



HAL
open science

La pratique de l'écoute musicale en classe avec des adolescents : comment renforcer leur motivation et développer leur culture musicale ?

Chloë Richard-Desoubaux

► To cite this version:

Chloë Richard-Desoubaux. La pratique de l'écoute musicale en classe avec des adolescents : comment renforcer leur motivation et développer leur culture musicale ?. Education. 2020. dumas-02942962

HAL Id: dumas-02942962

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02942962>

Submitted on 18 Sep 2020

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 2019-2020

Master MEEF

Mention 2nd degré- parcours Education musicale

2^{ème} année

La Pratique de l'écoute musicale en classe avec des adolescents

**Comment renforcer leur motivation et développer leur culture
musicale ?**

Mots Clefs : écoute, références culturelles, ouverture, pédagogie, diversité

Présenté par : Chloë Richard-Desoubeaux

Encadré par : Pierre Couprie

SOMMAIRE

Introduction	3
1. L'écoute de la musique au collège.....	5
1.1. La place et le rôle de l'écoute dans le cours d'éducation musicale.....	5
1.1.1. Qu'est-ce que l'écoute ?.....	5
1.1.2. La place de l'écoute dans les programmes d'éducation musicale.....	6
1.2. Aperçu des pratiques d'écoutes musicales des collégiens.....	8
1.2.1. Les genres écoutés par les adolescents.....	9
1.2.2. Formats et médias servant de supports aux écoutes des élèves.....	10
1.2.3. Avec qui et où les élèves écoutent-ils de la musique au quotidien ?	12
1.2.4. Moments et situations d'écoute des élèves	14
1.2.5. L'écoute dans un cadre public.....	15
1.2.6. Les pratiques vocales et instrumentales des élèves	16
2. L'expérience de la musique : placer la pratique au cœur du cours d'éducation musicale	18
2.1. Mettre en place une pratique active de l'écoute à partir de références musicales connues	18
2.2. Développer une curiosité de l'écoute par le biais de pratiques vocales, corporelles et/ou instrumentales	21
3. L'écoute musicale : un outil de réflexion au-delà des compétences musicales	23
3.1. Aborder l'écoute par le débat et l'argumentation	23
3.2. Approfondir l'écoute par un travail de recherche.....	25
Conclusion.....	28
Bibliographie.....	30
Annexes	31
Annexe 1 : Questionnaire sur les habitudes d'écoutes distribué à l'ensemble des élèves	31
Annexe 2 : Tableaux récapitulatifs des réponses au questionnaire sur les habitudes d'écoutes des élèves.....	32
Résumé	37

Introduction

L'importance de faire preuve d'une grande qualité d'écoute pour pouvoir suivre et assimiler le déroulé d'une conversation, d'une conférence ou encore d'un cours ne fait, *a priori*, aucun doute. C'est, en grande partie, en écoutant que l'on apprend, comme nous pouvons tous l'expérimenter régulièrement et ainsi que l'ont étudié de nombreux pédagogues¹. Cette affirmation est d'autant plus vraie dans le cadre d'un cours d'éducation musicale. En effet, l'écoute est une aptitude indispensable, et même une condition préalable à toute pratique musicale. Compétence requise au quotidien, c'est aussi une activité extrêmement complexe, notamment lorsqu'il s'agit de musique. Elle nécessite préparation et entraînement pour être développée. En somme, l'écoute, notamment musicale, s'éduque.

En outre, comme l'a constaté la chercheuse Florence Eloy², la musique est au cœur des pratiques juvéniles. Les capacités d'écoute des adolescents sont donc particulièrement sollicitées, y compris en dehors de la classe. Or, aujourd'hui, une multitude de sources d'écoutes s'offre à l'oreille, qu'il s'agisse de la radio, du disque, de la télévision, des salles de concerts ou encore de l'infinité de propositions qui émanent d'internet. Toutes ces sources sont donc autant de possibilités de se forger une culture riche et variée. Pour autant, ainsi que le remarque le musicien et chercheur Pascal Terrien, « les auditeurs, souvent influencés par leurs milieux sociaux ou guidés par la grande diffusion, écoutent rarement des répertoires étrangers à leur culture³ ». Cette assertion est particulièrement vraie en ce qui concerne l'âge de l'adolescence où les effets de modes et les prescriptions entre pairs sont particulièrement forts⁴. S'appuyant sur un corpus d'œuvres et de références musicales qui vont au-delà de celles des collégiens et visent à les enrichir, il semblerait alors que la classe de musique soit un lieu propice à l'épanouissement culturel de ses membres⁵.

Le constat de la place prépondérante qu'occupe l'écoute au sein du cours d'éducation musicale, ainsi que dans les pratiques des adolescents m'a particulièrement questionnée lors de l'élaboration et la mise en œuvre de mes cours. Les fruits de mes questionnements m'ont donc naturellement conduite à y consacrer ce mémoire, dans lequel je me suis notamment interrogée sur les différentes manières possibles de mettre les élèves en contact avec des musiques qui ne font pas partie de leurs références culturelles, afin de les y intéresser et de les amener à élargir leurs horizons musicaux.

Pour répondre à la problématique énoncée ci-dessus, je me suis donc appuyée sur un corpus d'ouvrages et d'articles ayant trait à l'écoute musicale elle-même mais aussi aux rapports qu'entretiennent les jeunes avec la musique et avec la culture en général. L'examen minutieux des programmes de l'Éducation nationale pour les troisièmes et quatrièmes cycles, en regard de cette bibliographie, m'a aidée à mieux dégager les enjeux et le rôle du cours d'éducation musicale quant à la question de l'écoute. Au-delà de l'aspect théorique, j'ai également cherché à cerner le plus précisément possible les habitudes d'écoute de mes élèves par le biais d'un questionnaire distribué en classe, afin d'adapter mes séances au plus près de

¹ Voir notamment : Terrien, Pascal, *L'Ecoute musicale au collège, fondements anthropologiques et psychologiques*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 159.

² Eloy, Florence, *Enseigner la musique au collège, cultures juvéniles et culture scolaire*, Paris, PUF, 2015, 197 p.

³ Terrien, Pascal, *L'Ecoute musicale au collège, op. cit.*, p. 12.

⁴ Voir à ce propos : Eloy, Florence, *Enseigner la musique au collège, op. cit.*

⁵ Terrien, Pascal, *L'Ecoute musicale au collège, op. cit.*, p. 12.

leurs besoins. Ma réflexion se fonde, enfin, sur diverses expériences pédagogiques – se rapportant aussi bien à des aspects pratiques que théoriques – que j’ai pu mener auprès de mes élèves tout au long de l’année.

Dans un premier temps, nous étudierons donc la place et le rôle qu’occupe l’écoute au sein du cours d’éducation musicale, d’une part, et dans les pratiques des collégiens en dehors du cadre scolaire, d’autre part. Nous observerons ensuite comment ces résultats peuvent éclairer la mise en œuvre de plusieurs stratégies pédagogiques conduites auprès de classes de différents niveaux (quatrième, troisième, sixième). Ces stratégies pédagogiques auront pour objectif d’améliorer la qualité d’écoute des élèves et de susciter leur curiosité musicale, en plaçant tout d’abord la pratique au cœur du cours de musique et en appréhendant l’écoute comme un outil de réflexion au-delà des compétences musicales.

1. L'écoute de la musique au collège

1.1. La place et le rôle de l'écoute dans le cours d'éducation musicale

1.1.1. Qu'est-ce que l'écoute ?

Qui dit musique, donc matière sonore, dit forcément perception de ce matériau sonore. Pour percevoir la musique, il faut tendre l'oreille, écouter. Ainsi, l'auditeur qui se rend en salle de concert ou s'assoie près son poste de radio écoute la musique, tout comme le musicien qui se trouve sur scène ou à l'origine de l'enregistrement diffusé est à l'écoute de la musique qu'il produit. De même, les élèves assis dans la salle de classe écoutent la musique que leur professeur.e leur propose et s'écoutent lorsqu'ils chantent ou bien lorsqu'ils pratiquent un instrument. L'écoute est donc non seulement l'acte de l'auditeur mais aussi du musicien lui-même. Sans écoute, pas de perception de la musique et, *in fine*, pas de musique possible. Ainsi, l'écoute semble être la condition première à toute pratique musicale. Dans le cadre d'un cours d'éducation musicale, sa place est donc primordiale et l'aptitude d'écoute de l'élève y est sans cesse sollicitée. Pour autant, savoir écouter n'est pas une compétence innée mais s'apprend, s'« éduque ». C'est là, à mon sens, l'un des enjeux majeurs de notre discipline.

Avant de nous intéresser aux différentes manières d'éduquer l'oreille, commençons par définir le terme-clé de ce mémoire.

L'écoute, c'est l'action d'écouter, c'est-à-dire « tendre l'oreille vers ce qu'on peut entendre, prêter attention à ce qu'on entend⁶ ». L'acte d'écoute va donc au-delà du fait d'entendre qui consiste à « percevoir par l'oreille » et à « prendre connaissance de quelque chose ». Si entendre relève du domaine sensoriel, l'écoute est alors de l'ordre du cognitif puisqu'il s'agit d'orienter volontairement son attention vers le son perçu. Plus encore, écouter peut signifier « accueillir avec faveur, en donnant sa confiance et son adhésion à ce qu'on entend ». Apprendre à écouter la musique, c'est donc se donner une chance, sinon d'y adhérer totalement, du moins de l'apprécier pour ce qu'elle est et d'ouvrir ainsi ses oreilles et son esprit à une culture musicale plus large.

Lorsqu'un élève est mis en situation de pratique vocale ou instrumentale, il n'a d'autre choix que d'être à l'écoute. Il doit bien sûr s'écouter lui-même pour adapter sa production à la perception sonore qu'il en a (se repérer dans le déroulé de la chanson, chanter juste et en rythme...). Il doit aussi être à l'écoute de lui-même par rapport aux autres afin d'ajuster sa production à celle du reste de la classe ou du groupe (chanter à la même hauteur que les autres et être en rythme avec les autres dans le cas d'un chant à une voix, dialoguer avec les autres dans le cas d'un chant à répondre, ou encore tenir sa partie dans un contexte polyphonique pour que l'ensemble « sonne juste »).

De plus, écouter est un terme qui ne s'applique pas uniquement à la musique mais à l'ensemble des sons que l'oreille perçoit. Exercer et développer son oreille dans le cadre d'un cours de musique peut ainsi permettre d'être d'avantage à l'écoute de l'extérieur, d'être attentif à son environnement mais aussi à la parole de l'autre, professeur.e ou camarade.

On peut alors déterminer, avec Makis Solomos⁷, trois niveaux d'écoute, ou plutôt, trois éléments qui composent l'écoute : l'écoute de soi (« le sujet »), de la musique (« l'objet ») et

⁶ Source des définitions de ce paragraphe : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, *CNRTL*, en ligne : <https://www.cnrtl.fr> [consulté le 20.02.2020].

⁷ Solomos, Makis, « L'écoute musicale comme construction du commun », *Circuit*, n° 28, mars 2018, p. 53–64.

de son environnement (« le milieu sonore »). Selon Makis Solomos, l'écoute est, en effet, « irréductible au phénomène sonore⁸ » et « consiste en la co-création d'un sujet (l'intention de l'auditeur) et d'un objet (l'œuvre musicale, le son) [...] [et] est également située et élabore son autonomie dans son interaction avec un environnement⁹ ». Dans cette définition, le terme de « milieu sonore » est à comprendre comme un espace commun « à la fois construit et constructeur [qui] permet de réintroduire l'idée de communauté musicale et de partage de l'écoute¹⁰ ». Cette revendication de l'écoute comme construction du commun renvoie aussi à une volonté de lutter contre une trop grande individualisation de l'écoute, qui prend sa source dans le Romantisme et l'idéal de l'écoute « pure », interne et individuelle, déconnectée de tout contexte. Dans cette acception romantique, « écouter signifie s'immerger dans une intériorité [l'œuvre musicale] qui forme un monde en soi. La conséquence de cette forme d'écoute est une relative surdité à son environnement immédiat ». De nos jours, avec la consommation massive de musique permise par la grande diversité des médias à notre disposition, l'individualisation de l'écoute est poussée à l'extrême. Il n'est qu'à compter le nombre de personnes, à commencer par nos élèves, utilisant des écouteurs ou des casques dans les transports en commun, par exemple. Il s'agit donc, sans abandonner cette capacité d'écoute intérieure, de réintégrer l'écoute dans l'espace public.

La réflexion que propose Makis Solomos autour de l'idée de l'écoute comme source de construction du commun me semble particulièrement importante à prendre en compte dans le cadre d'une classe. L'enjeu est en effet des plus ambitieux : au-delà même de notre discipline, aider les élèves à déployer leurs capacités d'écoute participe à la construction d'une communauté humaine. Ainsi, le professeur d'éducation musicale doit-il viser deux buts avec l'apprentissage de l'écoute : aider l'élève à développer une écoute intérieure (diriger son attention et acquérir des compétences d'analyse musicale pour mieux comprendre et apprécier la musique) et l'amener à s'ouvrir au monde via la musique et la prise en compte de son environnement sonore.

