



HAL
open science

Professeur des écoles stagiaire et éducation musicale : comment construire et animer des séances pertinentes dans une discipline mal maîtrisée

Nicolas Porteau

► To cite this version:

Nicolas Porteau. Professeur des écoles stagiaire et éducation musicale : comment construire et animer des séances pertinentes dans une discipline mal maîtrisée. Education. 2020. dumas-03188422

HAL Id: dumas-03188422

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03188422>

Submitted on 2 Apr 2021

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Année 2019-2020

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mémoire réflexif

« Professeur des écoles stagiaire et éducation musicale : comment construire et animer des séances pertinentes dans une discipline mal maîtrisée »

Directeur de mémoire : **Jean-Loup GAUTRET**

PORTEAU Nicolas

M2C

nicolas.porteau@etu.univ-nantes.fr

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la rédaction de ce mémoire, en particulier M.GAUTRET, formateur INSPE en éducation musicale pour sa disponibilité et ses conseils et M. ALAIN, mon tuteur de stage pour son aide dans l'amélioration de mes gestes professionnels tout au long de l'année.

Sommaire

Sommaire.....	1
Introduction	2
I) Cadrage théorique du champ de l'éducation musicale.....	3
a) La forme institutionnelle de l'enseignement musical classique	3
b) La question du rapport à la musique : ascétisme et empirisme	4
c) La place de l'éducation musicale à l'école primaire	5
d) La question du genre musical	6
e) Les attentes institutionnelles : étude des programmes scolaires	6
f) Les outils d'accompagnement proposés aux professeurs des écoles	8
g) L'impact du rapport à la musique des professeurs des écoles sur leur pratique	10
II) Mon rapport à la musique	12
III) Première question de recherche.....	13
IV) Hypothèses de recherche.....	15
V) Premiers essais en éducation musicale : données recueillies.....	17
a) Temps effectif en éducation musicale pour la période 1 et 2	17
b) Préparation des situations d'apprentissages	19
c) Compétences développées par les élèves	21
d) Ressources mobilisées pour progresser dans la confection de séances	23
e) Supports utilisés dans mon enseignement	23
VI) Analyse des données recueillies.....	24
VII) Éducation musicale en période 3 : intentions pédagogiques et analyse.....	27
a) Présentation de la séquence	27
b) Choix des compétences travaillées	29
c) Évaluation des acquis des élèves	30
d) Sélection des activités proposées	32
e) La question du rôle de l'observateur et du spectateur	34
f) L'organisation temporelle de la classe	35
g) L'organisation spatiale de la classe	37
VIII) Résultats obtenus en classe	42
IX) Conclusion	45
Bibliographie	47
Annexe:	49

Introduction

Dans tout travail de recherche le plus important n'est pas forcément le résultat obtenu mais tout le cheminement qui a permis d'y parvenir. Chercher quelque chose implique forcément une question de départ, une situation problème. Avant de chercher quelque chose, il faut donc trouver une interrogation qui déterminera le travail de celui qui cherche.

La mienne part du sentiment d'illégitimité ressenti par un étudiant en master MEEF face au métier de professeur des écoles qui lui paraît alors quasi inaccessible tant la liste de compétences à acquérir pour l'exercer est longue. Pour moi, la profession renvoyait alors obligatoirement à un fort capital culturel, des connaissances historiques, linguistiques et artistiques qui m'ont toujours fait défaut dans mon cursus scolaire qui reposait alors sur un surinvestissement dans les sciences pour compenser. Si mes compétences techniques et scientifiques m'ont permis d'avancer dans le système éducatif et ont fait la différence lors du concours, elles ne me sont d'aucun secours quand il s'agit de construire ses modules d'apprentissages en anglais ou encore en éducation musicale.

Aujourd'hui, je pense que, s'il est important pour le professeur des écoles d'être bien doté en capital culturel, ce qui le caractérise sont ses connaissances en termes de pédagogie et de didactique qui l'amènent à pouvoir dépasser des fragilités face à une discipline pour pouvoir l'enseigner. Pour ma part ces difficultés se sont particulièrement exprimées au moment de construire les apprentissages pour les langues étrangères et en éducation musicale. J'ai choisi de tourner ma recherche vers l'éducation musicale, en m'attachant plus précisément à la manière dont je vais, au fil de mon parcours de formation en construire la pratique concrète.

Avant de me lancer dans le recueil et l'analyses de données, il a fallu que j'en délimite le cadre théorique grâce à la lecture de textes produits par différents acteurs du domaine de l'éducation. La première partie de ce mémoire réflexif sera donc consacrée la description de ces lectures et de ce qu'elles m'ont apportées.

D) Cadrage théorique du champ de l'éducation musicale

La musique est une dimension culturelle majeure des sociétés modernes présente de manière concrète (concerts, festivals) mais aussi de plus en plus dématérialisée (baladeurs, sites de streaming). Notre époque n'a cependant rien inventé, des archéologues ont retrouvé en 2008 des instruments datant d'il y a 35 000 ans (*annexe*). On chantait avant de se sédentariser et de ce fait bien avant d'écrire. La musique est un des premiers médiateurs culturels utilisés par les hommes, permettant aux individus de construire des histoires communes porteuses de valeurs, de références à des ancêtres à des moments clés. Au sein de tribus comme celle des Dogons de Sanga observés par Michel Leiris et André Schaeffner en 1936 (*annexe*) la musique fait partie intégrante de rites modifiant le statut social des individus. Dans nos sociétés modernes chaque génération semble amener de nouveaux genres musicaux sur un marché culturel en plein essor décrit par Hervé Glevarec et Michel Pinet dans le texte n°3 de ma bibliographie. Le pouvoir socialisateur dont dispose la musique, au même titre que d'autres pratiques culturelles comme la lecture ou le cinéma permet à l'enfant de se construire intellectuellement et d'intégrer une société, un groupe social. Elle est aussi objet d'apprentissages dans le domaine scolaire qu'il est important de déconstruire pour pouvoir l'enseigner.

A) La forme institutionnelle de l'enseignement musical classique

L'éducation musicale est une discipline parmi d'autres à l'école comprise dans les enseignements artistiques et n'est pas toujours celle qui est priorisée par les professeurs des écoles. En revanche, le conservatoire est un lieu exclusivement consacré aux apprentissages liés à la musique, il est donc selon moi important d'aller regarder ce qu'il s'y passe. Dans son article intitulé « Des musiciens à bonne école : Les pratiques éducatives des classes supérieures au prisme de l'apprentissage enfantin de la musique » le doctorant en sociologie Lucas TRANCHANT va s'intéresser à la forme traditionnelle de l'enseignement musical.

Selon lui, le conservatoire dans sa forme institutionnelle est parfois plus "scolaire" que l'école elle-même. Il le démontre en s'appuyant sur la théorie de la forme scolaire émise par Guy Vincent, comme une « forme de transmission de savoirs et de savoir faire qui privilégie l'écrit à la forme orale ». L'institution attribue ici un nouveau rôle social à l'enfant : celui d'« élève » auquel **sont liés** un ensemble de droits de devoirs. Le conservatoire semble

faciliter l'acquisition d'une culture « désintéressée » qui vient à l'enfant de manière presque involontaire au fil de sa pratique, là où à l'école, les situations vécues par l'élève s'articulent autour d'objectifs d'apprentissages explicitement définis.

Si le conservatoire semble, dans cette recherche principalement fréquentée par les enfants issus des classes sociales les mieux dotées en capitaux (économiques, symboliques culturels et sociaux, Pierre Bourdieu, *annexe*) ce n'est pas le cas pour l'école obligatoire depuis la rentrée pour tous les enfants de 3 à 16 ans, touchant de ce fait toutes les catégories sociales. Questionner la forme que perdra l'éducation musicale dans ma classe me semble indispensable dans ma recherche pour comprendre si ce que je propose reprendra cette forme très « classique », malgré des connaissances éloignées de cette culture musicale présentée par l'auteur.

B) La question du rapport à la musique : ascétisme et empirisme

L'attitude qui est valorisée dans des institutions comme le conservatoire face à l'écoute d'une musique est qualifiée d'ascétique, une notion développée par Max Weber (*annexe*). L'ascétisme est une mise à distance de l'immédiat, une attitude réfléchie par rapport au présent. Ce texte m'a fait découvrir le lien entre l'institution scolaire et musicale dans la forme que peuvent y prendre les apprentissages. Au même titre que tous les individus n'ont pas le même rapport au savoir, tous les professeurs n'ont pas les mêmes connaissances musicales. Ils doivent cependant tous donner des cours d'éducation musicale au cycle 1,2 et 3 comme le demande les programmes scolaires. Je suis particulièrement intéressé de savoir si ces différences vont influencer sur la pratique pédagogique de l'enseignant dans son travail avec la classe.

