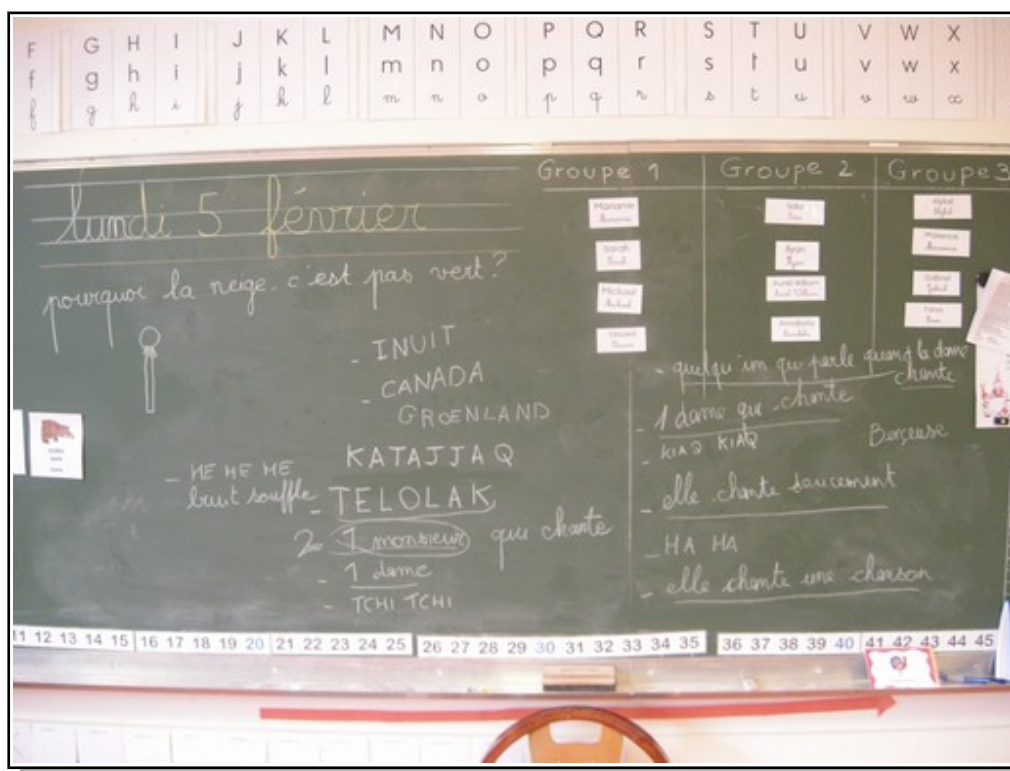


Chant d'homme, terre de Baffin.