1.1.2. La place de l'écoute dans les programmes d'éducation musicale

Les enjeux de l'écoute de la musique dégagés plus hauts sont en parfaite résonance avec les programmes d'éducation musicale du collège. Ceux-ci comportent deux grands champs de compétences : celui de la perception et celui de la production :

« Prenant en compte la sensibilité et le plaisir de faire de la musique comme d'en écouter, [l'éducation musicale] apporte aux élèves les savoirs culturels et techniques nécessaires au développement de leurs capacités d'écoute [perception] et d'expression [production]¹¹ ».

C'est évidemment le premier champ de compétences évoqué, la perception, qui retient particulièrement notre attention dans le cadre de ce mémoire.

⁸ *Ibid.*, p. 60.

⁹ *Ibid.*, p. 59.

¹⁰ *Ibid.*, p. 60.

¹¹ Éducation nationale, « Éducation musicale », cycle 4, *Bulletin Officiel spécial* n° 11 du 26 novembre 2015, p. 278.

Étudions les attendus concernant ce champ pour le cycle 3, qui concerne la classe de sixième :

« Par le travail de la perception, celui de l'écoute de la musique, les élèves développent leurs capacités à percevoir des caractéristiques plus fines et des organisations plus complexes de la musique ; ils apprennent à identifier des relations, des ressemblances et des différences entre plusieurs œuvres ; ils acquièrent des repères structurant leur culture artistique et apprennent à s'y référer ; ils découvrent peu à peu que le goût est une notion relative et, dépassant progressivement leur seule immédiate émotion, développe leur esprit critique en exprimant des avis personnels¹² ».

Le but de la pratique de l'écoute musicale en cours de sixième est donc de permettre aux élèves d'affiner leurs perceptions auditives et ainsi renforcer leurs capacités d'analyse de la musique afin de mieux comprendre les œuvres et le fait musical. Ils peuvent ainsi être amenés à remettre en cause leurs propres références musicales, et, peut-être même, à voir évoluer leurs goûts. Il s'agit également de leur faire acquérir des repères musicaux (stylistiques, historiques, de genres...) pour se forger une culture musicale. Autant de compétences qui favorisent et correspondent à l'apprentissage d'une écoute intérieure.

De concert avec l'acquisition de ces aptitudes, les élèves sont invités à exprimer et à questionner leur ressenti et à le partager avec les autres. Nous rentrons ici dans le sous-champ « échanger, partager et argumenter », par lequel les enfants développent une écoute commune autour de l'objet même de l'écoute mais aussi de leur environnement, à savoir la classe et les êtres qui la composent.

Voyons maintenant les attendus en termes de perception pour le cycle 4 :

« [le champ de la perception] poursuit la découverte de la création musicale d'hier et d'aujourd'hui, mobilise un vocabulaire spécifique plus précis et développé, s'attache enfin à construire, par comparaison, des références organisant la connaissance des esthétiques musicales dans le temps et l'espace¹³ ».

Le programme d'éducation musicale autour de la question de l'écoute pour le cycle 4 est donc pensé dans une totale continuité de celui du cycle 3 et vise à poursuivre le développement des mêmes compétences. De plus, comme au cycle 3, le champ de l'écoute comporte deux sous-champs : « écouter, comparer, construire une culture musicale commune » et « échanger, partager, argumenter et débattre ».

Au fil de sa scolarité au collège et de son parcours musical, l'élève est donc amené non seulement à exercer son écoute intérieure mais également une forme d'écoute complémentaire qu'on pourrait qualifier d'« externe » ou de commune. Nous retrouvons bien ici les enjeux de l'écoute déterminés au début de ce mémoire.

¹² Éducation nationale, « Éducation musicale », cycle 3, *Bulletin Officiel spécial* n° 11 du 26 novembre 2015, p. 144.

¹³ Éducation nationale, « Éducation musicale », cycle 4, *op. cit.*, p. 278.

Par ailleurs, il paraît important de souligner le terme « culture musicale commune » car il n'est pas sans susciter des interrogations. Qu'entend-on par « culture musicale commune » dans la mesure où les listes d'œuvres des programmes de l'Education musicale ont été remplacées par une liste de compétences ? S'agit-il d'une culture musicale commune à la classe ? A l'établissement ? A tous les collégiens de France ? Sans références précises, l'enseignant ne peut que se fier à ses propres connaissances et à son jugement personnel. Ainsi que le souligne Florence Eloy, reprenant Jean-Claude Forquin dans son récent ouvrage *Enseigner la musique au collège*, on observe ici une tension entre une vision pratique de la discipline et une « logique "culturelle et patrimoniale" »¹⁴.

La transmission de références indispensables à la construction d'une culture commune passe par l'apprentissage et l'appropriation de compétences liées à l'écoute – ou « savoir-écouter »¹⁵ selon les mots de Florence Eloy – accompagné d'une diversification des répertoires étudiés. L'acquisition de ce savoir-faire et de références musicales élargies a pour but d'apprendre aux élèves à « hiérarchiser eux-mêmes les contenus musicaux de manière pertinente du point de vue de l'institution scolaire »¹⁶ et tend ainsi à atteindre un idéal d'écoute que Florence Eloy qualifie d'« éclectisme éclairé »¹⁷.

1.2. Aperçu des pratiques d'écoutes musicales des collégiens

Renforcer la motivation des élève concernant l'activité d'écoute, développer leur culture musicale et les amener à s'intéresser à des musiques qui ne font pas partie de leurs références culturelles nécessite de connaître un minimum ces références ainsi que leurs habitudes d'écoute en dehors de la classe. A cette fin, j'ai distribué à l'ensemble de mes neuf classes – couvrant les niveaux de la sixième à la troisième – un questionnaire intitulé « Quelles sont tes pratiques d'écoute musicale en dehors de la classe ? », qu'ils ont pu remplir en cours ou chez eux¹⁸. Celui-ci m'a permis de déterminer les genres musicaux écoutés par les élèves ainsi que leurs conditions d'écoute (format, lieu/situation, moment, avec qui). Il m'a également semblé important de connaître les pratiques musicales des élèves autres que l'écoute (pratique vocale et instrumentale), celles-ci étant un vecteur de découvertes musicales et culturelles importantes. C'est sur un panel de 214 réponses que je m'appuierai pour dresser un panorama des habitudes d'écoutes de mes élèves (Fig. 1). Si celui-ci est évidemment loin d'être représentatif de tous les adolescents français, ou même de tous ceux issus d'un milieu social urbain mixte à favorisé (qui correspond à la population de mon établissement), il couvre malgré tout une large tranche d'âges de l'adolescence et concerne un nombre d'élève suffisant pour fournir des données exploitables dans le cadre de ce mémoire.

¹⁴ Eloy, Florence, *Enseigner la musique au collège*, op. cit, p. 25. Cit. Forquin, Jean-Claude, *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Ibid.*, p. 37.

¹⁷ *Ibid.*, p. 28.

¹⁸ Voir l'annexe 1 p. 31.

Classe	6.1	6.2	6.3	5.2	5.4	4.3	4.6	3.1	3.4	Total
Nombre de questionnaires rendus	24	25	24	20	25	28	21	21	26	214

Figure 1 : Nombre de questionnaires rendus par classe

1.2.1. Les genres écoutés par les adolescents

Dernier cours avant les vacances de Noël, je viens de distribuer le questionnaire aux élèves et je leur propose de terminer la séance par une ou plusieurs écoutes de leur choix. Dans mes neuf classes, de la sixième à la troisième, deux noms ressortent invariablement : Koba LaD et Gambi. Ces deux jeunes rappers semblent être en tête de liste d'écoutes de mes élèves, du moins de ceux qui expriment tout haut leurs goûts musicaux. Je m'interroge : les collégiens n'écoutent-ils donc que cela ? Le premier point de mon questionnaire m'a fourni la réponse à cette interrogation, comme on peut le constater sur le diagramme ci-dessous¹⁹.

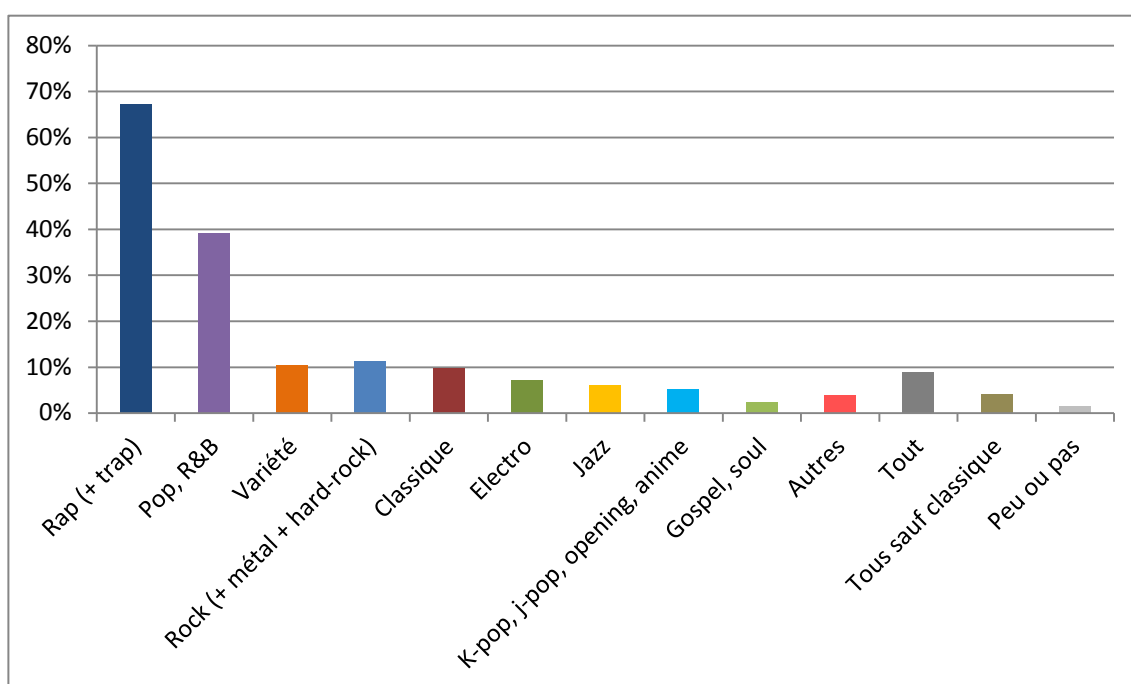


Figure 2 : Pourcentage d'élèves par genre écouté

La lecture de ce diagramme confirme la prédominance du rap dans les habitudes d'écoute des élèves puisque plus de la moitié de chaque classe écoute du rap (français et/ou US). Ce pourcentage s'élève même à plus de 83% en 4^e 3. La pop et le R&B arrivent en seconde position, avec des taux d'écoute situés entre 15 et 64% selon les classes. La variété française (actuelle ou plus ancienne) est le troisième genre le plus écouté par les élèves, loin derrière le rap et la pop toutefois. Dans huit classes sur neuf, les élèves écoutent de la variété, avec un taux d'écoute allant de 4 à 17%. Les taux d'écoute de l'électro et de la *danse* se situent dans la même fourchette mais trois classes sur neuf ne trouvent pas d'auditeurs pour ces genres. Le rock, écouté dans huit classes sur neuf, suscite l'intérêt de 4 à 14% des adolescents. En revanche, le métal et le hard rock, genres cousins du premier et regroupés

¹⁹ La lecture de ce diagramme, ainsi que des suivants pourra être complétée par les tableaux en recensant les réponses des élèves en annexe 2, p. 32 à 36.

dans la même catégorie que le rock, ne sont écoutés que dans trois classes, par une très petite poignée d'élèves (4 à 10%). Ainsi, ces genres, pourtant considérés comme populaires, trouvent moins d'auditeurs que la musique classique et le jazz. Ces deux derniers genres restent malgré tout minoritaires avec 4 à 10% d'auditeurs de jazz dans huit classes et 4 à 18% d'auditeurs pour le classique dans huit classes également. De plus, dans toutes les classes, une minorité déclare écouter « de tout » (4 à 15% des élèves). Dans cinq classes, une minorité équivalente déclare même écouter « un peu de tout sauf du classique ». D'autres genres (k-pop, j-pop, musique traditionnelle, reggae, musique de films...), sont écoutés par quelques rares élèves, attestant, malgré les grandes tendances, de pratiques culturelles diversifiées. Enfin, très peu d'élèves n'écoutent peu ou pas de musique en dehors de la classe, avec seulement trois classes concernées, à raison d'un élève par classe.

Notons que ces résultats sont à prendre avec quelques réserves. En effet, les questions posées aux élèves étant ouvertes, la catégorisation par genre a été établie par les élèves eux-mêmes et peut donc parfois comporter des erreurs. Par ailleurs, certains élèves écoutent un ou deux genres musicaux seulement, tandis que d'autres font preuve d'une plus grande diversité d'écoutes. Néanmoins, on peut conclure de ces résultats que s'ils présentent une palette de genres musicaux relativement variée, les élèves se conforment surtout aux tendances d'écoutes musicales de masse et se tournent principalement vers les dernières musiques à la mode.

1.2.2. Formats et médias servant de supports aux écoutes des élèves

Chez les collégiens, la musique s'écoute mais se regarde également. Si les formats audio – tous supports confondus – sont les plus plébiscités, la part des musiques entendues en format vidéo (via le site d'hébergement Youtube) est, en effet, assez élevée puisqu'elle est sollicitée par près de deux tiers (59%) de mes élèves (Fig. 3)²⁰.