Stéphane BONNERY dans son article « L'enseignement de la musique, entre institution scolaire et conservatoires. Éclairages mutuels des sociologies de l'éducation et de la culture. » développe cette notion d'ascétisme et lui attribue une posture : celle de l'auditeur averti. Ce maître de conférences en sciences de l'éducation apprend que nous, si dans les années 60 on pouvait réellement parler de scission entre répertoires légitimes (“savants”) et populaire, l'opposition semble s'être décalée vers la manière d'écouter une même musique. Pour lui, l'éducation nationale valorise une écoute d'« auditeur averti » chez l'élève quel que soit le support écouté par l'enfant. À ce titre une « bonne volonté » culturelle consistant à écouter empiriquement un répertoire classique ne suffit plus à l'élève pour réussir en

éducation musicale. Cette réflexion a été plus longuement développée dans d'autres domaines scolaires par le chercheur en sciences humaines B. Bernstein. Selon lui, les attentes tacites de l'enseignant sont une forme intense d'interaction sociale qui ne supprime pas les inégalités mais peut tendre à les renforcer. À titre d'exemple, quand un professeur des écoles donne une tâche à réaliser à un élève, il n'en explicite pas toujours tous les tenants et aboutissants. Un élève qui se concentre seulement sur la finalité d'une tâche passera à côté du plus important, comprendre et assimiler la démarche pour y parvenir. C'est par exemple le cas quand un enfant reste bloqué sur le fait de trouver une réponse en mathématiques sans la justifier ou alors quand il écrit 5 lignes sans fautes en expression écrite mais dans un texte qui semble « vide » d'informations, en se concentrant tellement sur la forme qu'il en oublie le fond.

C) La place de l'éducation musicale à l'école primaire

Pour Stéphane BONNERY, même si la musique est une pratique culturelle importante, elle semble cependant moins valorisée dans le champ scolaire que d'autres pratiques d'expressions comme l'écriture, la lecture ou encore le théâtre, alors qu'elle a historiquement été l'un des premiers objets à être transmis de maître à élève. Il me semble de ce fait intéressant de questionner la manière dont le professeur des écoles voit la musique comme discipline scolaire et l'importance qu'il lui accorde dans son organisation pédagogique (préparation, temps consacré).

Selon moi, bien que tous ces constats soient très intéressants, ils sont issus d'analyses de pratiques « expertes » d'enseignants en éducation musicale plus poussées que ce qui peut être mis en place à l'école primaire par des enseignants « classiques » n'ayant pas suivi de formations poussées dans le domaine. Il est donc important d'aller voir comment ces représentations se transposent dans le champ de l'enseignement à l'école primaire mené par des professeurs des écoles.

D) La question du genre musical

Je me suis appuyé sur un article d'Hervé Glevarec et Michel Pinet pour travailler la question du genre musical : « La tablature des goûts musicaux un modèle de structuration des préférences et des jugements. ». Leur enquête s'appuie sur des données chiffrées de 1973 (enquête sur les pratiques culturelles des Français) et de 2003 (INSEE, enquête participation culturelle et sportive). Elle décrit une "musicalisation" de la vie quotidienne où les individus écoutent de plus en plus de musique dans des genres musicaux de plus en plus diversifiés (4 retenus en 73 contre 8 en 2003).

La grande diversité évoquée par les auteurs permet, selon eux, de remettre en cause l'approche Bourdieusienne qui classait les genres musicaux verticalement c'est-à-dire selon leur légitimité institutionnelle. Comme les classes les plus dotées en capitaux se tournent aujourd'hui vers d'autres genres que le classique, leur tablature propose d'en terminer avec ce modèle en les mettant tous sur un plan horizontal. L'âge restera un facteur de classement pertinent, car chaque génération étudiée semble avoir grandi en consommant une musique "populaire-contemporaine" en opposition avec celle de leurs parents (Jazz, puis rock, actuellement Rap et Techno). Ces genres vont s'institutionnaliser et devenir de plus en plus légitimes en même temps que les jeunes consommateurs s'insèrent et s'élèvent socialement. Ici les auteurs nous font comprendre que la notion de "légitimité" d'une musique n'est pas figée dans le temps.

E) Les attentes institutionnelles : étude des programmes scolaires

Ce texte institutionnel est élaboré par le « Conseil supérieur des programmes » réunissant des universitaires, des spécialistes du système éducatif ainsi que des représentants de la nation et de la société. Il est publié au bulletin officiel et fait office de texte référence pour guider le travail des enseignants en listant les compétences qu'ils doivent faire développer à leurs élèves sur l'échelle d'un cycle de scolaire. Les programmes viennent compléter les grands axes développés dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, comme le fait d'apprendre à s'exprimer et communiquer par les arts de manière individuelle et collective qui justifie à lui seul le recours à des matières telles que l'éducation musicale ou encore les arts plastiques.

Au Cycle 1 la pratique musicale est l'objet de la partie 3.1.2 "univers sonores" dont l'objectif est d'enrichir les possibilités de l'élève à travers différents univers musicaux dans des activités d'écoute, d'interprétation et de production. L'élève est amené à découvrir par la pratique à travers trois rubriques :

- Jouer avec sa voix est acquérir un répertoire de comptines et de chansons. Ces comptines sont à la fois objets et outils de savoirs, car elles servent à d'autres apprentissages (comptage, jours de la semaine, etc).
- Explorer des instruments, utiliser les sonorités du corps afin d'en contrôler les effets.
- Affiner son écoute dans le but de développer la mémoire auditive (discrimination phonémique). L'enfant découvre alors quelques références culturelles (styles, culture, époques) mais aussi certaines notions musicales (tempo, sons, timbres de voix et d'instruments).

Au Cycle 2, apparaît réellement la notion d'éducation musicale dans les enseignements artistiques. Cette pratique tourne autour de la perception, de la production et de l'interprétation, la notion de plaisir y apparaît toujours, mais son but premier est l'apport de savoirs culturels et techniques. Les compétences travaillées y sont : chanter, écouter/comparer, explorer/imaginer et l'échanger/partager. L'élève doit développer des compétences d'auditeur "averti" capable de décrire, comparer des éléments sonores en y repérant des motifs rythmiques, des mélodies (etc) et est amené à décrire son ressenti.

Le cycle 3 s'inscrit dans la continuité du second et quelques verbes d'actions viennent étoffer les compétences travaillées comme interpréter, commenter, créer et argumenter. Elles correspondent à des attentes plus poussées rendue possibles à atteindre par le développement cognitif de l'enfant et un rapport plus familier à la musique. Les compétences travaillées au cycle 3 impliquent que peu à peu l'enfant s'approprie les codes musicaux pour faire appel à sa subjectivité et plus seulement réutiliser ce qu'il a appris.

Bien qu'évoquant des œuvres "importantes", les programmes ne prescrivent pas l'écoute d'un genre musical en particulier, il me semble intéressant de voir quels sont les genres musicaux utilisés dans les activités proposées par les différents sites professionnels.

F) Les outils d'accompagnement proposés aux professeurs des écoles par le ministère de l'éducation nationale

Dans cette partie j'ai cherché à savoir quelles ressources l'éducation nationale mettait à disposition des professeurs des écoles pour les accompagner dans leurs pratiques pédagogiques. Eduscol est un site professionnel de ressources tenu par le ministère de l'éducation. Son but n'est pas de prescrire des contenus comme peuvent le faire les programmes scolaires mais de proposer un ensemble d'informations guidant le professeur dans la construction de ses séances d'enseignement. Le site est aussi un HUB qui regroupe plusieurs sites "ressources" pour les personnels éducatifs.

La fiche analysée est une séquence de cycle 3. Dans son premier paragraphe, il est dit que si la grande majorité des informations perçues échappent au contrôle de l'auditeur, les pratiques pédagogiques associées au champ du « percevoir » doivent chercher à construire des moments relevant de l'intention assortis d'une demande explicite qui va de l'entendre vers l'écouter. Je souhaite garder cette distinction entre entendre et écouter dans le reste de mon dossier.

Pour construire une séance d'éducation musicale, la fiche conseille de partir d'une activité d'écoute, « en ayant soin de diversifier les styles, les époques, les sphères géographiques et les modalités de rencontre avec elles ». J'ai alors adopté une démarche de classement des œuvres proposées, selon la tablature des goûts musicaux proposée par Hervé Glevarec et Michel Pinet en texte 3. La classification est donc discutable mais permet une analyse objective quant à la diversité des supports proposés.

- Chanson variété française : Les malheurs du Lion, Thomas FERSEN (liée à la poésie, peu d'instruments de voix différentes).

- Musique classique : Éléphant, Camille SAINT SAENS (musique pour orchestre)/ Le chant des oiseaux, Clément JANEQUIN (chanson polyphonique) / Paradisi Gloria extrait du Stabat Mater, Joseph HAYDN (opéra et chant lyrique) / Carmen, Habanera, air du toréador (partie d'opéra) / Les Noces de Figaro, ouverture, MOZART (ouverture d'opéra)/ Rinaldo, HAENDEL (partie d'opéra).

- Musique contemporaine : La radio fait chanter le brouillard, Olivier MELLANO (musique répétitive, mélange de bruits)/ Différent trains, Steve REICH (quatuor à cordes, accompagné de bandes magnétiques).

- Autres : Nous n'irons pas à l'opéra, Julien JOUBERT (histoire d'une classe vivant une folle journée à l'opéra, alternance de scénettes et de chants) / Clapping Music, Steve Reich (personnes tapant dans leurs mains).

- Techno : O Superman, Laurie ANDERSON (Musique alternative électronique).

- Rock, Chanson variété internationale, Jazz et Rap : Non présents dans le corpus

Le classement obtenu vient remettre en cause la notion de "diversité" des supports proposés évoquée en début de document et semblent éloignés du registre "populaire-contemporain" décrits dans le texte 3 et consommée par les élèves. Ce constat n'enlève cependant rien à l'intérêt pédagogique de ce qui est proposé permettant à l'enseignant de mettre en place des activités variées en lien avec les programmes.