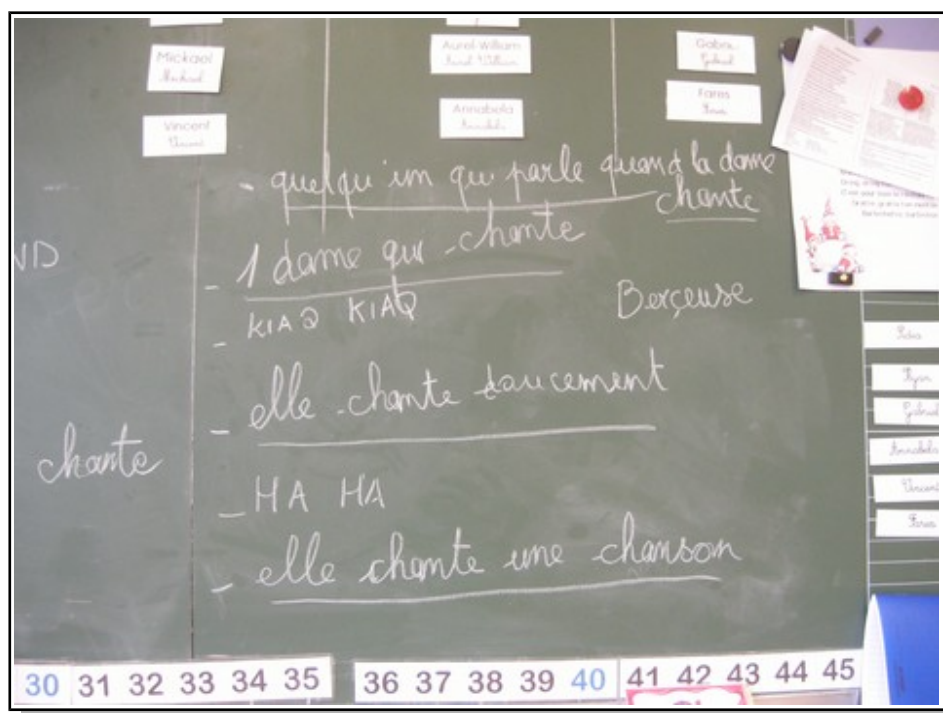


Tambour qilaut et mailloche, musée des beaux-arts du Québec

Annexe 7 : Traces collectives



Trace collective réalisée lors de la troisième séance de musique, après l'écoute d'un Katajjaq masculin et une berceuse inuit. Les enfants me dictent ou me brisent ce qu'ils entendent. Nous mettons l'ensemble en commun, nous réécoutons plusieurs fois. Nous éliminons ensuite ce qui n'est pas musicalement pertinent et nous conservons ce qui va nous permettre d'analyser et de comprendre la structure de la musique.



Annexe 8 : Chant Groenlandais

Atte Katte Nuwa

www.singing-bell.com

The musical score for 'Atte Katte Nuwa' is presented in three staves, each with a treble clef and a 4/4 time signature. The first staff contains five measures of music, with lyrics 'At-te kat-te nu - wa, at-te kat-te nu - wa, e - mi sa-de - mi sa - du-la mi-sa de.' and chord markings C, G, C, G, C above the notes. The second staff begins at measure 5 and contains four measures, with lyrics 'He - xa ko - la mi - sa woa - te, he - xa ko - la mi - sa woa - te.' and chord markings C, F, G, C. The third staff begins at measure 9 and contains five measures, with lyrics 'At-te kat-te nu - wa at-te kat-te nu - wa e - mi sa-de - mi sa - du-la mi-sa de.' and chord markings C, G, C, G, C. The melody consists of eighth and quarter notes, with some measures ending in a half note or a whole note.

C G C G C

At-te kat-te nu - wa, at-te kat-te nu - wa, e - mi sa-de - mi sa - du-la mi-sa de.

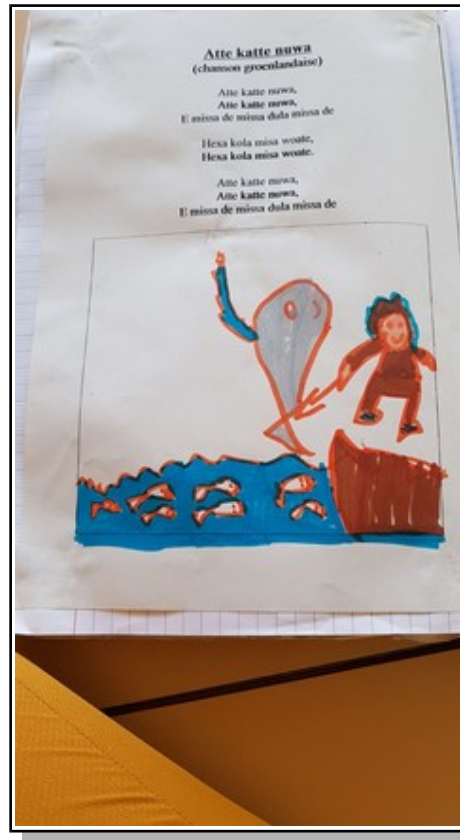
5 C F G C

He - xa ko - la mi - sa woa - te, he - xa ko - la mi - sa woa - te.