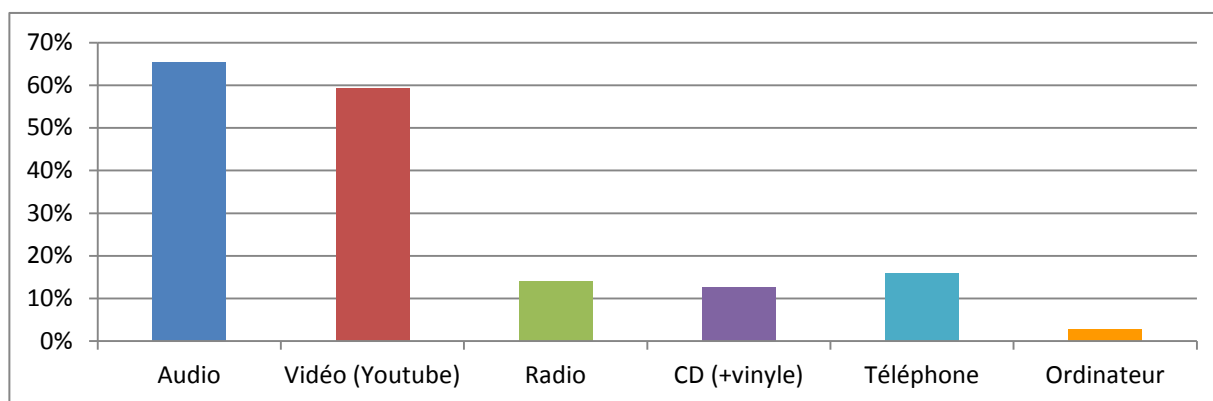


Figure 3 : Pourcentage d'élèves par formats et supports d'écoutes

Sous la catégorie « audio », il convient également de distinguer plusieurs formats²¹. Les médias « classiques » que sont la radio et le disque (principalement CD) sont relativement peu

²⁰ Il est vrai que l'on peut également écouter de la musique sur Youtube en faisant abstraction de la vidéo.

²¹ Dans le diagramme, ont été regroupées sous la catégorie « audio » les réponses mentionnant les formats mp3, les téléchargements, les plateformes telles que Deezer, Spotify, Itunes, Soundcloud et Audiomack ainsi que les applications téléphoniques dont le nom n'était pas précisé.

utilisés. Respectivement 14 et 13% des élèves revendiquent ces médiums d'écoute. Les formats audio numériques (streaming et téléchargement) sont, en revanche, majoritaires. Les élèves passent notamment par des plateformes de streaming telles que Deezer (en tête de liste), Spotify, Itunes, Soundcloud ou encore Audiomack.

De plus, si seuls 16% de collégiens ont déclaré écouter de la musique depuis leur téléphone, il est vraisemblable que la part d'écoute via ce type d'appareil est plus élevée qu'il n'y paraît. En effet, dans la formulation de mes questions, je n'ai pas spécialement incité les élèves à me dévoiler cette information, ne la jugeant pas indispensable pour le sujet qui nous préoccupe. Néanmoins, la part importante d'entre eux écoutant avec des écouteurs ou un casque (58% des élèves²²) ou lors d'un déplacement (30% dans les transports et dans la rue, 51% en voiture²³) laisse penser qu'un grand nombre d'adolescents utilisent leur téléphone pour écouter de la musique. Cette hypothèse est en accord avec les résultats d'une enquête publiée sur le site de l'IRMA selon lesquels le smartphone est le support d'écoute le plus utilisé par les jeunes de 12 à 18 ans (88,4%)²⁴. De même, si les réponses à mon questionnaire ne permettent pas de savoir précisément combien d'élèves écoutent via l'ordinateur, on constate que seuls 3% déclarent utiliser ce support.

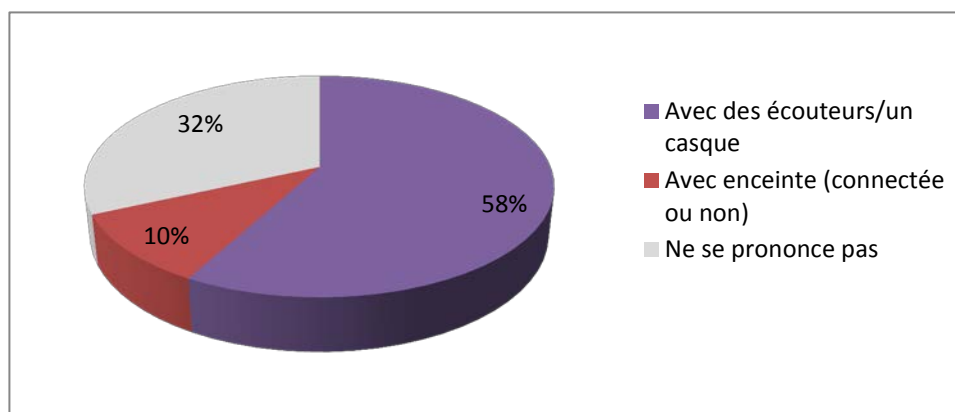


Figure 4 : Pourcentage d'élèves écoutant avec ou sans casque²⁵

L'attrait des élèves pour des genres musicaux aujourd'hui devenus emblématiques de la culture de masse, tels que le rap et le R&B, semble donc s'expliquer par les supports et médias auxquels ils ont recours. L'usage de Youtube et des plateformes de streaming, qui fonctionnent avec un système de playlists préétablies et de suggestions d'écoutes « à la chaîne » oriente en effet fortement les utilisateurs vers des vidéos ou des pistes s'apparentant à celles déjà visionnées ou écoutées et ayant déjà obtenu un taux d'écoute élevé. Ainsi, plus un contenu a de vues ou d'écoutes, plus il va être mis en avant et en obtenir davantage. Le système de ces supports numériques encourage donc un cloisonnement musical chez les

²² Voir Fig. 4.

²³ Voir Fig. 6 : Pourcentage d'élèves par lieux d'écoute, p. 13.

²⁴ *Comment les 12-18 ans écoutent-ils de la musique ?* Enquête réalisée par le bureau d'études SoCo pour Agi-Son auprès de 8 599 collégiens et lycéens, novembre 2019 : <https://www.irma.asso.fr/Comment-les-12-18-ans-ecoutent-ils> [consulté le 12.02.20].

²⁵ Certains élèves n'ont pas précisé s'ils avaient l'habitude d'écouter la musique avec casque ou enceinte. On peut donc supposer qu'une partie d'entre eux n'utilise pas ces appareils et qu'une autre partie les utilise sans l'avoir mentionné.

auditeurs et une tendance à l'uniformisation, ce qui explique, du moins en partie, la présence majoritaire de deux ou trois genres musicaux dans les habitudes d'écoute des élèves. Si ce phénomène existait déjà avant le développement du numérique avec les chaînes de radio destinées au public adolescent (telles que Skyrock et NRJ notamment), qui fonctionnent avec une liste de morceaux limitée et diffusée en boucle, il semble aujourd'hui accentué par l'utilisation massive de ces nouveaux supports.

1.2.3. Avec qui et où les élèves écoutent-ils de la musique au quotidien ?

L'usage important des écouteurs et du casque, que nous avons constaté plus haut, est à relier au fait qu'une très grande majorité d'élèves (192 sur 214, soit 90%) écoute ses musiques le plus souvent seule. Néanmoins, un peu plus de la moitié d'entre eux a une pratique d'écoute collective, en famille (117 élèves) ou avec des amis (116). On observe ainsi la répartition indiquée sur le diagramme ci-dessous :

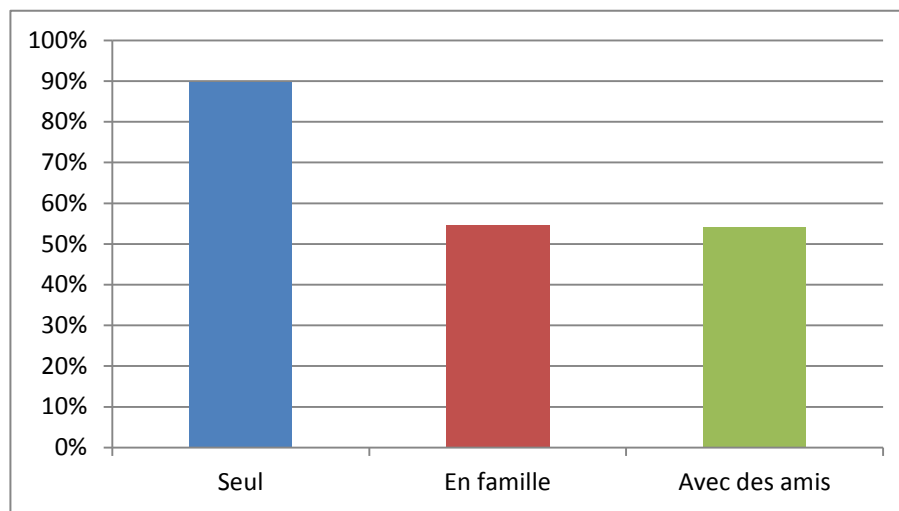


Figure 5 : Habitude d'écoute : seul, en famille ou avec des amis

Ces résultats vont de pair avec les lieux d'écoute mentionnés par les élèves (Fig. 6). La chambre est le premier lieu où les adolescents écoutent leurs musiques (pour 71% d'entre eux). Or, ils s'y trouvent la plupart du temps seuls, même s'ils peuvent y recevoir des amis ou si certains partagent leur chambre avec un frère ou une sœur. De plus, un nombre non négligeable d'entre eux (30%) déclare écouter de la musique lors d'un déplacement piéton ou en transport en commun, très probablement avec casque ou écouteurs. Quelques-uns (20%) écoutent aussi de la musique lorsqu'ils sont dans la salle de bain. Dans ces situations également, l'écoute se pratique seul.

La voiture est le deuxième lieu mentionné (51%). Or, si certains conservent leurs écouteurs pour s'isoler avec leur propre playlist lorsqu'ils voyagent, d'autres écoutent la musique de leurs parents, diffusée depuis les haut-parleurs du véhicule. De même, les pièces communes de la maison (salon et cuisine), où l'on se retrouve en famille ou avec des amis, sont régulièrement évoquées comme lieu d'écoute (34%). Là encore, la plupart des adolescents y développent une culture musicale commune avec le reste de la famille.

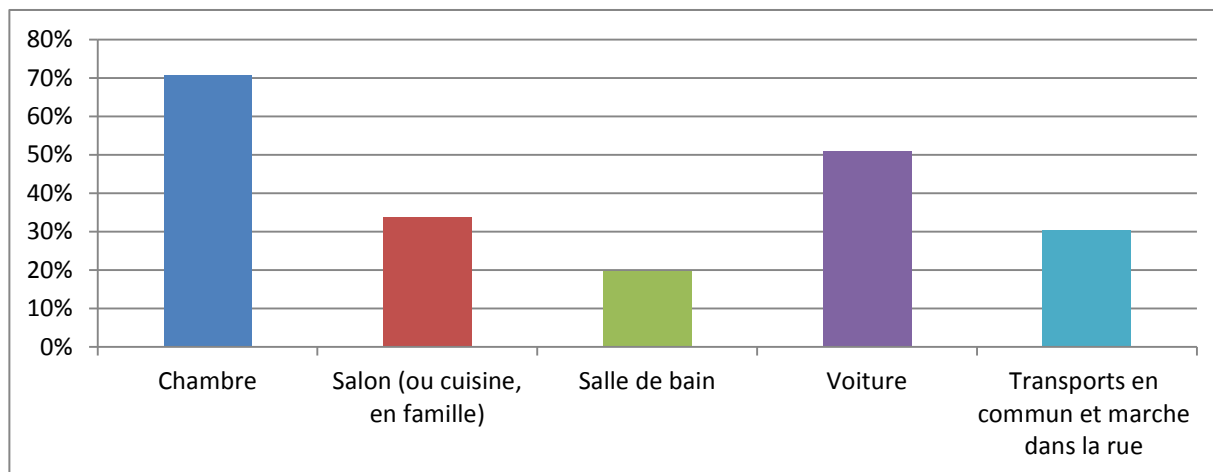


Figure 6 : Pourcentage d'élèves par lieux d'écoute

L'influence non négligeable de la culture familiale peut expliquer la diversité des genres fréquentés par certains élèves, notamment ceux considérés par les adolescents comme se rapportant à des catégories d'âges différentes de la leur, même s'ils restent minoritaires. C'est le cas notamment du jazz ou de la musique classique, que beaucoup de mes élèves qualifient de « musique de vieux », alors qu'elle est pourtant écoutée dans les mêmes proportions que la variété, le rock et l'électro (Fig. 2).

À l'inverse, l'influence des pairs, extrêmement sensible à l'adolescence, renforce l'adhésion des élèves aux genres musicaux les plus en vogue, ainsi que l'observe Florence Eloy²⁶. Elle constate notamment une prise de distance vis-à-vis des goûts parentaux avec l'arrivée au collège, corrélée à l'importance très marquée du rôle des pairs dans les pratiques culturelles des adolescents, ainsi que, comme nous l'avons remarqué plus haut, à la place prépondérante des médias de masse :

C'est à l'âge du collège que les adolescents « développent un engagement plus massif dans les pratiques d'écoute de musique enregistrée, qui passe, surtout dans un premier temps, par les prescriptions des pairs et des médias à large diffusion²⁷ ».