G) L'impact du rapport à la musique des professeurs des écoles sur leur pratique professionnelle en éducation musicale.

Dans cette partie je m'appuie sur une longue étude de Frédéric Maizières, docteur en sciences de l'éducation, spécialisé dans le domaine de l'enseignement musical pour répondre à la première grande question qui a motivé mes recherches. Son étude part de données quantitatives recueillies auprès de 1022 professeurs de l'académie Nancy-Metz au cours de l'année 2006, elle explique en quoi le rapport à la musique du professeur des écoles peut influencer sur sa pratique en tant que professionnel.

En introduction, le chercheur nous explique que la manière dont l'enseignant se saisit des heures de pratique musicale (investissement, connaissances transmises) est influencée par ses pratiques personnelles, mais que le transfert entre rapport au savoir musical et pratique enseignante semble plus complexe qu'il n'y paraît. Bernard Charlot (*annexe*) définit le rapport au savoir comme « l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir » divisé en savoirs "identitaires" et "épistémiques" ». Les savoirs identitaires sont socialisateurs chez l'individu (concepts, histoire, culture) et ceux épistémiques renvoient aux manières de les acquérir (de manière plus ou moins formelle, guidée). Frédéric Maizières définit le rapport à la musique comme « l'ensemble des relations qu'un individu entretient avec la musique ». Pour lui, le savoir épistémique de l'enseignant influe tout autant sur sa manière d'élaborer un cours que son rapport à la musique. À titre d'exemple un professeur valorisant des méthodes socio-constructivistes peut avoir tendance à laisser l'enfant expérimenter la musique en groupe alors que d'autres vont valoriser des méthodes de reproduction ou de répétition plus behavioristes.

Si on rattache cela à la pratique d'un professeur des écoles stagiaire tels que moi, avoir été habitué, lors de son cursus, à des modules d'enseignements transmissifs peut rendre difficile l'organisation de fonctionnements en atelier ou en plan de travail, car il est difficile d'en visualiser la mise en œuvre.

Dans l'analyse de ses données, Maizières met en évidence différents types de profils d'enseignant, qu'il qualifie en fonction de leurs pratiques et de leur rapport au savoir musical. La population des professeurs n'ayant jamais pratiqué d'activité musicale se scinde en deux catégories:

- "respecter les horaires": volume horaire faible, basée sur le chant, et plaisir qui y est

associé. L'activité est limitée par les connaissances de l'enseignant et contient peu de savoirs théoriques, l'enfant peut quand même être amené à discuter de son ressenti.

- "pratique quotidienne" : activité s'appuyant sur des titres clairement identifiés, généralement issus de répertoires classiques avec une pratique instrumentale limitée. La musique n'est plus seulement objet de plaisir, mais permet d'accéder à la culture, de former le goût de l'élève et est mise en lien avec d'autres matières. Ces enseignants semblent essayer de "rattraper" ce qu'ils qualifient de "lacunes" dans leur quotidien en s'essayant à la pratique de certains instruments ou du chant et en modifiant volontairement leur consommation musicale.

Les 7 professeurs qui déclarent une activité et des connaissances musicales personnelles sont impactés par leur rapport au savoir musical de deux manières (4 et 3 interrogés).

- "Connaissances au service de l'enseignement" : Pratique qui dépasse parfois les préconisations des programmes, à travers des projets de classe plus larges (spectacle, disque). Ces professeurs peuvent s'occuper d'autres classes de l'école en cas de décrochage. La dimension plaisir est présente mais pas plus que des notions techniques (justesse, souffle) et culturelles (historiques, esthétique).
- "Contrôle des connaissances : Les connaissances du professeur sont ici vues par ce dernier comme un poids l'empêchant de se mettre à la place de l'élève. Il considère que l'éducation musicale n'est pas assez importante dans le volume horaire réglementaire pour pratiquer de manière pertinente.

En mettant ces informations en relation avec les attentes ministérielles, on retrouve des individus "en règle" possédant déjà les connaissances nécessaires à la pratique musicale scolaire ou travaillant sur leur temps informel pour les acquérir, mais aussi des profils ayant une pratique musicale "insuffisante" par manque de compétences et de temps ou volontairement. Cette insuffisance peut aller jusqu'à créer un effet de mal-être chez le professionnel qui peut se sentir ridicule devant sa classe ou incapable d'enseigner et de remplir sa fonction, ce qui sera parfois mon cas au fil de mon année d'enseignant stagiaire.

En conclusion, le chercheur nous montre que le transfert entre savoir personnel et savoir enseigné n'est pas évident ni proportionnel et qu'il dépend aussi de l'interprétation faite par le professeur de ce qui lui est demandé par les programmes. Pour compléter cette étude, il serait possible de questionner l'impact des cours de musique dispensés dans les ESPE/INSPE et anciennement dans les IUFM sur les professeurs des écoles et si cet enseignement est égal d'un établissement à un autre.

II) Mon rapport à la musique

Ces deux premiers textes ont questionné mon propre rapport à la musique. Bien que j'en écoute beaucoup (autour d'1h par jour), j'ai un rapport très immédiat à l'objet en question. Je suis d'ailleurs incapable de qualifier précisément la musique que j'aime que ce soit sa forme ou son genre et n'ai jamais pratiqué d'instrument. En reprenant les critères d'analyses proposés par les documents que j'ai lus, je semble avoir un rapport très empirique, immédiat (en opposition à ascétique) à la musique, mais dans un registre omnivore qui va du rock à la chanson française, en passant par le rap. Je ne consomme pas de musique classique ni de musique techno.

Par ailleurs, en tant qu'élève je n'ai que très peu de souvenirs concrets de situations d'éducation musicale à l'école primaire allant au-delà du fait de chanter. Je ne sais pas si cela est dû à la faible place de cet enseignement dans les apprentissages proposés par mes enseignants ou au fait que j'en ai oublié une grande partie. Cette pratique était centrée sur l'apprentissage de chansons dans un projet appelé « Chante mai » (dispositif mis en place par diverses écoles privées vendéennes qui se réunissent pour une représentation de chant au mois de mai). Le projet était reconduit pour chaque niveau et tous les ans dans mon école.

Pour faire un point sur mes ressources personnelles mobilisables dans le champ professionnel, je dispose de très peu de compétences théoriques en éducation musicale et il est important que je m'appuie sur le plaisir à écouter toutes sortes de musique pour en faire un moteur de ma pratique me poussant à l'améliorer au fil du temps. En revanche je pense qu'être une personne qui a besoin de manipuler un objet pour en comprendre le fonctionnement peut être un atout dans mes préparations car c'est un aspect indispensable des apprentissages dans une matière comme l'éducation musicale.

Faire ce travail m'a permis de me situer face à mon objet d'étude, de me libérer de certaines prénotions que j'avais face à ce champ culturel. Pour moi cette étape est indispensable avant de débiter une enquête si personne n'est objectif, l'accepter permet de plus facilement s'en approcher. Me questionner sur la notion de rapport à la musique et les interactions entre champ scolaire et culturel m'ont alors amené à formuler la problématique suivante lors de mes recherches bibliographiques :

III) Première question de recherche

Selon Philippe Bouteloup dans “Comment la musique vient aux enfants” (1997) quelle que soit sa culture, le nourrisson est entouré d’une profusion sonore qu’il est capable de ressentir et d’appréhender. L’enfant sans qu’on lui enseigne, explore sa propre voix et tout un univers de sons produits en interaction avec le monde qui l’entoure. La musique est un vecteur de socialisation qu’il est important de cultiver chez l’élève pour lui permettre de se développer. Toute la difficulté de l’enseignant sera alors de développer les connaissances de l’élève vis-à-vis de la musique sans l’enfermer dans une “forme scolaire” qui lui fera perdre cet aspect “naturel”. En tant que futur professeur il est de mon devoir de mener des séances d’éducation musicale, c’est donc évidemment une question qui me préoccupe et je souhaite en faire mon objet de recherche à partir de la problématique suivante :

“Quel impact mon rapport à la musique va avoir sur ma manière de préparer et de pratiquer l’éducation musicale dans le cadre professionnel ?”

Pour que ma problématique soit bien claire il m’est obligatoire d’en éclaircir certains termes, tout d’abord je définis le “rapport à la musique” comme l’ensemble des relations qu’un individu entretient avec la musique. Il s’incarne dans le type de musique consommée et la manière de l’écouter. Il est classable selon plusieurs critères, familier/distant, éclectique/omnivore/univore, institutionnelle/ informelle, affective/ ascétique. J’ai déjà eu l’occasion de me situer à ce niveau en partie 2.

C’est d’ailleurs ce sentiment d’illégitimité qui a été une des premières sources de motivation à la rédaction de ce dossier qui, je l’espère, me permettra de développer des compétences mobilisables en situation professionnelle. Si le choix de compétences est guidé par les programmes scolaires, c’est bien au professeur des écoles de mettre en relation ses connaissances didactiques et théoriques pour préparer un module d’enseignement adapté aux caractéristiques de l’élève . Avoir trop de connaissances peut amener l’enseignant à mal prendre en compte les capacités de ses élèves, mais ne pas en avoir assez peut rendre difficile le respect des demandes institutionnelles. Les chiffres recueillis par Frédéric Maizières nous indiquent par exemple que sur 1022 enseignants, 80% des enseignants déclarent avoir une activité d’écoute ou de pratique vocale une fois dans la semaine, mais que 70% de cette

population déclarent ne pas faire d'activités instrumentales, d'improvisation ou de création à cette fréquence. Dans la continuité de ces données le chercheur déclare que les activités analytiques semblent peu pratiquées par les enseignants (un tiers) et que 22% des professeurs emmènent leurs élèves à des sorties culturelles liées à la musique au moins une fois par an.