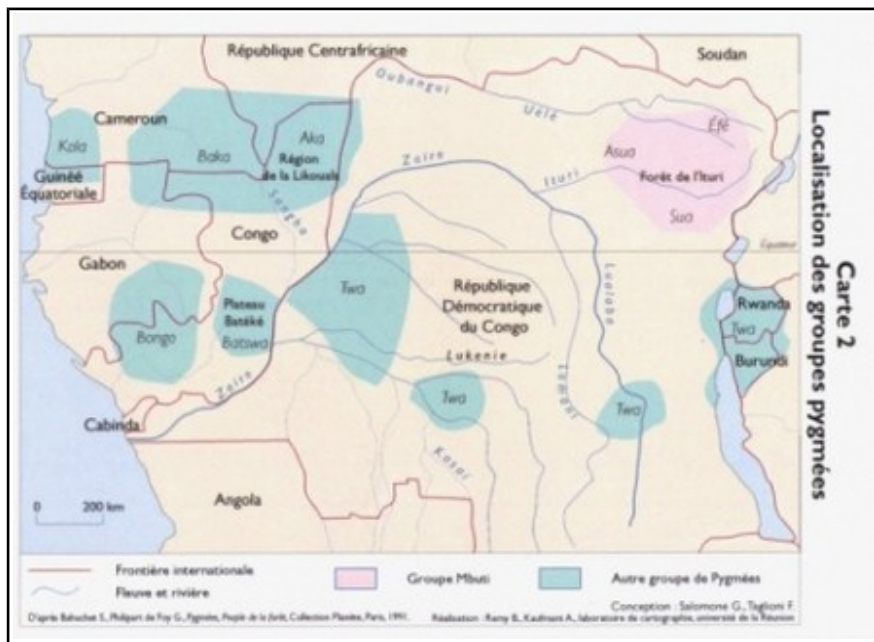
9 C G C G C

At-te kat-te nu - wa at-te kat-te nu - wa e - mi sa-de - mi sa - du-la mi-sa de.

Annexe 9 : Illustrations du chants par les élèves de grande section



Annexe 10 : Carte et localisation des Pygmées Baka



Zones vertes : territoires des différents groupes Pygmées.
Carte festival international de géographie



Localisation des peuples Pygmées en Afrique

Annexe 11 : Chanteuses et instruments Pygmées



Tambours d'eau *liquindi*,
pratiquée par les femmes
Pygmées.

Source : Smithsonian, National
Museum of African Art.



Harpe Ngombie, République Centrafricaine
Cité de la musique, Paris.



Polyphonie pygmée. Les femmes chantent avec
la technique du *jodel* et sont parfois
accompagnées par des musiciens.

Source : Commission nationale Centrafricaine
et Ministère de la jeunesse et des sports, arts et
culture.

Annexe 12 :Chant de République démocratique du Congo *Kamalondo.*

KAMALONDO
(Chant en Kibemba - RDC) Arrang.: Dominique Luse

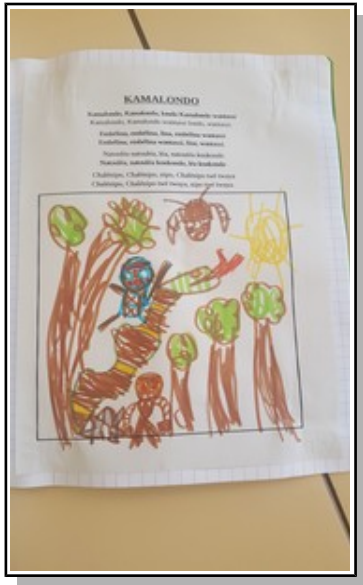
1. Ka ma-lo - ndo ka - ma - lo - ndo lo - ndo ka ma lo - ndo wa nta shi
na - tu - le - ya le - ya na - tu - le - ya ku - mye su
sha - le - ni - po ni - po sha - le - ni - po ifwe twa ya

ka ma lo - ndo ka ma lo - ndo wa nta - shi ka - ma - lo - ndo
na - tu - le - ya na - tu - le - ya ku - mye - su mbi - su kwe - nda
sha - le - ni - po sha - le - ni - po ifwe twa - ya E - mbe - li - na

ka - ma - lo - ndo lo - ndo ka ma lo - ndo wa nta shi ka ma
mbi - su kwe - nda kwe - nda mbi - su kwe - nda na hi nsu mbi - su
E - mbe - li - na li - na E - mbe - li - na wa - nta shi E - mbe -

lo - ndo ka ma lo - ndo wa nta - shi na - tu - le - ya shi
kwe - nda mbi - su kwe - nda na hi - nsu sha - le - ni - po
li - na E - mbe - li - na wa - nta - shi

Annexe 13 : Illustration du chant et bilan de la séquences



La musique Pygmée

Durant cette période, nous avons continué notre voyage musical à travers le monde, et nous avons poussé les portes de l'Afrique. Nous nous sommes arrêtés au centre de ce continent et nous avons découvert la musique des Pygmées Aka qui vivent principalement en République centrafricaine. Nous avons écouté de nouveaux morceaux qui nous ont bien étonnés au début. Parmi ces musiques, nous avons écouté les tambours d'eau. Les femmes pygmées se rassemblent dans la rivière et frappent un rythme avec leur mains dans l'eau, comme elles le feraient sur la peau d'un tambour.



Nous avons également écouté de la musique instrumentale avec un morceau joué par un instrument à corde : la hape Ngambi, qui possède une caisse en bois ou en métal, sur laquelle sont fixés 6 cordes que l'on pince avec les doigts.