Ce phénomène trouve une explication dans un article d'Anne Barrère et François Jacquet-Francillon²⁸ :

« La société et l'éducation modernes ont constitué la jeunesse en une véritable catégorie, nouvelle venue dans la morphologie sociale, et qu'il convient plutôt de qualifier de groupe générationnel. [...] Cette mentalité collective [...] a été en partie captée par l'industrie des loisirs de masse, laquelle a rapidement imposé (ou renvoyé) aux jeunes un ensemble de représentations, de comportements, donc de valeurs et de normes permettant d'accéder à

²⁶ Eloy, Florence, *Enseigner la musique au collège*, op. cit., chapitre II : « La musique comme support de sociabilité juvénile », p. 43-82.

²⁷ Eloy, Florence, *Enseigner la musique au collège*, op. cit., p. 5.

²⁸ Barrère, Anne et Jacquet-Francillon, François, « La culture des élèves : enjeux et questions », *Revue française de pédagogie*, n°163, avril-juin 2008, p. 5.

une consommation de biens culturels, à travers laquelle on entre aussi dans des relations spécifiques avec les autres, ses pairs ».

Enfin, dans le cadre de ce mémoire, il est intéressant (et rassurant) de constater que, si les élèves profitent de leurs musiques majoritairement seuls, l'écoute collective, qu'elle soit familiale ou amicale, occupe malgré tout une place non négligeable dans leurs pratiques. Cette habitude contribue ainsi à rendre plus familière, et donc plus compréhensible et plus abordable pour les élèves, l'écoute ensemble dans le cadre de la classe.

1.2.4. Moments et situations d'écoute des élèves

Il est également enrichissant de croiser les réponses obtenues à propos des lieux d'écoute avec celles concernant les moments et les situations d'écoute (Fig. 7). Ces dernières étant très variées, il a parfois fallu les regrouper en catégories. Ainsi la catégorie « Selon humeur » regroupe des résultats tels que « quand je suis content » ou « lorsque je suis triste ». De même, beaucoup écoutent de la musique tout en faisant une autre activité : dessin, ménage, cuisine... Afin d'éviter une liste fastidieuse et inutile, ces réponses ont été rassemblées.

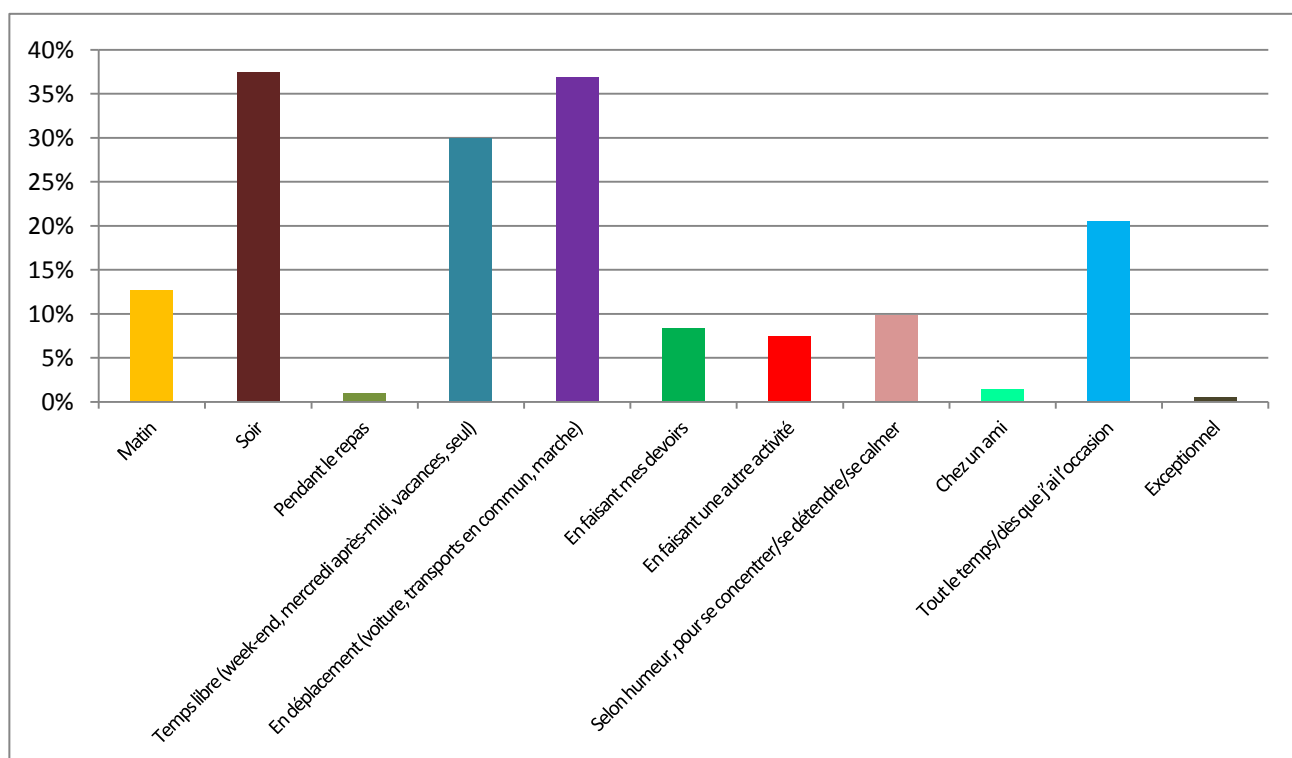


Figure 7 : Moments et situations d'écoute des élèves

Comme dans le diagramme précédent, on constate que les situations de déplacement (voiture, marche, transports en commun), sont des moments privilégiés pour écouter de la musique.

Les résultats sont également, sans surprise, en cohérence avec l'emploi du temps des élèves : c'est le soir, après être rentrés du collège, qu'ils écoutent le plus de la musique et ce, semble-t-il, de manière quotidienne. Les moments de temps libre, vacances, week-end et

mercredi après-midi mais aussi, lorsqu'ils se retrouvent seuls, sont des moments pendant lesquels ils peuvent se consacrer à l'écoute de leurs musiques (pour 30% d'élèves).

Une faible proportion d'élèves écoute de la musique en pratiquant une autre activité, y compris les devoirs. On peut donc supposer que, pour la plupart, l'écoute de la musique est une activité à part entière et qu'elle se pratique de manière exclusive et concentrée. Cette conclusion n'exclut d'ailleurs pas l'hypothèse que les élèves pratiquant l'écoute en parallèle d'une autre activité n'écoutent pas aussi de manière exclusive de la musique à d'autres moments.

La musique est aussi, dans certains cas, un élément structurant du quotidien. Ainsi, elle accompagne, pour 13% des adolescents, le rituel matinal. Seuls deux élèves, en revanche, déclarent écouter de la musique pendant le repas.

Etonnamment, peu d'élèves déclarent écouter de la musique chez des amis, alors que, on l'a vu, plus de la moitié d'entre eux écoute avec des amis. On peut supposer que ces moments ont lieu à la sortie du collège ou lors des périodes de temps libre (mercredi après-midi, week-end, vacances...).

L'écoute de la musique semble donc occuper une part importante de la vie des adolescents. Dans 21% des cas, elle leur est même indispensable puisque les élèves l'écoutent « tout le temps » ou dès qu'ils en ont l'occasion. Cette conclusion est corroborée par l'étude de Florence Eloy²⁹ ainsi que les résultats de l'enquête publiée sur le site de l'IRMA³⁰, selon lesquels « 54% des jeunes [de 12 à 18 ans] écoutent au moins 2h de musique par jour et 17,4% écoutent jusqu'à 5h et plus ! ». Il est vrai que la musique ne consiste pas qu'en un simple divertissement. Elle joue un rôle de premier plan « tant dans l'appartenance juvénile que dans l'expression de soi », ainsi que l'expliquent Benoît Céroux et Christiane Crépin³¹.

1.2.5. L'écoute dans un cadre public

Jusqu'ici, nous n'avons abordé la question de l'écoute que dans un cadre privé et/ou domestique. Certes, au quotidien, nous écoutons principalement de la musique enregistrée. Il m'a, cependant, semblé important de connaître la fréquentation des concerts par mes élèves (Fig. 8), bien qu'au vu de leur âge, leurs possibilités et leurs choix soient forcément limités.e.s.

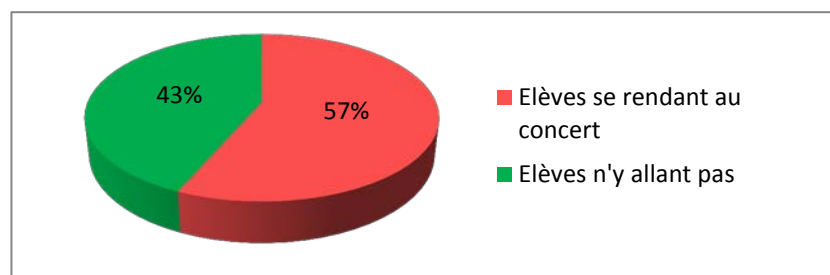


Figure 8 : Proportions des élèves se rendant au concert

²⁹ Eloy, Florence, *Enseigner la musique au collège*, op. cit.

³⁰ *Comment les 12-18 ans écoutent-ils de la musique ?*, op. cit.

³¹ Céroux, Benoît et Crépin, Christiane, « Rapports aux loisirs et pratiques des adolescents », *Politiques sociales et familiales*, n°111, mars 2013, p. 61.

Nous constatons ainsi qu'une majorité d'adolescents (57%) se rend au concert. En accord avec les goûts musicaux exprimé au début du questionnaire, il s'agit, pour la plupart, de concert de rap (25%) et de pop (21%). De même, la musique classique et la variété arrivent en troisième et quatrième positions, presque à égalité (respectivement 12 et 11% des concerts). Les concerts de rock et de métal, en revanche, sont légèrement moins fréquentés qu'attendu (6 et 2%). Est-ce parce que le public visé de ces concerts est légèrement plus âgé ? Il est vrai que les pogos et la bière qui coule à flot, éléments incontournables de tout concert de rock, et surtout de métal, ne sont guère adaptés aux collégiens. Les autres résultats sont, eux-aussi en accord avec les goûts musicaux des élèves. Ces nombres sont, toutefois, à prendre de manière mesurée puisque, dans 15% des cas, le genre du ou des concerts n'est pas précisé.

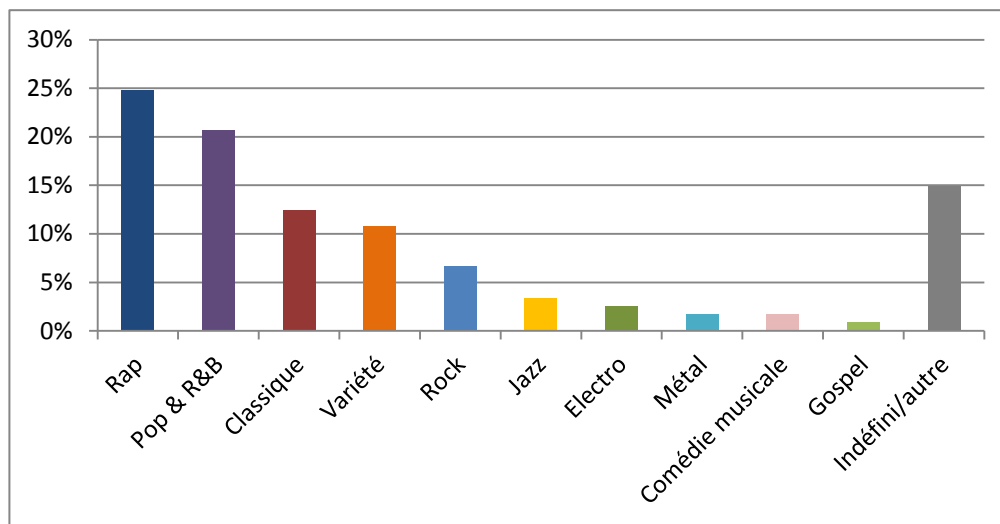


Figure 9 : Pourcentage d'élèves par types de concerts fréquentés

Enfin, il convient d'apporter une précision concernant les concerts de musique classique. Leur fréquentation semble liée, pour certains, à une pratique instrumentale et ou vocale, plusieurs élèves considérant les auditions de conservatoire ou d'écoles de musique au même titre que les concerts payants. Cette précision ne vise en rien à diminuer la valeur artistique de ces manifestations musicales par rapport à celle des concerts professionnels. Elle a pour but de montrer que l'intérêt de certains élèves pour la musique classique est généralement suscité par la pratique régulière du chant ou d'un instrument au sein d'une institution musicale. Ce constat est également à mettre en parallèle avec le profil général des élèves fréquentant mon établissement, situé dans un quartier parisien plutôt favorisé : ils évoluent dans des milieux sociaux qui ont un accès relativement privilégié à la culture, ce que corroborent les propos de Florence Eloy : « le goût pour les musiques dites "savantes" au cœur du curriculum scolaire [...] est tout de même plus répandu chez les élèves de milieux favorisés³² ».

1.2.6. Les pratiques vocales et instrumentales des élèves

Si la question de l'écoute musicale est le sujet de notre réflexion, elle n'est pas sans lien, comme nous venons de le voir, avec celle de la pratique instrumentale et/ou vocale, aussi nous y intéresserons-nous ici (Fig. 10).