Je définis l'éducation musicale comme l'enseignement obligatoire (1h/semaine) défini par les programmes scolaires décrits dans mon corpus. J'aimerais en me basant sur ce principe regarder quelles compétences travaillent les situations que je mets en place et si elles répondent aux attendus institutionnels. Pour ce faire je vais devoir essayer de mettre en place pour ma classe diverses activités de production musicale et d'analyse qui me permettront, je l'espère de répondre aux besoins cognitifs des élèves. Il sera alors important de voir au cours de mon enquête les stratégies que je pourrai mettre en place lors de la préparation de mes cours pour créer des situations d'enseignement basées sur des notions que je ne maîtrise pas pour le moment. Je regarderai bien évidemment la manière dont se passeront ces cours et les compétences que développeront les élèves une fois sur le terrain. Je reprendrai alors la dialectique entre tâche prescrite (telle qu'elle est définie hors situation) et tâche réalisée en activité.

IV) Hypothèses de recherche

A) Faire face aux difficultés de préparations didactiques et pédagogiques

Disposer de peu de savoirs théoriques peut démotiver le professeur des écoles devant l'ampleur de la tâche au moment d'envisager la mise en œuvre de l'éducation musicale. En revanche, cela peut aussi le pousser à profiter de la situation pour « rattraper » ses lacunes tout en l'aidant à comprendre les difficultés de ces élèves pour leur proposer des situations motivantes. Plusieurs stratégies peuvent alors être mises en place par les professeurs face aux demandes de l'éducation nationale en termes d'éducation musicale : mobiliser des tiers, aller chercher des informations (ou des séances toutes prêtes) sur internet où encore débiter une pratique musicale. Il est donc probable que mon « besoin » de connaissances musicales trouve satisfaction d'une de ces manières.

B) Sortir du trio royal de genres en éducation musicale « classique, opéra, jazz ».

Dans son ouvrage de 2011, Maizières observe que « ce sont les enseignants qui ont bénéficié d'une formation musicale dans le cadre de leur pratique personnelle qui accordent plus de temps à la discipline musicale » (p 112). Son analyse montre aussi que c'est surtout le goût personnel pour la musique classique, l'opéra et le jazz qui aurait un effet sur la mise en place de projets artistiques. N'ayant aucun intérêt particulier pour ces musiques, il peut être intéressant de voir quels pourraient être les moteurs de mon investissement dans ce type de projets (pluridisciplinarité, autres genres musicaux) et quel volume horaire y sera consacré. Le cycle et niveau de la classe de l'enseignant, son expérience et son âge sont aussi des variables qui joueront sur la manière dont il mènera ses activités pédagogiques, il faudra donc veiller à ne pas tout accorder à l'objet étudié.

C) Diversifier les types de situations pour sortir du recours systématique à des activités de chant.

Par mon expérience du terrain comme élève puis en tant que stagiaire et grâce à divers échanges avec d'autres enseignants, je me suis rendu compte que pour de nombreux collègues, l'éducation musicale se cantonne à diverses activités musicales centrées sur le chant. Je pense qu'il est facile de tomber dans ce piège, en particulier quand on a un rapport à la musique aussi empirique que le mien centré sur le plaisir d'écouter une musique sans l'analyser pour la chanter ensuite. Il me semble donc important d'aller voir quels temps dans les séances proposées seront consacrés aux activités « types » exposées dans les programmes scolaires : Chanter et interpréter / Écouter, comparer et commenter / Explorer imaginer créer / Echanger, partager et argumenter, puis en proportion, si une de ses quatre dimensions sera surreprésentée dans les apprentissages proposés.

Je souhaite pour répondre à ces hypothèses recueillir le plus de données qualitatives possibles. Ces données comprendront des fiches de préparations mais aussi des supports vidéos de séances s'il m'est possible d'en produire, ainsi que des feuilles "bilan" des ressources que je mobiliserai au fil de l'année. Je prendrai aussi divers moments pour me situer dans le champ musical afin de voir si je m'y sens plus légitime.

V) Premiers essais en éducation musicale : données recueillies

A) Temps effectif en éducation musicale pour la période 1 et 2

Comme le montre ces deux images, je suis en poste le jeudi et vendredi dans une classe de 26 élèves, 5 en CM1 et 21 en CM2. Pour ce qui est des arts je suis en charge de l'éducation musicale et mon binôme des arts plastiques, nous avons décidé de se partager les deux heures équitablement ce qui me donne 1h sur les deux jours à consacrer à cette matière.

Emploi du temps type de période 1:

Judi	Vendredi
Rituel accueil	Rituel accueil
Rituel Math/Fr	Rituel Math/Fr
Mathématiques	Français
LVE	Atelier Sciences
Repas	Repas
Lecture	Atelier écrit
Atelier Français	Ateliers Maths
Sciences	
Education musicale	Eps

Emploi du temps type de période 2:

Vendredi	Judi
Maths + rituels	Maths + rituels
Français Dictée	Français Dictée
Français Dictée	Français
Maths	Français
Maths	Français
Maths	LVE
Maths	LVE
récréation	récréation
Sciences-Techno	Education musicale
Sciences-Techno	Maths
Sciences-Techno	Maths
Sciences-Techno	Maths
repas	repas
EPS	Français lecture
EPS	Atelier Fr/LVE
Français lecture	
Français	Sciences-Techno
Français	Sciences-Techno
Français	Education musicale
récréation	récréation
LVE	Rangement
LVE	EPS
Education musicale	EPS
Education musicale	EPS

J'ai, pour ces deux périodes choisi de mettre l'éducation musicale en fin de journée, comme l'EPS pour ce que j'appellerai des "temps d'apports" consacrés à l'étude de la musique pour faire développer aux élèves des compétences sur l'expression de leur ressenti face à une musique nouvelle ou encore sa description (tempo, hauteur, courant musical, etc). Les autres temps comme ceux du vendredi après les récréations auraient été consacrés à la

pratique du chant selon différentes modalités liées aux compétences “chanter et interpréter” des programmes scolaires de Cycle 3. Dans les faits si les temps de chant ont été globalement respectés, je n’ai pas réussi à tenir les temps théoriques que je prévoyais dans mon emploi du temps pour le jeudi. Le temps effectif consacré à l’éducation musicale a donc été bien en dessous des attentes institutionnelles dans ma classe pour ces périodes et il m’a été impossible d’amener les élèves vers les attendus que je m’étais fixés.

Le premier facteur ayant mené à cette situation était temporel, quand on débute dans le métier il est très difficile d’anticiper de manière précise le temps des séances que l’on va mener dans une journée, généralement cela amène à produire des séances qui durent plus longtemps que prévu ce qui, à l’échelle d’une journée peut facilement faire perdre une demi-heure et par la même occasion occuper le temps prévu à la base en éducation musicale.

La seconde raison de ce manque de pratique est liée aux réactions des élèves qui ont vraiment beaucoup de mal à se concentrer pour des moments d’écoute et d’échange en dernière heure de la journée, ce qui rend difficile l’activité d’écoute et encore plus l’échange qui doit s’ensuivre, les élèves bougeaient dans tous les sens sans réellement s’écouter. Cette impression conjuguée à mon manque d’expérience dans la menée de modules d’apprentissages en éducation musicale m’a très rapidement fait ressentir une perte totale du contrôle de la situation, ce qui m’a vraiment déstabilisé.

Avec le recul, je pense que ce comportement était autant dû aux élèves qu’à ma propre organisation mal pensée pour ce type d’activités.

Le travail de recherche exposé dans mon corpus agit à la manière d’une photographie de la pratique des professeurs à un moment de leur carrière et ne rend pas compte de son évolution. Ce qui va intéresser ma recherche sera donc de regarder comment peut évoluer le profil d’un professeur des écoles au fil du temps et ici, plus particulièrement comment je vais pouvoir faire évoluer ma pratique pour dans un premier temps mieux respecter les horaires de pratiques en éducation musicale. Par la suite, je chercherai à l’organiser peu à peu pour permettre aux élèves d’entrer dans des compétences plus en accord avec ce que la matière peut leur offrir. Dans le même temps, je tâcherai de creuser les raisons qui font qu’un professeur se retrouve dans un profil type ou un autre, car ces raisons vont selon moi bien au-delà du simple choix ou de son affinité avec la musique.

B) Préparation des situations d'apprentissages

Selon moi mes difficultés de préparation sont en corrélation avec les le sentiment de perte de contrôle. Si les séances ne sont pas bien préparées elles ne peuvent pas bien se passer, et donc engendrent à nouveau des hésitations au moment d'en prévoir de nouvelles. Ce sentiment d'illégitimité est subjectif mais semble partagé par de nombreux professeurs des écoles, notamment ceux interrogés par Frédéric Maizières dans son ouvrage « L'éducation musicale à l'école primaire : quelles relations avec le rapport personnel à la musique de l'enseignant ? » (annexe). Sur ce point il est intéressant d'interroger différents collègues pour questionner les raisons et l'origine de ce sentiment qui peut avoir des causes diverses.