Enfin, nous avons découvert le cœur de la musique pygmée : leurs chants polyphoniques, avec la technique du Yodel. Les voix des femmes se mêlent à différentes moments en alternant les notes aiguës avec des notes plus graves. Les enfants ont été particulièrement surpris par ces chants



Nous avons parlé de leur mode de vie, semi nomade, de leur environnement dans la forêt équatoriale et nous avons découvert leurs habitations, qui ne sont pas toujours les mêmes. Maisons de branches et de feuilles (et parfois de briques quand ils se regroupent en villages. Maisons-igloo de feuillage lorsqu'ils partent en expédition de chasse dans la forêt





Bilan figurant dans le cahier
de vie des grandes section et
des petites section

Trace collective réalisée lors de la première séance de musique

Annexe 14 : Séquence sur la musique Pygmée

Niveau : PS/GS	<u>Titre</u> <i>Découvrir la musique d’Afrique centrale : l’exemple des pygmée Baka</i>	Nombre de séances	
Discipline : CEATAC		6	
Compétences : - Jouer avec sa voix - Découvrir et commencer à appréhender la notion de polyphonie - Développer la sensibilité, la discrimination et la mémoire auditive par le biais de l’écoute active			
Séances	Objectifs	Réalisation/ consignes	Matériel
1 30 min	- Affiner son écoute en utilisant les acquis des séquences précédentes - Argumenter ses choix, donner son avis et respecter celui des autres	1- Écoute fragmentée de 2 extraits de musique instrumentale centrafricaine →l’arc musical / harpe centrafricaine →les tambours d’eau 2- Discussion autour des pièces écoutées 3- Présentation des instruments et apport théorique	Ordinateur portable Enceintes nomade Tableau de classe Photos des instruments
2 30 min	- Affiner son écoute en utilisant les acquis des séquences précédentes - Argumenter ses choix, donner son avis et respecter celui des autres	1- Écoute fragmentée de 2 extraits de musique vocale pygmée →jodel →polyphonie 2- - Discussion autour des pièces écoutées 3- Présentation des interprètes et apport théorique	Ordinateur portable Enceintes nomade Tableau de classe Photos des instruments
3 30 min	- Écoute et commenter - Chanter, expérimenter sa voix en chantant dans un premier temps à l’unisson - Discuter et argumenter pour dégager les difficultés du chant	1- Écoute active du chant que les élèves vont apprendre : Kamalondo (chant zaïrois) 2- Phase d’apprentissage : le PE chante 2 fois le chant puis ensuite phrase à phrase. Les élèves reprennent par imitation	Ordinateur portable Enceintes nomade Tableau de classe
4 40 min	- Écouter - Utiliser les sonorités du corps : explorer et mobiliser les percussion corporelles - Jouer avec sa voix en expérimentant la polyphonie par	1- Réécoute du chant « kamalando » 2- En utilisant les percussions corporelles, bruite le chant sans la mélodie (le PE donne un court exemple) 3- Séparer le groupe en 2, et reprendre la première	Ordinateur portable Enceintes nomade Tableau de classe Transcription du chant

	la découverte du canon	la première strophe de la chanson en faisant chanter en alternance chaque groupe. Une fois que les élèves ont bien mémorisé les paroles, faire un essai de canon sur la première phrase, puis la 2ème.	
5 40 min	- Écouter - Utiliser les sonorités du corps : explorer et mobiliser les percussion corporelles - Jouer avec sa voix en expérimentant la polyphonie par la découverte du canon	1- Réécoute du chant <i>kamalando</i> 2- En utilisant les percussions corporelles, bruite le chant sans la mélodie (le PE donne un court exemple) 3- Séparer le groupe en 2, et reprendre la première la première strophe de la chanson en faisant chanter en alternance chaque groupe. Une fois que les élèves ont bien mémorisé les paroles, faire un essai de canon sur la première phrase, puis la 2ème.	Ordinateur portable Enceintes nomade Tableau de classe
6 40 min	Bilan de la séquence : Discussion autour de la séquence, ce que les élèves ont retenu, les questions encore en suspend. Ouverture sur d'autres types de polyphonies dans le monde	1- Réécoute des extraits musicaux de la séquence 2- Discussion et débat autour de la séquence. Les élèves notent ce qu'ils ont aimé et ce qu'il faut améliorer. 3- Je vais vous faire écouter quatre morceaux de musique polyphonique et vous me direz s'ils appartiennent à la musique pygmée 4- Illustration du chant	Ordinateur portable Enceintes nomade Tableau de classe Photocopie du chant pour illustration