³² Eloy, Florence, *Enseigner la musique au collège*, op. cit., p. 137.

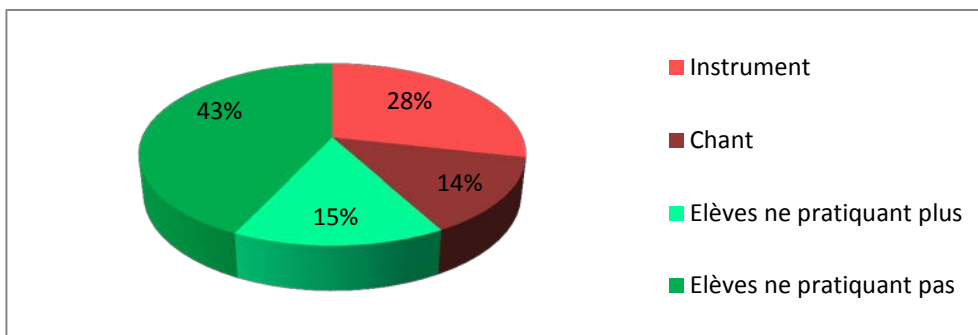


Figure 10 : Pratiques vocales et/ou instrumentales des élèves

Beaucoup d'élèves ne se contentent pas de rester auditeurs de la musique puisque près de la moitié d'entre eux (42%) pratique un instrument (28%) et/ou le chant (14%). En outre, parmi les 58% restant qui ne pratiquent ni l'un ni l'autre, 15% ont néanmoins eu une pratique musicale auparavant.

En revanche, parmi les élèves musiciens, seule une petite moitié (48%) suit des cours de musique (Fig. 11), que ce soit en conservatoire ou en école de musique (38%) ou bien à domicile (10%), les autres s'exerçant en autodidactes. Cela signifie donc que, pour beaucoup, pratique musicale ne rime pas forcément avec spécialisation ou cadre institutionnel mais peut relever du pur divertissement amateur (alors qu'un cursus suivi en conservatoire, par exemple, implique un rythme contraignant et un travail soutenu).

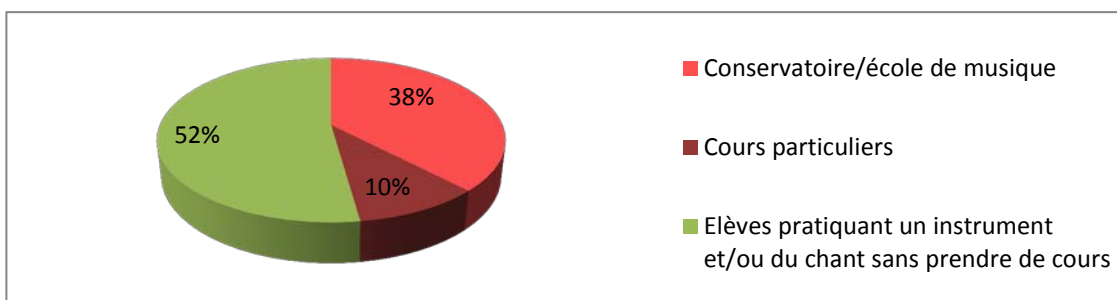


Figure 11 : Cadre de pratique musicale des élèves

Si le but des cours d'éducation musicale n'est en aucun cas de faire de tous les élèves des mélomanes accomplis connaissant par cœur l'intégrale de l'œuvre de Mozart, il convient, au vu des résultats de mon enquête, de s'interroger sur des manières de les intéresser – notamment ceux qui n'ont pas de pratique instrumentale ou vocale – non seulement à la musique dite « classique » mais aussi à d'autres genres musicaux en marge de leurs habitudes (jazz, musiques traditionnelles, extra-européennes, anciennes...). Or, pour ce faire, le professeur d'éducation musicale se retrouve confronté une question corollaire, énoncée par Anne Barrère et François Jacquet-Francillon : « Comment la culture des jeunes facilite-elle ou, au contraire, fait-elle obstacle aux acquisitions scolaires ? ³³ ». C'est à travers deux exemples expérimentés auprès de mes classes que je propose maintenant d'apporter une réponse à ces deux interrogations, ou tout du moins, quelques pistes de réflexion.

³³ Barrère, Anne et Jacquet-Francillon, François, *op. cit.*, p. 6.

2. L'expérience de la musique : placer la pratique au cœur du cours d'éducation musicale

2.1. Mettre en place une pratique active de l'écoute à partir de références musicales connues

Dans son ouvrage *L'Ecoute musicale au collège*³⁴, Pascal Terrien démontre l'importance de tenir compte de l'affect des élèves pour les amener à solliciter et à enrichir leurs connaissances sur une écoute. En effet, questionner les émotions suscitées par l'œuvre entendue amène l'auditeur à se remémorer des connaissances antérieures. Les verbaliser lui permet de confronter, d'évaluer, et d'ajuster ses connaissances sur l'objet écouté, « l'intériorisation des activités pratiques (écoute d'œuvre dans notre contexte) en activités mentales de plus en plus complexes (construction de connaissances) [étant] assurée par les mots, origine de la formation des concepts³⁵ », pour reprendre les mots de Pascal Terrien. Ainsi, « conduire un apprenant à considérer ce que peut évoquer son ressenti lui apporte un regard différent sur son approche de l'objet³⁶ ». Il convient donc de ne pas négliger l'aspect affectif de l'objet de notre discipline lorsqu'on l'enseigne. C'est avec ce précepte et les résultats de mon enquête en tête que j'ai élaboré ma séquence sur les musiques urbaines, destinée à mes élèves de quatrième : « Quand les musiques urbaines s'imprègnent d'autres genres musicaux ».

Partant du constat que le rap domine dans les goûts musicaux de mes élèves, et particulièrement chez les quatrièmes (il représente plus de 83% des genres écoutés dans l'une des classes) je les ai interrogés de manière orale et informelle sur ce répertoire. Il s'est avéré qu'ils ne possédaient que très peu, voire pas de connaissances sur l'histoire de ce genre et que, à part les derniers titres en vogue, ils ne semblaient pas avoir développé une écoute très diversifiée au sein même de ce registre musical. M'appuyer sur ce genre qui les touche, leur procure des émotions et fait partie de leur quotidien m'a donc semblé une excellente piste pour leur proposer une séquence attrayante d'emblée, qui permettait non seulement de les aider à renforcer leurs capacités d'analyse musicale et à acquérir du vocabulaire technique mais aussi à accroître leurs connaissances en histoire des arts, et à élargir leur répertoire à d'autres styles musicaux, notamment à la musique dite « savante ». A cet effet, mon choix pour l'œuvre principale de la séquence s'est porté sur la chanson « That's my people » du groupe de rap français Suprême NTM (album *Suprême NTM*, 1998), dont l'accompagnement se base sur les premières mesures du *Prélude pour piano n° 4* de Frédéric Chopin. Ainsi, tout en étudiant la culture hip-hop, les élèves ont pu se familiariser avec une œuvre représentative du Romantisme.

Toutefois, si NTM reste un groupe emblématique du rap français, il n'évoque qu'une vague idée chez les adolescents d'aujourd'hui, qui le relèguent au rang d'antiquité, même s'il n'est pas sans susciter leur curiosité. Pour les faire adhérer à cette œuvre, j'ai donc choisi de commencer par une activité de pratique vocale. N'ayant moi-même pas une grande culture hip-hop, j'ai jeté mon dévolu sur un autre « classique » du rap français, Mc Solaar et sa chanson « Hijo de Africa » (album *Mach 6*, 2003).

Le mouvement du corps occupant une place très importante dans le chant en général et dans le rap en particulier, j'ai, au préalable, proposé aux élèves un échauffement corporel

³⁴ Terrien, Pascal, *L'Ecoute musicale au collège*, op. cit.

³⁵ *Ibid.*, p. 70, d'après Lev Vygotski, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1998.

³⁶ *Ibid.*, p. 83.

ainsi qu'un exercice de respiration mais pas de vocalises, estimant qu'elles ne présentaient que peu d'intérêt pour la suite de la séance. J'ai, au contraire, choisi de les amener rapidement à un travail de déclamation sur les premiers vers de la chanson. Après une audition de la première strophe complète, les élèves étaient invités à reprendre en imitation le modèle vocal que je leur proposais, vers par vers et à l'oreille. En effet, dans un premier temps, j'ai souhaité qu'ils soient détachés de tout support textuel afin de focaliser leur attention sur l'écoute et pouvoir mieux intégrer la sonorité des mots, peu importe leur sens. Bien que je procède souvent ainsi avec mes classes, cet exercice mobilisant fortement la mémoire s'est révélé particulièrement déroutant pour eux. Il est vrai que les paroles de « Hijo de Africa » contiennent de nombreux mots (courant ou noms propres) d'origine africaine, qui ne sont pas forcément connus des adolescents :

*« J'sais pas si tu connais le kwassa-kwassa,
Zaiko Langa-linga, la Rumba, ou le Makossa
Le M'balax, la cora, le son du balafon
Qui fait bouger Bamako, N'Djamena ou le Gabon
Terre d'Afrique, Dioula, Peul Mandingue Massai
Terre, où si t'es frappadingue le Sai - Sai t'assaille³⁷ »*

Ce vocabulaire inhabituel laisse donc peu de possibilité de se raccrocher à un sens, ce qui rend sa mémorisation plus complexe.

Néanmoins, une fois passé l'effet de surprise, les élèves se sont vite pris au jeu, attirés, d'une part, par cette musique proche de leurs références culturelles et par la musicalité du texte lui-même, d'autre part. C'est, bien sûr, cette dernière que j'ai tenté de mettre en avant durant la séance de travail, en insistant particulièrement sur la couleur des mots, rendus dans le texte par les nombreuses assonances et allitérations. Cette double caractéristique nous a permis de soigner à la fois l'articulation des consonnes et l'émission des voyelles, aspects indispensables à toute bonne réalisation vocale, qui plus est lorsqu'elle est dépourvue, comme ici, de mélodie.

Au cours de cette séance, j'ai par ailleurs cherché à initier un travail sur les appuis rythmiques du texte. Ainsi, même lorsqu'ils trébuchaient sur un mot, les élèves devaient essayer de prononcer jusqu'au bout et ensemble le vers ou le groupe de vers entamé, afin de ne pas briser le *flow*, élément musical primordial dans le rap. Au fil de la séance, ils ont fini par s'appropriier les sonorités des mots et à les mettre en accord avec le flux rythmique. Ce n'est qu'en dernière partie de séance que je leur ai distribué les paroles. Nous les avons lues et analysées ensemble pour qu'elles fassent finalement sens. La séance s'est clôturée sur un échange collectif après écoute de la version originale de la chanson. Cet échange m'a confirmé que les objectifs de la séance ont bien été validés. A l'audition complète de la chanson, les élèves ont remarqué que ce rap était très différent de celui de Koba LaD, Gambi et autres rappeurs actuels. A l'inverse de ceux des nouveaux venus sur la scène hip-hop, les textes de MC Solaar – comme ceux de NTM – font référence à des questions et des problèmes de société par lesquels les adolescents se sentent souvent très concernés. En l'occurrence, plusieurs élèves d'origine africaine ont été très touchés par cet hymne aux populations d'Afrique, qui vise à la fois à rappeler les difficultés sociales et économiques que rencontre ce

³⁷ Début de la première strophe de « Hijo de Africa »: Mc Solaar, *Mach 6*, Paris, Black Rose Corporation, Label Sentinel Ouest, East West France, Warner Music France, 2003, CD, 56 min 40.

continent mais aussi à mettre en valeur ses aspects culturels, peu relayés par les médias. Une élève s'est sentie particulièrement concernée quand elle a entendu citer le nom de sa ville natale. Les collégiens se sont donc montrés très intéressés par cette chanson, certes un peu « rap à papa », mais au final si ancrée dans des questions de société encore très actuelles, malgré sa relative ancienneté. Un terme a alors finalement émergé, celui de « rap conscient ». Si ce rap de la vieille école, au texte engagé, exempt de mots obscènes et à la musique sans *autotune* était finalement assez éloigné de celui qu'ils écoutent habituellement, les adolescents avaient connaissance de l'existence d'un rap engagé, sans pour autant en être familiers : « je sais même pas ce que ça veut dire » a avoué le même élève. A l'aide de cette intervention, nous avons ainsi pu donner au rap « conscient » une définition³⁸ et la mettre en lien avec un exemple musical concret. Cette expérience pédagogique montre bien l'importance de la prise en compte des émotions, « ressenties puis exprimées³⁹ » selon les mots de Pascal Terrien, pour faire émerger des connaissances, pour « accrocher » l'oreille et progresser vers une écoute active de plus en plus fine.

Après cette séance, il a été facile d'aborder la chanson de NTM en prêtant une attention particulière aux différents éléments musicaux qui la composent (voix, *sample* mélodique, *beat*) puis en essayant de les reproduire pour se les approprier (*sample* et *beat*). Cette première approche a permis d'amener sans heurt à l'écoute du prélude de Chopin, compositeur connu de très peu de mes élèves.