J'ai, dans un premier temps cherché à m'inspirer de progressions et de séquences trouvables sur des blogs ou des sites spécialisés pour construire les miennes. N'ayant eu accès à ma boîte mail professionnelle qu'après la rentrée, je n'ai pas eu accès au site musique prim pour débiter. De manière générale, j'ai rapidement trouvé les limites de ces recherches car beaucoup de propositions y sont assez floues, difficiles à adapter, ou encore centrées sur une approche très classique et longitudinale de la musique par grands courants. La première séance que j'ai menée en éducation musicale m'a permis de me rendre compte de plusieurs difficultés, en particulier celle de mener une séance "clé en main" sans l'adapter au préalable.

CLIMAT D'APPRENTISSAGE ET CHANT CHORAL A L'ECOLE

OBJECTIF	Activer l'apprentissage de chants pour développer l'attention individuelle et collective enrichie d'un sentiment d'appartenance au groupe classe.
COMPETENCES	Chanter. Partager des impressions à l'écoute d'un chant ou d'une comptine.
1. ÉCOUTER	Obj. : comprendre le sens des paroles et s'imprégner de la musique. POINT DE VIGILANCE : durée brève des moments d'écoute adaptés aux capacités des élèves. <ul style="list-style-type: none">- Ecouter un extrait du chant puis susciter les commentaires.- Aborder les paroles comme une histoire à comprendre.- Faire reformuler les paroles. Evaluation : la classe est-elle capable d'écouter en silence ? La prise de parole est-elle facile à réguler ? Les élèves reformulent-ils les paroles en respectant le sens ?
2. RÉPÉTER ENSEMBLE	Obj. : mémoriser les paroles. POINT DE VIGILANCE : être visible de tous les élèves <ul style="list-style-type: none">- Mobiliser l'attention collective par l'activité sensorimotrice (mobilité des segments corporels).- Guider les répétitions par le geste en voix parlée : [mains vers soi] pour faire entendre le texte ... Puis [mains tournée vers les élèves] : à vous de répéter. Evaluation : chaque élève reproduit-il les gestes ? Chaque élève répète-t-il les paroles ? Les répétitions collectives sont-elles à l'unisson ?
3. CHANTER	Obj. : chanter en chœur POINT DE VIGILANCE : éviter tout forçage vocal <ul style="list-style-type: none">- Activer la voix mélodique, bouche fermée, mâchoire relâchée (« Mmmm... »).- Répétitions cumulées des paroles chantées.- Accompagner l'enregistrement puis peu à peu s'en passer. Evaluation : le chœur chante-t-il juste ? La mémorisation des paroles est-elle stabilisée ?

Cette situation était tirée d'une situation que M. BOHUON Jean-François, conseiller pédagogique en éducation Musicale nous avait permis de vivre lors du séminaire de pré-rentrée ayant eu lieu pour les enseignants stagiaires fin juin. La séance prévue à la base pour des adultes s'est logiquement avérée trop dense pour des élèves de cycle 3, qui ont eu beaucoup de mal mettre des mots sur leur ressenti, par ailleurs la disposition de classe n'avait pas été pensée au préalable et a créé une coupure très nette dans la séance en termes de temps. Au niveau contenu, je n'ai pas réussi à maîtriser le déroulé de l'échauffement ce qui a perdu et excité les élèves très rapidement dans la séance.

C) Compétences développées par les élèves

Si les difficultés à transposer une séance en quelque chose d'adapté à sa classe me paraissent évidentes aujourd'hui, il est très difficile à un débutant d'y penser sans le vivre ou l'avoir observé. Ce sont ces divers imprévus qui m'ont peu à peu poussé à me tourner vers une pratique centrée sur des temps de chant, isolés dans la journée et sans réels prolongements, en abandonnant la progression que je m'étais fixée en début d'année présentée ici.

Période	Éducation Musicale
1: 2Sept/18Oct 7 Semaines	Créer une connivence dans le chant entre élèves et une motivation à faire ensemble et à s'exprimer. Organisation Sociale: En groupe de plus en plus petit, avec chef d'orchestre, travail sur le timbre de voix puis enfin en polyphonie
2: 4Nov/20Dec 7 Semaines	Technique/ Modalités: -Tempo/ Hauteur/ voix ou instruments/ thème par personnage Idée d'activité: Théâtre avec 1 rôle 1 musique ou «cocotte perchée»
3: 6Janv/14Fev 6 Semaines	Relation musique et mouvement: Avec le corps, avec un objet, en dessin
4: 2Mars/10Avril 6 Semaines	Les instruments: Fabrication d'instruments simples? Voir les instruments dispos Histoire musicale (1 nom un instrument) Fabrication d'une bande son? Enregistrer les activités
5:27Avr/4Juill 10Semaines	Création: Faire appel à une personne ressource pour créer une chanson avec les élèves.

Bien qu'ayant essayé de combler mes lacunes par un long travail de recherches dans mes préparations, je n'avais à ce jour pas encore réussi à concevoir des situations qui me semblaient faisables et pertinentes et qui me permettraient d'atteindre les objectifs fixés. J'ai donc essayé de revenir à ces objectifs en période 3 comme vous pourrez le voir dans la suite de mon ouvrage.

Ce choix a bien entendu eu des conséquences sur les compétences développées par les élèves qui, dans ces conditions ne peuvent ni coller aux attentes institutionnelles ni à celles que je m'étais fixées en début d'année exposées ci-dessous. À ce jour, les seules compétences que j'ai pu évaluer chez mes élèves sont centrées autour du champ "chanter et interpréter", en particulier les compétences A1 et A2. Si cette difficulté à évaluer les compétences des élèves pouvait se retrouver dans d'autres matières (LVE, Sciences) l'éducation musicale est la seule matière où ce manquement n'a pas réussi à être corrigé entre la période 1 et la période 2. Ces lacunes se sont particulièrement ressenties au moment de saisir les compétences des élèves dans leur livret scolaire unique en m'obligeant à rédiger une appréciation générale qui ne variait que très peu en fonction des élèves alors que dans les autres matières mes commentaires étaient tous relativement individualisés.

Chanter et Interpréter	
A1	Reproduire et interpréter un modèle mélodique et rythmique.
A2	Se coordonner avec les autres pour chanter
A3	Soutenir un bref moment de chant en solo
A4	Soutenir un bref moment de chant en polyphonie
A5	Mobiliser son corps pour répondre à une bande sonore avec son corps
A6	Mobiliser son corps pour répondre à une bande sonore à travers un objet
Écouter Comparer et Commenter	
B1	Décrire des éléments sonores dans un extrait musical (voix et instruments)
B3	Comprendre la notion de tempo
B4	Comprendre la notion de hauteur
B5	Identifier la répétition d'un thème, d'une partie caractéristique d'un personnage
B6	Identifier les ressemblances et différences dans deux extraits musicaux.
B7	Identifier quelques caractéristiques qui inscrivent une œuvre musicale dans une aire géographique ou culturelle

Explorer Imaginer Créer	
C1	Imaginer l'organisation de différents éléments sonores.
C2	Faire des propositions personnelles lors de moments de création, d'invention et d'interprétation.
C3	Contraire les grandes familles d'instruments et leur caractéristiques
C4	Utiliser un instrument dans une activité collective
Échanger partager et argumenter	
D1	Exprimer ses goûts au-delà de son ressenti immédiat
D2	Argumenter un jugement sur une musique
D3	Écouter et respecter le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité.

D) Ressources mobilisées pour progresser dans la confection de séances en éducation musicale

La formation de professeur des écoles stagiaires ne proposant pas au premier semestre de modules d'enseignement en éducation musicale, je me suis tourné vers M.GAUTRET Jean-Loup, professeur d'éducation musicale à l'INSPE pour travailler ma préparation en éducation musicale sur un temps informel. Cet échange m'a permis de faire le point sur la situation pour envisager plus sereinement la période 3 en diminuant mes attentes pour mettre en place un enseignement plus adapté à ma classe et à mes capacités en matières de préparation. Selon moi, se tourner vers des personnes ressources est la manière la plus pertinente de progresser dans la mise en œuvre de l'éducation musicale. Cela nécessite cependant d'avoir la possibilité de le faire et peut donc être difficile en cours de carrière pour un enseignant dont l'offre de formation continue se concentre généralement autour des "fondamentaux" lire, écrire, compter et respecter autrui. Dans son observation, Frédéric Maizière constate que les professeurs interrogés semblent plus se tourner vers des écoles de musique que vers des conseillers pédagogiques pour améliorer leurs compétences.

E) Supports utilisés dans mon enseignement

La période une s'est concentrée sur la chanson toi et moi de "Fabrice Ramos" et la seconde sur "Amstrong" de Claude Nougaro avec des liens autour du gospel de Louis Armstrong tels que "Go Down Moses". J'ai choisi ces supports pour avoir vécu des situations d'enseignements en formation qui y étaient consacrés et qui m'avaient beaucoup intéressé dans l'espoir de transmettre à mon tour cette curiosité à mon groupe classe. Je les avais aussi choisis pour le sens des paroles centrées autour du partage et du vivre ensemble et ce, malgré les différences de chacun, que ce soit par son origine sociale (Toi et Moi) ou ethnique (Armstrong).

Les paroles des chansons apprises en classe sont collées dans un cahier d'art qui se divise en deux parties, une pour la poésie et une autre sur les textes musicaux. La chanson y est collée sur une page que j'aimerais aussi utiliser pour des exercices d'écriture autour des paroles. La page d'à côté est une feuille à dessin qui sert aux élèves à créer une illustration à partir de la musique. Le reste des fiches que je peux donner lors des situations d'apprentissages est consigné dans un classeur avec un intercalaire par matière.

VI) Analyse des données recueillies

A) Ma manière de préparer et de pratiquer l'éducation musicale

À ce stade de ma recherche, j'ai pu répondre à la première question que je m'étais posée en tant qu'étudiant puis comme professeur stagiaire "Quel impact mon rapport à la musique va avoir sur ma manière de préparer et de pratiquer l'éducation musicale dans le cadre professionnel ?". Si on reprend les catégories élaborées par Frédéric Maizières, je me suis dans un premier temps retrouvé dans la catégorie des professeurs des écoles qui cherchent à "respecter les horaires". Ces professionnels consacrent un volume horaire faible à l'éducation musicale basée sur le chant, leur activité est limitée par leurs connaissances et tournée autour du "plaisir" lié à l'activité.

En raison de mon rapport très empirique et immédiat à l'objet musical, il m'a été difficile d'envisager des situations d'apprentissages variées, autres que du chant. En Mathématiques ou en EPS, du fait de mon parcours scolaire, sportif ou associatif, je mobilisais instinctivement un ensemble de situations que j'ai pu vivre ou observer. Cela facilitait alors grandement mes préparations, ce qui n'était pas le cas en éducation musicale. De plus, je n'ai pas non plus assez approfondi les activités de chant pour faire développer aux enfants des compétences plus techniques, comme le chant en solo ou en polyphonie évoqués dans les programmes.

B) Sensation de légitimité vis-à-vis de l'enseignement et comme enseignant

Le manque de connaissances en musique m'a freiné lors de l'élaboration de temps d'écoute, car le questionnement autour de notions comme le tempo, la hauteur me mettait en difficulté. Cela m'a fait peu à peu réduire l'énergie allouée à l'éducation musicale et j'ai alors peu à peu développé un sentiment d'illégitimité vis-à-vis de ma posture d'enseignant face aux attentes institutionnelles. Je me suis rendu compte que je pouvais donner des mauvaises informations et confondre des notions, erreurs alors soulignées par mes deux élèves qui pratiquaient un instrument.

C) Ma classe en éducation musicale

J'ai souvent eu du mal à maintenir l'orientation de mon groupe classe dans la tâche à réaliser et tout particulièrement quand ces derniers doivent s'écouter les uns les autres. Leur envie de s'exprimer prend alors le pas sur l'attention accordée à leurs camarades. Quand je cherche à mettre en place des activités d'écoute, mes élèves ont parfois tendance essayer de chanter des bribes de chanson, ou dansent soit par envie de suivre le rythme de la musique, soit pour amuser leurs camarades. Si ces gestes témoignent d'une envie de bouger et de pratiquer activement la musique chez les enfants, ils empêchent par la même occasion ces derniers d'adopter une position de réflexion par rapport à la musique écoutée. Ce comportement déconcentre alors à la fois ceux qui l'effectuent mais aussi ceux qui y ont confrontés.

De la même manière, j'ai très vite l'impression de perdre le groupe quand je propose des échauffements musicaux qui mobilisent le corps ou la voix, car j'ai le sentiment de ne pas arriver à récupérer l'attention de chacun entre les activités. Cette impression n'est pas isolée mais s'exprime beaucoup plus violemment en éducation musicale, discipline que je maîtrise beaucoup moins que les mathématiques, le français où les sciences par exemple.

Dans ma classe, deux enfants pratiquent un instrument. De manière générale, tous mes élèves ont un rapport très empirique à la musique exacerbée par un fort besoin de bouger, en particulier l'après midi. Quand je passe un extrait en classe les élèves mobilisent instinctivement leur corps mais ont beaucoup de difficultés à se concentrer sur l'extrait en lui-même et ses caractéristiques qui ne les intéresse au fond pas vraiment. Ils sont centrés autour du "plaisir" lié au chant et à l'écoute de la musique.

En voulant proposer un enseignement "classique" en éducation musicale avec des situations d'écoute très passives et du chant codifié, il me semble avoir négligé cet aspect empirique de la personnalité des élèves qui s'est rapidement transformé en frein aux pratiques de classe. En effet, j'attendais de mes élèves une attitude très scolaire, studieuse qu'ils étaient incapables de mettre en place et que moi-même je n'adopte pas spontanément au quotidien.

Ces comportements m'ont amené à remettre en cause mes préparations mais aussi le point de vue même de ma recherche en me tournant vers une problématique plus centrée sur mes élèves que je pense avoir laissé de côté en me concentrant uniquement sur ma pratique enseignante. J'ai donc repris ma thématique de recherche en mettant la focale sur mes élèves pour aboutir à la question suivante :

« Comment faire de l'empirisme des élèves un point d'appui pour une pratique globale en éducation musicale ? »

L'adjectif "global" renvoie au fait de dépasser un chant "plaisir" centré autour de compétences spécifiques comme « chanter une mélodie simple avec une intonation juste et une intention expressive » ou « mémoriser et chanter par cœur un chant appris par imitation », pour aller vers une pratique mêlant le chant à l'écoute, la création et l'expression de son ressenti comme le préconise les textes officiels. Dans cette problématique, je choisis de partir du postulat que même si l'attitude de mes élèves a pu me poser problème durant la première partie de l'année scolaire, il est possible de faire coïncider empirisme et conceptualisme en faisant en sorte que l'un des deux domaines s'appuie sur l'autre.

D) Préparation de la suite de mon travail de recherche

Avant de continuer à travailler pour ma classe il a fallu que je dépasse l'appréhension que j'avais à travailler en éducation musicale pour oser sortir de ma zone de confort et proposer des activités plus diversifiées. Pour ce , j'ai choisi de m'appuyer sur des personnes ressources qui m'ont conseillé des ouvrages comme « une année au concert » (annexe) qui proposent des mises en œuvre d'activités d'écoutes structurées sur lesquelles je peux me reposer. Ces temps demandent aux élèves de se concentrer sur une question et leur évite donc de se perdre dans le flux d'informations qu'apporte une bande sonore. Cela donne un but précis aux élèves qui en ont besoin pour rester concentrés dans la tâche et qui n'était pas explicite dans ce que je leur demandais de faire.

En parallèle de ces écoutes, il fallait aussi que je propose à chacun des activités qui mêlent plaisir et savoir. Si mes élèves veulent mobiliser leur corps alors cela devait devenir un atout avec un objectif défini (taper dans ses mains oui, mais en rythme ou sur la pulsation d'une musique et pas n'importe comment pour reprendre la situation citée plus tôt).

VII) Éducation musicale en période 3 : intentions pédagogiques **et analyse des résultats obtenus en classe**

Dans cette partie je vais chercher à analyser la séquence que j'ai menée dans ma classe en période 3, pour répondre à ma nouvelle problématique. Cette séquence a été produite en même temps que la partie précédente de mon dossier et essaie de prendre en compte les remarques qui y sont faites pour y apporter une réponse concrète. Je mets aussi en annexe de ce dossier les séquences que j'avais prévues pour la période 4, élaborées avec plus de recul et qui selon moi sont un peu plus pertinentes au regard de mes objectifs. J'ai choisi, pour la fiche séquence ci-dessous d'adopter la présentation de mon cahier journal dans le but de rendre compte des outils que j'utilise en classe. Cette fiche détaille le déroulement des séances les unes après les autres mais adopte un regard moins "global" que celui présent dans les fiches séquence que je construis.

Dans mon analyse je vais dans un premier exposer les intentions qui ont motivé mes choix pédagogiques pour ensuite les mettre en lien avec le déroulement concret des séances menées en classe.

A) Présentation de la séquence

En temps normal, en mathématiques ou en français, je choisis dans un premier temps les compétences pour ensuite sélectionner divers supports parmi ceux à ma disposition. En éducation musicale, il m'est très difficile de fonctionner de cette manière, car je n'arrive pas à mobiliser un répertoire assez large de supports pour faire de même. Concrètement il m'est très difficile de bien isoler les caractéristiques des chansons que je connais pour savoir lesquelles je devrais utiliser pour faire développer à mes élèves telle ou telle compétence. Au lieu de procéder étape par étapes de manière classique (compétences puis supports) j'ai donc décidé de faire dialoguer supports et compétences en cherchant des musiques que je juge pertinentes tout en cherchant systématiquement les compétences qu'elles me permettraient de travailler. Pour élaborer cette séquence je me suis appuyé sur une fiche trouvée sur le site de la DSDEN de l'académie de Dijon dont je mets le lien et les informations en annexe.

J'ai essayé de balayer différents champs d'apprentissages pour que les compétences développées par chaque enfant soit le plus variées possibles (voir compétence de la fiche séquence en annexe). La séance 1 a pour objectif la familiarisation des élèves avec la chanson de Thomas Fersen, elle se divise majoritairement deux temps, le premier centré sur l'écoute de la chanson et l'histoire qu'elle raconte puis un temps de chant. La séance 2 propose aux élèves d'explorer la notion musicale de pulsation à partir de comptines classiques puis en la réinvestissant sur les premiers couplets de la "chauve souris". La séance 3 introduit un échauffement ritualisé, réinvestit la notion de pulsation en y ajoutant celle de tempo et propose aux enfants de continuer à apprendre les paroles de la chanson. Les séances suivantes prolongent ce qui aura été fait en le perfectionnant, le chant y est aussi travaillé selon diverses modalités.