La « stratégie » pédagogique mise en place pour ma séquence s'apparente à celle expérimentée par trois enseignants de lycée dans le cadre d'un projet d'enseignement d'exploration mené lors de la réforme du lycée de 2010 et restitué par Éric Dagiral et Laurent Tessier⁴⁰. Ce projet, intitulé « Vampires », avait pour but d'inciter les élèves à adopter une pratique courante de lecture, en s'appuyant sur un *bestseller* de la « culture "jeune"⁴¹ », la trilogie *Twilight*. Les livres de Stephenie Meyer n'occupaient finalement qu'une place marginale dans ce projet, ils étaient une porte d'entrée pour attirer les élèves vers d'autres types de littérature. Ainsi que l'expliquent Éric Dagiral et Laurent Tessier, « Il s'agit bien d'un appui à partir duquel construire une rencontre entre culture scolaire et culture jeune⁴² ». De même, dans ma séquence autour des musiques urbaines, les noms de Gambi et Koba LaD n'ont été qu'un prétexte pour amener les élèves à élargir leurs références musicales et culturelles.

³⁸ Le « rap conscient » ou « rap politique » se réfère à un rap politiquement engagé. Voir à ce sujet l'article Wikipédia : https://fr.wikipedia.org/wiki/Rap_politique [consulté le 6.04.20].

³⁹ Terrien, Pascal, *L'Ecoute musicale au collège, op. cit.*, p. 16.

⁴⁰ Dagiral, Éric et Tessier, Laurent, « La délicate articulation des cultures scolaire et jeune. Les usages de *Twilight* de quelques professeurs d'un lycée de ZEP », OCTOBRE, Sylvie, SIROTA, Régine, *Actes du colloque Enfance & Cultures : regard des sciences humaines et sociales*, Paris, 2010, p. 111-120 [en ligne].

⁴¹ *Ibid.*, p. 112.

⁴² *Ibid.*, p. 118.

2.2. Développer une curiosité de l'écoute par le biais de pratiques vocales, corporelles et/ou instrumentales

Lors d'une autre séquence mise en place pour mes classes de quatrième et portant sur la notion de reprise en musique⁴³, j'ai pu observer à quel point la pratique de la musique, aussi bien vocale que corporelle et instrumentale, favorise l'écoute et la curiosité des collégiens.

Après plusieurs séances consacrées à étudier les différentes notions de la séquence (reprise, plagiat, interprétation, standard de jazz), deux cours ont été dédiés à un projet de création (conception, réalisation, restitution) autour du *Boléro* de Maurice Ravel. Le but de cette activité était de créer en groupe sa propre version de l'œuvre. Les élèves avaient pour consigne de s'appuyer sur le début du thème mélodique ainsi que sur le rythme de la caisse claire (Fig. 12). Ils étaient ensuite libres de les interpréter à la voix, sur des instruments ou avec des percussions corporelles, ainsi que d'y ajouter des paroles.

Boléro

Maurice Ravel

The figure displays a musical score for the beginning of 'Boléro' by Maurice Ravel. It consists of three systems of staves. The first system shows the Flute (Flûte) and Concert Snare Drum (Caisse claire de concert) parts. The flute part begins with a melodic line in 3/4 time, and the snare drum part provides a rhythmic accompaniment of triplets. The second system continues the flute and snare drum parts, with the flute playing a more complex melodic line. The third system shows the flute and snare drum parts continuing, with the flute part ending on a final note. The snare drum part continues with its triplet rhythm.

Figure 12 : Début du *Boléro* de Maurice Ravel, extrait appris par les élèves

Il donc a fallu, au préalable, apprendre les deux éléments musicaux constitutifs de l'œuvre, apprentissage que j'ai mis en place en classe entière. Si les collégiens avaient tous déjà entendu au moins une fois le célèbre *Boléro*, la plupart ne le connaissait que vaguement. En outre, ils n'ont pas d'emblée montré un très grand enthousiasme à l'idée de l'apprendre, assimilant cette pièce à un énième morceau « classique » à étudier. Afin de les stimuler, j'ai donc choisi de commencer par l'accompagnement rythmique adapté en percussions corporelles. A chaque rythme ou groupe rythmique était associé un type de percussion corporelle, associée à une onomatopée : claquement de doigts (« clic »), frappe de la cuisse

⁴³ *La reprise en musique : recréation ou plagiat ?*

avec la main (1, 2, 3) et frappe de la poitrine avec la main (« poum »). Voici à quoi pourrait donc se résumer la « partition » de cet exercice :

clic 123 clic 123 clic poum clic 123 clic 123456789

doigts cuisses doigts cuisses doigts poitrine doigts cuisses doigts cuisses

Dans un premier temps, les élèves étaient invités à reprendre en imitation le rythme donné uniquement en percussions corporelles. Le motif à reproduire étant assez long, ils ont éprouvé quelques difficultés à garder le compte des rythmes qui le composent, et donc à le reproduire. Néanmoins, leur intérêt avait été éveillé car ils ont aussitôt cherché à relever le défi. Dans un second temps, j'ai ajouté la prononciation d'onomatopées afin de leur fournir des points de repère, notamment grâce au décompte des frappes de main sur les cuisses. Après cette étape de travail, les élèves ont finalement réussi à reproduire parfaitement le motif rythmique de la caisse claire. En outre, l'introduction de ce moment de pratique a suffi non seulement à susciter l'enthousiasme des élèves mais aussi à canaliser leur énergie (souvent débordante pour la transformer en musique.

A la suite de cette séance, j'ai même pu entendre, non sans satisfaction, des élèves répéter le motif dans la cour de récréation et, la semaine suivante, tous le connaissaient par cœur.

C'est donc de bon cœur qu'ils se sont ensuite prêtés au jeu de l'apprentissage de la mélodie. Le but étant, dans le cadre du projet de création, de leur permettre de la restituer sur des instruments tels que métallophones ou piano, j'ai choisi de la leur faire chanter avec le nom des notes. Ainsi, même les élèves non musiciens étaient en mesure de la transposer à l'instrument, les noms des notes étant indiqués sur les lamelles des métallophones. Cette fois, en revanche, l'apprentissage s'est trouvé limité par la complexité de l'objet musical : le thème est, en effet, assez long et comporte, en outre, de nombreuses syncopes de longueurs différentes, ce qui brouille les repères rythmiques. Il a donc fallu, évidemment, le découper en plusieurs sections pour pouvoir le mémoriser. Malgré tout, sans support visuel, les élèves ont éprouvé de réelles difficultés à retenir l'extrait que j'avais sélectionné, malgré leur motivation. Nous avons donc décidé de n'en conserver que les trois premières mesures, qui constituent un contenu mélodique suffisamment riche pour pouvoir être interprété de manières très diverses. Certains ont par exemple choisi de recréer un ostinato à partir de la tête du thème :



D'autres, les pianistes notamment, ont préféré, à l'aide de la partition, jouer le thème en entier pendant que les camarades de leur groupe réalisaient une instrumentation de l'ostinato rythmique. Cette souplesse accordée au choix de l'extrait mélodique, associée à la liberté de choix des instruments (métallophones, claves, boomwakers, nombreux tambours de tailles diverses notamment mais aussi piano et batterie), a laissé à chaque groupe une grande marge de créativité. Les restitutions furent ainsi riches et variées.

En sortant du schéma «classique» de la pratique vocale en cours d'éducation musicale – qui débute le plus souvent par un échauffement suivi de vocalises puis du chant

lui-même – les collégiens ont fait preuve d’une attention renouvelée. Une élève est même venue me témoigner, à la fin du cours, l’intérêt et le plaisir qu’elle avait trouvé dans ce projet sortant de l’ordinaire et permettant une prise en main libre des instruments. A l’issue de cette séance, c’est donc avec plaisir et curiosité qu’ils se sont ouverts à l’écoute de la version originelle du *Boléro*.

Les deux situations retranscrites ici apportent un élément de réponse à la question d’Anne Barrère et François Jacquet-Francillon citée plus haut. Dans le premier cas, on a pu constater à quel point le fait de s’appuyer sur des références culturelles connues ou proches de celles des élèves – sans tomber dans la démagogie infertile – a pu susciter chez eux des émotions et attiser leur curiosité. Ici, la culture des « jeunes » a sans conteste facilité l’acquisition de nouvelles connaissances et, ce qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de ce mémoire, a largement contribué au développement d’une écoute active. Dans le second cas, nous avons pu observer combien la place accordée à la pratique⁴⁴ a pu influencer sur la volonté d’écoute des collégiens. D’abord réticents à une musique assez éloignée de leurs références musicales, ils ont fini par en apprécier l’écoute grâce à une appropriation passant par tous les aspects que peut revêtir la pratique musicale : vocale, corporelle et instrumentale.

3. L’écoute musicale : un outil de réflexion au-delà des compétences musicales

3.1. Aborder l’écoute par le débat et l’argumentation

Nous avons, jusqu’ici, envisagé l’écoute comme une aptitude avant tout musicale mais celle-ci concerne, bien évidemment, des compétences au-delà de la musique seule. On peut ainsi rappeler la distinction établie par Pierre Schaeffer entre quatre types d’écoute⁴⁵ : écouter, ouïr, entendre et comprendre. C’est la dernière catégorie qui nous intéresse ici ; elle se rapporte à l’acte de perception de la signification d’un son, aussi bien en ce qui concerne la musique que le langage. Ainsi, développer sa capacité à écouter de la musique, dans le sens de « comprendre », permet assurément d’affiner son écoute en général, d’être plus attentif à l’autre et à son environnement et donc, en meilleure capacité d’interagir en adéquation avec. Cet objectif correspond aux programmes d’éducation musicale des troisième et quatrième cycles, avec le champ de compétences « Échanger, partager, argumenter et débattre ».

C’est donc, conformément aux programmes scolaires, en accordant une large place au débat et à l’argumentation que j’ai choisi de construire la première séquence de mes classes de troisième : *Comment la musique peut-elle servir l’engagement des artistes ?*. Démarrer les premiers cours de l’année en m’appuyant en particulier sur les compétences « Échanger, partager, argumenter et débattre » m’a paru une bonne entrée en matière pour découvrir mes classes et instaurer d’emblée une relation d’échange avec elles, à un âge où la communication entre élèves et professeurs, adolescents et adultes, est particulièrement complexe.

⁴⁴ Par soucis de clarté et pour éviter des lourdeurs inutiles, le mot pratique doit ici s’entendre en opposition à celui d’écoute, même si l’écoute est également une pratique musicale.

⁴⁵ Schaeffer, Pierre, « Les Quatre écoutes », *Traité des objets musicaux*, Paris, Le Seuil, 1966, p. 112-127. Voir également l’analyse des quatre écoutes de Schaeffer par Couprie, Pierre, « Les théories de Pierre Schaeffer », *Leonardo online*, en ligne : <https://www.olats.org/pionniers/pp/schaeffer/theorieSchaeffer.php> [consulté le 5.03.20]

Ma séquence s'ancrait dans deux époques de l'Histoire de la musique : classique avec la *Symphonie n° 3* de Beethoven comme œuvre principale et contemporaine avec la chanson « Blowin in the wind » de Bob Dylan comme projet musical, éclairée par deux œuvres complémentaires : « We Shall Overcome » de Joan Baez et « Le Déserteur » de Boris Vian.

Comme le montrent les résultats de l'enquête effectuée auprès de mes classes, la musique classique et le rock ne comptent pas parmi les genres les plus populaires chez mes élèves. De plus, si le nom de Beethoven leur était familier, il n'en n'allait pas de même pour celui de Bob Dylan, inconnu de la plupart d'entre eux. En choisissant comme premier projet musical de l'année une chanson folk-rock, genre catalogué comme « populaire », j'ai cru pouvoir les intéresser facilement. Aussi ai-je trouvé quelque peu surprenant de constater la méfiance spontanée qu'ils ont exprimée à l'égard de cet objet musical proposé par un adulte. Ce n'est que plus tard que j'ai pu relier ce constat aux propos de Florence Eloy, selon laquelle, à l'adolescence, on a tendance à associer des genres musicaux à des tranches d'âge et à y apposer de fortes prescriptions⁴⁶. En outre, il s'agit d'une chanson déjà assez ancienne. Rien de surprenant donc, à ce que des élèves de troisième, traversant une période de vie particulièrement sensible montrent une certaine réticence à l'égard d'une œuvre par laquelle ils ne se sentent pas spécialement concernés. La distance prise par les élèves vis-à-vis de la chanson a commencé à se réduire après explication sur le contexte de composition (guerre du Vietnam). De même, lors de la deuxième séance, c'est par sa mise en contexte que nous avons abordé la *Symphonie n° 3* de Beethoven. Les élèves se sont montrés plus attentifs à cette œuvre lorsqu'ils ont eu connaissance des idéaux démocratiques que défendait son compositeur.

Il a alors été possible d'entamer un débat autour de la notion de musique engagée : qu'est-ce qui fait d'une musique une œuvre engagée ? En quoi la *Symphonie n° 3* de Beethoven est-elle héroïque ? Que perçoit-on de l'engagement de son auteur à travers elle ? Faut-il nécessairement des paroles pour qu'une musique soit engagée ?

Le débat s'est poursuivi à la séance suivante, enrichi du travail apporté par les élèves, à qui j'avais demandé de trouver chacun un exemple de chanson engagée et d'en faire une brève présentation (artiste(s), sujet, contexte, position de(s) l'artiste(s)). Un exemple en particulier a immédiatement mobilisé l'intérêt d'une de mes classes et a nourri un échange très riche entre l'ensemble de ses membres. Il s'agit de la chanson « Run the World (Girls) » de la chanteuse pop américaine Beyoncé. Avec cette chanson, sortie en 2011, elle confirme son engagement féministe et devient une véritable icône du mouvement auprès de la jeunesse. Très concernées par cette cause, deux élèves ont choisi de présenter cette chanson à la classe. Nous en avons ensuite visionné le clip vidéo, après quoi un échange libre s'est instauré. Plusieurs garçons sont intervenus pour interroger leurs camarades sur le sens du titre, peu flatteur pour la gence masculine. Les deux élèves ont ainsi fait part de leur position critique vis-à-vis de la chanson et de son titre provocateur. Il s'agissait pour elles de défendre l'égalité entre hommes et femmes, et non de proclamer la supériorité des femmes sur les hommes. L'échange a ensuite porté sur la vidéo du clip, qui malgré des paroles en faveur de l'émancipation féminine, fait appel à des ingrédients standardisés du clip de pop, dont on peut s'interroger quant à leur pertinence en regard du message féministe qu'ils sont censés véhiculer : chanteuse vedette au centre de la scène, chantant et dansant en même temps, encadrée par une troupe de danseuses qui l'accompagnent, toutes (très) jeunes, très belles et vêtues de manière à mettre en valeur leurs attraits ; gros plans sur la star mise en scène dans des positions langoureuses et sensuelles... L'analyse de la vidéo a alors permis aux élèves de prendre un certain recul par rapport à la chanson, sans pour autant la déprécier. C'est donc sur

⁴⁶ Eloy, Florence, *Enseigner la musique au collège*, op. cit., p. 49.

une prise de conscience de l'importance de ne pas se départager d'un certain sens critique, y compris envers une œuvre que l'on apprécie et souhaite défendre, que s'est close la séance.

Après cet échange, j'ai pu constater une plus grande mobilisation des élèves lors des activités d'écoute (et de chant) que je leur proposais. Se sentant concernés par les différents sujets abordés, qui découlaient de leurs propositions, ils se sont ensuite montrés beaucoup plus intéressés par le contenu que je présentais. Bob Dylan, Joan Baez, Boris Vian et Beethoven n'étaient plus que de simples noms mais incarnaient bel et bien un engagement et leurs musiques avaient ainsi des résonances beaucoup plus actuelles.

Là encore, la prise en compte des références musicales des élèves et leur intégration en tant qu'élément constitutif du cours, associée à la possibilité de débattre et d'argumenter à égalité les uns avec les autres mais aussi avec l'enseignant, dans un climat de respect et de bienveillance, a grandement contribué au développement d'une écoute attentive et constructive au fil de la séquence. Il semble même que ce contexte pédagogique ait suscité quelques orientations musicales nouvelles chez certains. En effet, lors de l'évaluation de fin de séquence, alors que je diffusais « Blowin in the wind », c'est avec grand plaisir que j'ai entendu une élève murmurer à l'attention d'une camarade « ah trop bien, j'adore cette chanson ! ». Cet exemple extrêmement positif est une preuve que la culture scolaire peut contribuer à l'ouverture musicale et culturelle des adolescents et les amener à écouter et apprécier des morceaux qui ne font pas initialement partie de leurs références.

3.2. Approfondir l'écoute par un travail de recherche

Si l'écoute est primordiale en éducation musicale, il est également important de la développer en regard d'autres capacités, notamment celle de l'écrit, afin de conserver une trace qui permettra aux élèves de consolider et d'ancrer les acquis oraux. Cependant, chaque classe n'ayant qu'une heure de cours de musique par semaine, il est souvent difficile de trouver le temps nécessaire pour coucher sur le papier l'ensemble des notions abordées durant la séance. C'est pourquoi les élèves doivent se contenter, la plupart du temps, d'une fiche photocopiée, éventuellement à compléter, reprenant les informations les plus importantes dégagées en cours. Afin de pallier ce manque, je leur demande donc régulièrement de se livrer à des travaux de recherche, adaptés selon les niveaux. Parfois, il s'agit de simples recherches de définitions, parfois ce sont des devoirs un peu plus élaborés. Ainsi, lors de la séquence évoquée plus haut, les troisièmes ont dû réaliser une recherche biographique d'une page sur Beethoven, tandis que les cinquièmes ont eu à produire une dizaine de lignes sur Adam de la Halle, par exemple.

En lisant les copies des élèves, j'ai pu constater que peu d'entre eux, même en troisième, savaient mener convenablement un travail de recherche documentaire. Outre la question des erreurs de formulation et d'orthographe, beaucoup ne possédaient pas encore la méthode adéquate pour répondre à l'exercice demandé. Certaines biographies consistaient en une série de réponses brèves aux questions de base « qui ? quoi ? quand ? où ? comment ? », d'autres en une longue énumération, année après année, des activités du compositeur étudié, tandis que d'autres encore se contentaient de deux ou trois phrases ressemblant plutôt à une prise de note qu'à un devoir rédigé. De plus, surtout parmi les plus jeunes, j'ai pu observer des difficultés à trouver les sources adéquates et donc les bonnes informations. Ce dernier problème était d'ailleurs souvent en lien avec l'absence de citation des sources utilisées, malgré mon insistance sur ce point dans les consignes données. De plus, lorsqu'elles étaient indiquées, ces sources se référaient, le plus souvent, à une très petite poignée de sites internet : Wikipedia en tête, mais aussi Wikidia et dans de rares cas, France Musique et Musicologie.org. En dépit de mes incitations, presque aucun élève n'a eu la curiosité de se rendre au CDI, qui possède pourtant une riche documentation papier. Finalement, pour

beaucoup, le travail de recherche documentaire s'apparentait à un exercice mécanique, qu'ils ne mettaient pas forcément en lien avec les activités du cours de musique et dont ils ne semblaient pas retenir grand-chose.

Or, même si les compétences requises pour réaliser un tel devoir tiennent, *a priori* plutôt du cours de français que de celui d'éducation musicale, il me paraît capital d'être capable de réaliser ce genre de travaux toutes disciplines confondues. Pour cela, il est important d'accompagner les élèves dans la conduite de travaux de recherche documentaire dès l'entrée au collège. C'est ainsi que j'ai souhaité mettre en place, pour mes classes de sixièmes, un projet interdisciplinaire en collaboration avec la professeure documentaliste de mon établissement. Celle-ci, également demandeuse de projets de ce type, a immédiatement accepté et m'a proposé de consacrer quelques séances pédagogiques à de la recherche documentaire dédiée au cours d'éducation musicale pour les classes concernées. Cette option me permettait non seulement de réaliser mon objectif mais aussi de gagner un temps précieux en continuant à consacrer l'essentiel de mes séances à de la pratique musicale.

Le CDI de mon collège étant généreusement fourni, il n'est pas pourtant spécialisé en documentation musicale. Il me fallait donc choisir un sujet qui puisse intéresser d'autres domaines, afin de pouvoir orienter les élèves vers un choix suffisamment large d'ouvrages. La recherche numérique n'était évidemment pas exclue mais elle ne devait intervenir qu'en second recours. Aussi, mon choix s'est, assez naturellement, porté sur un sujet alliant littérature et musique couramment étudié par les enseignants avec les sixièmes : le conte en musique⁴⁷. Pour cette séquence, j'ai choisi comme œuvre principale le ballet *Casse-noisette* de Tchaïkovski. Il me semblait cependant fastidieux de faire travailler près de trente élèves sur un seul conte, d'autant que j'avais prévu plusieurs séances en cours sur cette pièce. Aussi, en accord avec ma collègue documentaliste, j'ai décidé de les faire également travailler sur l'œuvre complémentaire que j'avais sélectionnée, les *Contes de ma mère l'Oye* de Maurice Ravel. En répartissant à parts égales les recherches entre deux grands groupes d'élèves, eux-mêmes subdivisés en sous-groupes de deux ou trois personnes, nous gagnions ainsi en efficacité et chaque binôme ou trinôme avait un travail unique à réaliser et à partager avec le reste de la classe. La valeur de leurs recherches et des présentations s'en trouvait donc accrue.

Pour chaque œuvre, les bi/trinômes devaient se répartir un éventail de sujets : biographie du compositeur, genèse du ballet, conte à l'origine du ballet, analyse musicale d'un extrait au choix parmi une sélection que j'avais déterminée (deux ou trois extraits étaient présentés pour chaque œuvre). Les restitutions devaient prendre la forme d'exposés de cinq à dix minutes devant comporter un extrait musical, audio ou vidéo et un support visuel sous forme d'affiche (notions principales, lexique des mots "difficiles" et quelques illustrations). La préparation était répartie sur plusieurs séances au CDI et les élèves avaient bien sûr la possibilité de s'y rendre quand ils le souhaitaient pour avancer sur leurs travaux.

Par le travail de longue haleine et l'assiduité qu'il exigeait, les élèves ont pu prendre conscience de l'importance d'un tel projet, y compris dans le cadre d'une discipline souvent considérée comme mineure, en regard de la petite place qui lui est accordée dans l'emploi du temps des collégiens. En outre, ce travail faisait l'objet d'une note comptant dans la moyenne, ce qui ajoutait un enjeu supplémentaire. C'est donc à la fois avec beaucoup d'enthousiasme et de sérieux que la plupart des élèves se sont attelés à la tâche, certains fréquentant le CDI avec constance pendant un mois.

Les prestations orales furent à la hauteur des préparations : les exposés comportaient des contenus riches et détaillés, présentés avec beaucoup d'application : énoncés clairs, prises de

⁴⁷ *Le Conte en musique : comment la musique peut-elle raconter une histoire ?*

parole équitablement réparties entre les membres du groupe, pas d'effet « nez dans la feuille ». Les supports audio et visuel furent également, dans la majorité des cas, de grande qualité, certains groupes n'hésitant pas à les enrichir d'objets (livres, casse-noisettes miniatures) et de présentations *powerpoint*. Il en a résulté une grande qualité d'écoute de la part des auditeurs. Pour s'en assurer, plusieurs groupes avaient même préparé des petits quizz pour la fin de leur exposé, permettant d'évaluer l'attention et la compréhension de leurs condisciples. Questionnant leurs camarades et questionnés par eux en retour, ils ont alors pu prendre pleinement conscience du rôle de l'écoute dans la compréhension d'un énoncé ou d'un cours.

Par sa durée, son exigence et sa diversité, ce projet a su capter l'intérêt et la motivation des élèves pour les œuvres au cœur de la séquence. Il en a découlé des séances d'écoute extrêmement attentives, permettant de réaliser des analyses musicales fines et relativement poussées pour le niveau de sixième : déterminer les rôles des instruments, du tempo, des différents registres et nuances dans l'avancée de l'histoire, dans la création d'une atmosphère ou le rendu d'un caractère. Si les expériences décrites plus haut, notamment en deuxième partie de ce mémoire, ont pu mettre en avant la fonction cruciale de l'écoute dans l'acquisition de connaissances, cette expérience-ci m'a ainsi également convaincue de l'importance toute aussi grande de l'implication des élèves dans la création de savoirs, par le biais de la recherche et de sa restitution, pour favoriser la formation d'une écoute de qualité.

Conclusion

Au cœur du cours d'éducation musicale mais aussi de leurs pratiques culturelles, l'écoute de musique est une activité de premier ordre chez les adolescents, qui y recourent quotidiennement. Cette aptitude, que la plupart d'entre nous possédons, renseigne l'auditeur à la fois sur lui-même et son ressenti, sur l'objet étudié mais aussi sur son environnement sonore, en l'occurrence, celui de la classe. La déployer et l'entretenir concoure donc ainsi non seulement au développement d'une sensibilité musicale mais aussi à l'acquisition de connaissances et à la construction d'une culture commune. Elle est ainsi source d'émotions, de savoirs et de partage, autant de valeurs essentielles à cultiver pour se forger une culture approfondie et une personnalité épanouie.

Pour autant, si notes, rythmes et nuances résonnent quotidiennement aux oreilles des collégiens, l'acte d' « écouter », de « prêter attention à ce qu'on entend⁴⁸ » demande un effort d'attention et de concentration important qui est loin d'être acquis d'emblée lorsqu'il se rapporte à un objet sonore aussi complexe que la musique. Aussi, il apparaît primordial, en accord avec les programmes scolaires, de travailler cette compétence dès l'entrée au collège, afin, non seulement d'éduquer l'oreille mais aussi, comme le préconisent Benoît Céroux et Christiane Crépin, de fournir aux élèves les moyens de se composer un répertoire riche et diversifié⁴⁹.

Or, comme les résultats de l'enquête auprès de mes élèves le montrent, ces derniers, malgré l'audition d'un éventail de genres musicaux relativement varié, font preuve d'une certaine homogénéité dans leurs choix et leurs pratiques musicales. Ils manifestent, en effet notamment, un goût prononcé pour les musiques urbaines récentes, ainsi qu'une forte tendance à écouter de manière individuelle, souvent isolés de leur environnement sonore par un casque ou des écouteurs. Même si ce résumé est, nous l'avons vu, quelque peu réducteur, il démontre la nécessité en classe de nourrir une écoute commune invitant les adolescents à s'ouvrir à de nouveaux univers musicaux et à les partager entre eux.