J'ai découvert Thomas Fersen au cours de mes recherches pour ce mémoire, plus précisément dans la une fiche éducol, qui propose des exemples de séances à mener en classe (annexe). J'ai choisi ce chanteur-compositeur pour ses textes qui racontent toujours une histoire, sur laquelle j'avais à cœur de faire verbaliser les élèves. Je voulais que ces histoires attirent leur attention et qu'une réflexion se mette en place sur les personnages et la situation cocasse évoquée dans « La Chauve Souris » que je trouvais rigolote. Avec le recul je pense que si les paroles sont intéressantes la chanson était techniquement un peu trop difficile à chanter pour les élèves, du fait de sa longueur, des changements de rythme qu'elle comporte et enfin du fait que le refrain n'est jamais exactement le même (paroles en annexe). Je ne m'en suis cependant pas rendu en l'écouter seul et ses difficultés ne se sont présentées qu'une fois le travail déjà bien avancé (les couplets 7 et 8 étant les plus difficiles).

Au bout de quelques séances le papa d'une élève qui est venu me voir en me disant qu'il aimait beaucoup cet artiste et savait jouer: « Les Malheurs du Lion » et « La pièce montée des grands jours » à la guitare en plus de la chanson « une chauve souris ». J'ai donc rajouté deux séances à mes préparations pour créer un petit projet autour de cette rencontre.

B) Choix des compétences travaillées

Selon moi, cette séance, bien qu'imparfaite, a le mérite d'articuler diverses compétences autour d'une même thématique musicale. Elle crée une certaine logique dans l'apprentissage de la chanson « La chauve souris » et laisse le temps aux élèves de se familiariser avec un texte qui est assez long et peut être difficile à appréhender. Pour la suite je pense continuer ce type d'organisation qui me semble plus pertinent que du chant chanson après chanson pouvant créer un effet « zapping » chez les élèves. Les compétences sélectionnées ici se concentrent principalement autour du chant, mais j'ai pour la première fois réussi à y ajouter un travail empirique de diverses notions, comme celui autour de la pulsation, du tempo alors même que je n'en connaissais pas la définition avant de travailler cette séquence. J'ai aussi cherché à faire travailler aux élèves l'expression de leur ressenti même si je manque selon moi d'outils pour les aider à affiner leur expression, au-delà du fait de toujours les motiver à justifier, et à verbaliser leurs impressions.

Je ne dispose pas à ce jour des réalisations des élèves qui sont restées à l'école dans laquelle je travaille, la feuille se divisait en trois parties.

Éducation musicale

Ce que je pense de la chanson et pourquoi:

Ce que je pense des paroles du premier couplet:

Ce que je pense des paroles du deuxième couplet:

Ici j'ai vraiment insisté sur le « pourquoi » à l'oral lors de ma passation de consigne pour pousser mes élèves à justifier leur point de vue. La semaine suivante, j'ai scanné diverses réponses d'élèves pour les travailler dans une séance décrochée. Nous nous étions concentrés sur les points de vue de chacun et la manière de l'expliquer pour que les élèves puissent se forger un « répertoire » d'outils pour s'exprimer. J'ai commencé par les réponses d'enfants ayant aimé puis les autres en finissant par les avis partagés pour montrer qu'il était possible de ne pas tout aimer quand on est face à une œuvre.

Si je devais essayer de résumer les avis de mes élèves à partir de mes souvenirs, j'en dresserais le tableau suivant :

J'aime	Je n'aime pas
Je trouve que les paroles sont drôles	Je n'ai pas très bien compris les paroles
J'aime bien le rythme de la chanson	Ce n'est pas mon style de musique
Cela me donne envie de danser	

En plus de l'encadré « ce que je pense de la chanson », le document comporte deux parties consacrées aux paroles des deux premiers couplets. Malheureusement, les élèves y ont le plus souvent recopié les paroles sans forcément entrer dans l'interprétation. Je pense là aussi que l'erreur était dans l'anticipation des réponses des élèves, car je n'avais pas pensé que la phrase « une chauve souris aimait un parapluie », suffirait à autant d'élèves pour parler des paroles.

Le champ qui est mis de côté dans ce module d'apprentissage est celui lié à « explorer imaginer et créer », et en particulier la partie liée au « créer ». Si j'essaie de faire en sorte que les élèves explorent leur ressenti et essayent de le mettre en mots, il m'est encore difficile d'envisager des temps de création musicales, d'autant plus que je n'ai pas de matériel à disposition. Avec le recul je pense aussi être passé à côté de diverses occasions de travailler des compétences « culturelles » liées aux instruments, à la chanson française ou à la musique tzigane mais là aussi, n'ayant pas de connaissances préalables dans le domaine, cela aurait nécessité des recherches personnelles de ma part en amont.

C) Évaluation des acquis des élèves

Pour évaluer mes élèves de manière pertinente et le plus objectivement possible en éducation musicale, j’essaie d’utiliser une grille d’évaluation. Elle reprend les compétences que j’ai définies en début d’année et laisse de la place pour diverses observations (les noms y sont changés pour garder l’anonymat de mes élèves). Je l’ai construite suite au constat d’un manque d’informations à propos du travail de chaque élève au moment de remplir les livrets scolaires de ma classe en décembre. Un avantage de ce tableau est son utilisation possible sur plusieurs semaines. Je ne l’utilise encore pas assez, car j’ai du mal à me détacher de l’instant présent et de la gestion du groupe pour prendre le temps de la remplir. En me concentrant sur l’évaluation dans cette partie de recherches, j’ai trouvé divers outils intéressants pour compléter ce tableau, j’en mets une partie en annexe. Une autre piste d’amélioration intéressante serait la construction en équipe d’école ou de cycle d’échelles descriptives de compétences pour pouvoir situer l’élève au cours de son parcours dans divers domaines.

	Observations générales	Respecter les règles et les consignes données			Chanter et interpréter une mélodie simple			Se mettre dans une posture d’écoute			Exprimer ses goûts au-delà de son ressenti immédiat			Re mar que s
Elio														
Théo														
Anna														

Pour rendre compte des progrès des élèves il m’arrive aussi d’utiliser les écrits qu’ils produisent dans leur cahier de chant, quand je leur demande d’exprimer leur ressenti. Je pense que mes évaluations et mes analyses manquent de supports interactifs comme des vidéos ou des enregistrements, que j’aurais aimé plus souvent utiliser en période 4 et 5. Dans le champ de l’évaluation entre pairs il serait pertinent de fournir aux élèves des outils pour qu’ils puissent garder une trace de ce qu’ils font en classe quand ils observent et commentent une prestation.




L’évaluation vient donner vie aux objectifs cités dans la partie précédente en permettant aux élèves comme au professeur de faire apparaître clairement les effets de la pratique musicale du groupe au regard des compétences travaillées. Sur un plan professionnel il permet aussi à l’enseignant d’évaluer l’efficacité de sa pédagogie et de réorienter ses priorités didactiques si nécessaire. Cette aptitude à évaluer est une composante majeure du référentiel de compétences des enseignants et personnels de l’éducation nationale.

D) Sélection des activités proposées

Dans la séquence décrite en annexe j'ai cherché à proposer des activités plus ludiques que ce que je pouvais prévoir période 1 et 2. J'ai aussi essayé de varier le plus possible les situations d'apprentissages afin que les élèves restent investis dans ce que je leur proposais sans se lasser trop rapidement. Pour illustrer mon propos je vais me baser le travail que j'ai mené autour du temps consacré à l'échauffement, en retraçant son évolution au cours de l'année scolaire. Si l'échauffement et en principe un moment propice pour calmer et préparer le groupe, j'avais dans les faits tendance à y perdre mes élèves. Mon groupe classe s'énervait rapidement, et je n'arrivais alors plus à mener les activités prévues dans les ressources je pouvais utiliser en particulier sur des temps liés au souffle. J'ai donc mis plusieurs moyens en place pour améliorer la situation, certains plus pertinents que d'autres.

- Faire plus court : j'ai dans un premier temps cherché à réduire ces moments d'échauffement. Selon moi ce n'est pas forcément une bonne solution, car la voix doit être préparée au chant. De plus, même si les élèves dans l'ensemble n'avaient pas besoin de cet exercice pour se mettre en activité, ce temps restait important pour quelques élèves plus timides devant entrer en douceur dans l'action.
- Faire plus cadré : j'ai alors essayé de mieux cadrer les activités d'échauffement, une piste d'amélioration pertinente a été de demander aux élèves de chanter en variant le volume ou le débit de leur voix. Commencer en chuchotant ou lentement aidait les élèves à calmer leur excitation. J'ai aussi essayé de faire commencer les élèves assis ou éloignés les uns des autres mais cela m'obligeait à changer la disposition des élèves en cours d'activité ce qui n'était pas pratique.
- Faire plus ludique : J'ai pu, lors d'un stage, observer la situation de la séance 3 (de la séquence détaillée plus haut) en échauffement, les élèves s'amusaient mais participaient à l'activité, sans chercher à la perturber puisqu'ils en tiraient du plaisir. L'activité part d'une phrase chantée qui se modifie en fonction de certains sons (voyelles). Le but est de partir de la phrase de base et d'en remplacer certaines syllabes par A, E, I tout en accentuant les mouvements de la mâchoire. Au départ ; quand je l'ai mise en place, les élèves ont eu du mal à retenir la phrase. Cependant, une fois le rituel installé et répété sur deux, puis trois séances, ils se sont investis de plus en plus dans ce que je proposais et cela est même devenu un levier pour intégrer d'autres activités, comme celles autour des sons ou du souffle qui mises en seules n'avaient pas marché avec les élèves.