Il ne s'agit toutefois pas d'ignorer ou de dénigrer la culture juvénile. Au contraire, la prendre en compte est indispensable pour mesurer le niveau et la teneur des séances à mettre en place auprès des élèves. Ainsi, partir de leurs références musicales peut être un moyen de soulever l'intérêt des jeunes pour la musique dite « savante » en les amenant, par exemple, à reconnaître les points communs et les liens qu'il est possible de tisser entre des genres musicaux aussi différents que le rap et la musique Romantique. Nous avons vu également comment le fait de placer la pratique au centre du cours de musique peut placer les élèves dans des dispositions d'écoute idéales vis-à-vis d'une musique qui, d'emblée, ne les aurait pas attirés. Nous avons, enfin, constaté l'importance d'associer la capacité d'écoute à des compétences autres que celles se rattachant uniquement à la discipline de la musique, comme la construction d'un discours oral argumenté ou la recherche documentaire, par exemple, qui permettent d'enrichir considérablement l'écoute et de la replacer dans un contexte plus large, au-delà du seul cours d'éducation musicale.

Les quatre exemples évoqués ci-dessus ne représentent que quelques possibilités parmi la multitude de stratégies pédagogiques envisageables pour mener à bien l'objectif énoncé dans ce mémoire : renforcer la motivation des adolescents et développer leur culture musicale. D'autres situations, que je n'ai pas eu l'occasion de développer dans le cadre restreint de cet écrit, ont également nourri mes réflexions et ont certainement joué un rôle favorable dans le

⁴⁸ CNRTL, en ligne : <https://www.cnrtl.fr> [consulté le 20.02.2020], *op. cit.*

⁴⁹ Céroux, Benoît et Crépin, Christiane, *op. cit.*, p. 61.

maintien de la curiosité musicale des collégiens pour l'écoute de musiques étrangères à leur univers culturel. Parmi celles-ci, citons notamment une sortie à la Philharmonie avec une classe de troisième pour visiter l'exposition *Charlie Chaplin, l'homme-orchestre* venant éclairer une séquence sur la musique et le cinéma⁵⁰, ainsi qu'un projet de chorale interclasse et multilingue avec des élèves de cinquième⁵¹. De nombreuses autres pistes restent bien sûr à explorer, comme le développement de jeux d'éducation de l'oreille par des écoutes comparées, par exemple, ou encore l'aménagement au sein des séances, de plages plus longues dédiées à la pratique et son lien avec l'écoute.

Il ne fait nul doute que les années à venir seront riches d'expérimentations et d'enseignements sur le sujet qui me préoccupe et que des échanges réguliers avec des collègues, expérimentés ou débutants, et surtout une attention toujours soutenue portée aux élèves, sauront m'aider à perfectionner le travail mené dans cette direction. Il conviendra donc que je sache, comme mes élèves, rester à l'écoute.

⁵⁰ *Quels liens la musique de film et l'image entretiennent-elles au cinéma ?* Deux autres sorties sont prévues pour le mois de juin avec mes classes de quatrième. Nous irons visiter la Maison de la radio en complément d'une séquence intitulée *Comment la radio a-t-elle contribué à l'évolution de la musique occidentale ?*

⁵¹ Ce projet a été initié par une collègue d'anglais, professeure principale d'une de mes classes de cinquièmes. Elle a supervisé l'organisation d'un concert entre trois classes de ce niveau lors duquel les élèves ont pu chanter une sélection de chansons dans plusieurs langues, représentant l'ensemble des langues vivantes (LV1 et LV2) qu'ils étudient : anglais, allemand, espagnol, italien, chinois. M'associant à son projet, j'ai été chargée de la direction musicale et de l'accompagnement des collégiens, qui ont participé avec un enthousiasme évident.

Bibliographie

La Musique, un enseignement obligatoire. Pourquoi ? Comment ?, Actes du colloque de Lyon, 1 et 2 octobre 1999, Paris, L'Harmattan, 2000, 298 p.

Barrère, Anne et Jacquet-Francillon, François, « La culture des élèves : enjeux et questions », *Revue française de pédagogie*, n°163, avril-juin 2008, p. 5-13.

Céroux, Benoît et Crépin, Christiane, « Rapports aux loisirs et pratiques des adolescents », *Politiques sociales et familiales*, n°111, mars 2013, p. 59-64.

Dagiral, Eric et Tessier, Laurent, « La délicate articulation des cultures scolaire et jeune. Les usages de Twilight de quelques professeurs d'un lycée de ZEP », Octobre, Sylvie e Sirota, Régine, *Actes du colloque Enfance & Cultures : regard des sciences humaines et sociales*, Paris, 2010, p. 111-120 [en ligne].

Eloy, Florence, *Enseigner la musique au collège, cultures juvéniles et culture scolaire*, Paris, PUF, 2015, 197 p.

Eloy, Florence et Palheta, Ugo, « Cultures juvéniles et enseignement musical au collège », *Revue française de pédagogie*, n°163, avril-juin 2008, p. 39-50.

Schaeffer, Pierre, « Les Quatre écoutes », *Traité des objets musicaux*, Paris, Le Seuil, 1966, p. 112-127.

Solomos, Makis, « L'écoute musicale comme construction du commun », *Circuit*, n° 28, mars 2018, p. 53-64.

Szendy, Peter, *Ecoute, une histoire de nos oreilles*, Paris, Les Editions de Minuit, 2001, 172 p.

Terrien Pascal, *L'Ecoute musicale au collège, fondements anthropologiques et psychologiques*, Paris, L'Harmattan, 2006, 189 p.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire sur les habitudes d'écoutes distribué à l'ensemble des élèves

Questionnaire : quelles sont tes pratiques d'écoute musicale en dehors de la classe ?

Prénom :

NOM :

Quels genres de musique écoutes-tu ? _____

Sous quels formats (radio, cd, youtube, mp3...) ? _____

Comment les écoutes-tu (exemple : seul dans ta chambre, avec un casque/des écouteurs, dans le salon en famille, en voiture...) ? _____

Écoutes-tu seul ou avec des amis ou en famille ? _____

A quel(s) moment(s) écoutes-tu de la musique généralement ? _____

Assistes-tu parfois à des concerts ? Si oui, quels types de concerts ? _____

Pratiques-tu le chant ou un instrument ? _____

Es-tu inscrit.e dans une école de musique ou un conservatoire ? _____

Annexe 2 : Tableaux récapitulatifs des réponses au questionnaire sur les habitudes d'écoutes des élèves

Tableau 1 : Genres musicaux écoutés par les élèves

Classe\ Genre de musique	Rap (+ trap ⁵²)	Pop & R&B	Variété	Electro	Rock (+ métal & hard-rock)	k-pop, j-pop, opening, anime	Jazz	Classique	Gospel, soul, rythm'n blues	Autres (traditionnelle ; reggae ; musique de films ; de séries ; Disney ⁵³ ; épique ; relaxante)	Tout	Tous sauf classique	Peu ou pas
6.1	12	10	4	4	4	2	2	3	0	0	3	0	1
6.2	20	7	1	3	2	6	2	1	0	3	2	2	0
6.3	14	10	4	3	3	0	2	4	0	1	1	2	0
5.2	11	3	1	1	2	1	0	3	0	0	2 + 1 sauf rap	2	0
5.4	16	7	2	0	2	0	2	1	2	2	1	0	1
4.3	25	11	3	2	3	0	1	5	0	0	2	0	1
4.6	16	11	0	0	4	0	1	0	1	0	2	3	0
3.1	13	9	3	0	3	1	1	1	1	0	2	0	0
3.4	17	16	4	2	1	1	2	3	1	2	3	0	0
Total écoutes par genre	144	84	22	24	21	15	13	11	5	8	19	9	3

⁵² Les genres ajoutés entre parenthèse ont été très rarement mentionnés et ont donc été regroupés avec d'autres genres proches et majoritairement écoutés.

⁵³ Les musiques des films Disney sont écoutées par trois élèves dans la même classe de 6e.

Tableau 2 : Formats et médias servant de supports aux écoutes des élèves

Classe\Formats	Audio ⁵⁴	Vidéo (Youtube)	Radio	CD (+vinyle)	Téléphone	Ordinateur
6.1	11	22	5	4	0	1
6.2	19	20	1	4	3	1
6.3	14	7	5	2	2	2
5.2	12	17	2	5	4	1
5.4	13	14	6	2	5	0
4.3	26	11	5	4	4	1
4.6	9	9	2	1	7	0
3.1	16	11	3	3	2	0
3.4	20	16	1	2	7	0
Total écoutes par format	140	127	30	27	34	6

Tableau 3 : Habitudes d'écoute avec ou sans casque

	Avec des écouteurs/un casque	Avec enceinte (connectée ou non)
6.1	13	1
6.2	15	1
6.3	12	0
5.2	13	2
5.4	14	4
4.3	15	2
4.6	9	2
3.1	16	7
3.4	17	3

⁵⁴. Ont été regroupées sous la catégorie « audio » les réponses mentionnant les formats mp3, les téléchargements, les plateformes telles que Deezer, Spotify, Itunes, Soundcloud et Audiomack ainsi que les applications téléphoniques dont le nom n'était pas précisé.

Tableau 4 : Habitude d'écoute : seul, en famille ou avec des amis

	Seul	En famille	Avec des amis
6.1	21	16	13
6.2	25	12	16
6.3	20	15	11
5.2	16	8	7
5.4	22	15	11
4.3	26	12	18
4.6	18	18	18
3.1	18	7	8
3.4	26	14	14
Total	192	117	116

Tableau 5 : Lieux d'écoute

	Chambre	Salon (ou cuisine, en famille)	Salle de bain	Voiture	Transports en commun	Dans la rue	Tout
6.1	13	9	1	9	0	0	1
6.2	18	5	0	9	0	1	5
6.3	16	4	2	11	2	1	0
5.2	12	7	1	11	2	2	1
5.4	16	5	2	13	3	2	0
4.3	13	3	6	12	4	8	5
4.6	9	5	4	6	0	2	8
3.1	11	4	1	4	4	2	1
3.4	18	5	0	9	1	6	4
Total	126	47	17	84	16	24	25

Tableau 6 : Moments et situations d'écoute des élèves

	Matin	Soir	Pendant le repas	Temps libre (week-end, mercredi après-midi, vacances, seul)	En déplacement (voiture, transports en commun, marche)	En faisant mes devoirs	En faisant une autre activité	Selon humeur, pour se concentrer/se détendre/se calmer	Chez un ami	Tout le temps/dès que j'ai l'occasion	Exceptionnel
6.1	1	11	1	7	9	0	0	2	0	6	0
6.2	0	6	0	12	5	0	3	1	2	9	0
6.3	2	10	0	8	7	2	1	2	0	1	0
5.2	3	6	0	7	4	2	2	2	0	2	0
5.4	5	9	0	4	11	4	4	2	0	2	0
4.3	9	15	0	7	19	4	1	8	1	4	1
4.6	0	6	1	6	7	2	0	1	0	9	0
3.1	3	6	0	3	7	1	3	1	0	6	0
3.4	4	11	0	10	10	3	2	2	0	5	0
Total	27	80	2	64	79	18	16	21	3	44	1

Tableau 7 : Types de concerts fréquentés par les élèves

Classe\Type de concerts	Rap	Pop & R&B	Variété	Rock	Electro	Jazz	Classique	Métal	Comédie musicale	Gospel	Indéfini/autre
6.1	1	1	2	0	0	1	0	1	0	0	2
6.2	2	3	4	0	2	1	1	1	0	0	0
6.3	4	2	2	3	1	2	4	0	2	0	0
5.2	4	1	2	1	0	0	1	0	0	0	2
5.4	3	2	0	1	0	0	4	0	0	0	4
4.3	6	4	1	0	0	0	5	0	0	0	3
4.6	5	1	1	2	0	0	0	0	0	1	3
3.1	2	4	1	1	0	0	0	0	0	0	1
3.4	3	7	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Total	30	25	13	8	3	4	15	2	2	1	18

Tableau 8 : Pratiques vocales et/ou instrumentales des élèves

Classe	Instrument	Chant	Conservatoire et école de musique	Cours particuliers	Elève ne pratiquant plus
6.1	8	2	4	1	2
6.2	8	6	4	3	2
6.3	6	4	3	1	2
5.2	5	6	3	0	3
5.4	8	0	6	1	4
4.3	7	3	3	0	7
4.6	5	3	2	1	4
3.1	7	3	6	1	2
3.4	7	2	3	1	6
Total	61	29	34	9	32

Résumé

C'est, en grande partie, en écoutant que l'on apprend. Cette affirmation est d'autant plus vraie dans le cadre d'un cours d'éducation musicale. En effet, l'écoute est une aptitude indispensable, et même une condition préalable à toute pratique musicale. La place prépondérante qu'elle occupe donc naturellement au sein du cours d'éducation musicale mais aussi dans les pratiques des adolescents interroge sur les différentes manières possibles de mettre les élèves en contact avec des musiques qui ne font pas partie de leurs références culturelles, afin de les y intéresser et de les amener à élargir leurs horizons musicaux. C'est à ce questionnement que nous nous proposons d'apporter une réponse à travers ce mémoire, en nous appuyant, outre une bibliographie sélective, sur une enquête menée auprès de neuf classes de niveaux allant de la sixième à la troisième et sur plusieurs expériences pédagogiques menées auprès de ces mêmes classes au cours de l'année 2019-2020.