Dans l'optique de faciliter l'investissement de mes élèves, j'ai aussi tenté de plus codifier les activités proposées pour mieux les guider en leur signifiant ce que j'attendais d'eux. En séance 1 j'ai pris un temps pour faire le point sur les gestes que je comptais utiliser dans la séquence pour réguler l'apprentissage des paroles des chansons. En prenant une comptine simple (au Clair de la lune, une Souris verte), j'ai fait en sorte que les élèves puissent focaliser leur attention sur le fait d'observer ce type de gestes et agir en conséquence. J'ai pu à peu remarqué que, pour que des élèves acquièrent des automatismes, il fallait leur proposer une tâche très simple où le respect des consignes est la seule finalité, pour qu'ils les intègrent et les réutilisent facilement quand l'objectif sera autre, par exemple chanter en groupe ou apprendre une chanson.

<p>Je chante</p> 	<p>Vous chantez</p> 
<p>Plus fort ou rapidement</p> 	<p>Moins fort ou plus lentement</p> 
<p>Tout le monde s'arrête de chanter</p> 	<p>Tous ensemble (faire un rond avec les bras)</p> 

J'ai aussi fait comprendre aux élèves que le non-respect de ces gestes ne dérangeait pas que moi, enseignant, mais remettait en cause l'activité de tous leurs camarades qui voulaient participer, et que par conséquent, au bout de trois rappels à l'ordre, des sanctions seraient prises. Ces sanctions allaient d'une mise à l'écart temporaire à une remontée du comportement en question aux parents.

E) La question du rôle de l'observateur et du spectateur

Un autre axe de progrès important dans ma posture professionnelle en éducation musicale a été le fait de remettre en question ma vision du rôle d'observateur en reprenant la dialectique entre empirisme et l'ascétisme. Se mettre dans une position d'écoute paraît être une chose facile pour un adulte qui y a été habitué au fil de son parcours scolaire mais cela demande à l'enfant de nombreux efforts pour dépasser leur envie première de bouger et de chanter pour se concentrer sur leur ressenti.

En reprenant des termes piagétiens, il faut que l'élève soit capable de se décentrer afin de dépasser le raisonnement instinctif qui caractérise le stade pré-opératoire de l'enfance pour entrer dans des raisonnements plus profonds caractéristiques du stade des opérations concrètes. Dans son ouvrage «La formation du symbole chez l'enfant» (annexe), le psychologue J.PIAGET nous explique que selon lui les enfants entre 7 et 11 ans développent peu à peu la capacité de construire un raisonnement sur ce qu'ils voient. L'activité d'écoute mobilise ces facultés et elle participe de ce fait activement à leur amélioration en amenant au fil de son développement l'enfant à être capable de résonner sur des concepts au stade de développement suivant.

Dans ma classe, les enfants avaient tendance à complètement se désintéresser de ce type de situation voir même à chanter à voix basse quand ce n'était pas à eux de le faire. Ici, le problème n'était pas tant le chant en lui-même, mais l'impossibilité pour ces mêmes élèves de restituer ce qu'ils ont entendu, du fait d'un manque de concentration. Puis peu à peu je me suis rendu compte que là aussi, je n'étais pas assez au clair par rapport à ce que j'attendais de chacun lors de ces observations. J'ai alors travaillé sur mes propres représentations pour ensuite essayer de les mettre dans une forme adaptée à des cycles 3. Je me suis appuyé sur mes souvenirs de première année de formation ESPE pour poser les bases de mon raisonnement, en partant de la dissociation qui y était faite entre observateur et spectateur.

- Le spectateur est celui qui assiste à un spectacle à une manifestation, l'individu est alors plus centré sur ces propres affects, sur les sentiments qui naissent de ce qu'il voit sur scène ou de ce qu'il entend. Présenter quelque chose au spectateur est souvent la finalité du travail de l'artiste.
- L'observateur a une posture semblable à celle du spectateur mais son attention est portée sur un objet plus spécifique qu'il sera amené à commenter. Cette posture permet aux élèves de s'aider les uns les autres en apportant leurs conseils, leurs commentaires. Pour que cette posture soit constructive il est indispensable de travailler des compétences liées au Domaine 3 du socle commun et de la partie « échanger, partager et argumenter » du programme scolaire en éducation musicale. Il faut donc de bien définir avec l'élève ce qu'il doit observer (les caractéristiques de la musique, nombre de chanteurs, paroles, etc) et s'assurer de sa compréhension.

F) L'organisation temporelle de la classe

Pour tirer parti du dynamisme des élèves, j'ai cherché à mieux penser mon organisation pour placer l'éducation musicale à des moments plus favorables, cela s'est fait dans le cadre d'un remaniement général de mon emploi du temps. ()

Heure	Jeudi	Vendredi
9h/9h10	Papiers important/ date / distribution des cahiers → Appel et cantine → Météo des émotions	
9h10/9h20	Rituel calcul le compte est bon	Rituel calcul
9h20/9h40	Rituel : dictée	Rituel : dictée bilan
9h40/10h25	Mathématiques : situation de recherche et bilan	Français : conjugaison
10h30/10h45		Éducation Musicale : chant
10h45/11h		
11h/11h15	Français : conjugaison à partir d'un texte au passé et travail en vocabulaire	Anglais temps en collectif
11h15/11h30		
11h30/11h45		Mathématiques : recherche sur un problème
11h45/12h	Anglais: réinvestissement de vocabulaire	
12h		
13h30/13h45	Temps de retour au calme : lecture ou écrit	
13h45/14h	Trajet	1h30 ateliers
14h/14h30	EPS à la salle omnisports	Français Travail sur la conjugaison à l'écrit
14h30/15h00		Mathématiques PEMF ou réinvestissement ou symétrie
15h/15h15	Trajet	Anglais Pratique artistique
15h15/15h30		
15h30/16h	Éducation musicale et chant en salle de motricité	Sciences Séance de recherche
16h/16h30	Sciences en individuel ou à l'écrit	

Si les changements ont l'air minimes sur papier, en pratiques ils ont beaucoup apporté au déroulement des modules d'enseignement proposés. L'organisation s'est faite en fonction de différents facteurs :

- Disponibilité des infrastructures : J'ai choisi d'utiliser la salle de motricité en éducation musicale pour mieux pouvoir organiser l'espace et plus facilement varier les activités. Cette salle est prise tous les matins par les classes de maternelle, je devais donc m'organiser pour l'avoir l'après midi. Sur cette période, mon créneau à la salle omnisports était le jeudi en début d'après midi.
- Disponibilité et besoins des élèves : Le temps du midi génère beaucoup d'énerverment chez mes élèves, le repas se passe souvent de manière très bruyante et le climat est assez tendu entre les équipes périscolaires et mes cycles 3, ce qui rend le retour en classe parfois difficile à gérer pour nous, enseignants. Nous proposons quotidiennement un temps de retour au calme aux enfants, en lecture ou en écriture pour marquer la transition et faciliter la mise en activité de chacun. Je proposais aussi des musiques douces pendant une période mais, si cela a eu un effet au départ, le rituel est devenu de moins en moins efficace au fil du temps. Je pense qu'il aurait fallu le proposer de manière moins régulière ou encore l'accompagner d'un but plus concret (dessin, etc) pour que son effet perdure. Entre la pause méridienne et la récréation ma collègue et moi n'arrivions que rarement à obtenir l'attention des élèves en collectif, tous se mettent au travail mais pour, et par eux-mêmes, et n'entrent pas dans des pédagogies transmissives. J'ai alors choisi de ne plus mettre le temps d'éducation musicale sur cette plage horaire, en proposant à la place des activités plus individuelles ou par binôme ou en ateliers, ou sous forme de plan de travail en m'inspirant de la pédagogie Freinet adoptée par ma collègue pour les journées du lundi et du mardi. Passer l'éducation musicale après la récréation m'a permis de lui donner la priorité sur les autres temps qui se déroulent en fin de journée. Je pense que cette volonté a été ressentie par mes élèves qui ont alors pris ce temps plus au sérieux. L'éducation musicale a alors perdu son rôle de « tampon » placé en fin de journée pour devenir la matière à part entière qu'elle doit être.

À l'échelle de la semaine, j'ai choisi de placer le plus long temps d'éducation musicale le jeudi pour pouvoir réinvestir ce qui aura été fait le lendemain. Cela casse aussi l'effet « fin de semaine » qui poussait les enfants à relâcher leur attention dans ce type d'activités, comme si ces derniers étaient déjà en week-end.

Un autre changement d'organisation fut celui du vendredi matin, où le chant est passé d'après, à, avant la récréation. Si placer ce temps après la récréation semblait au départ être la meilleure option pour faire la transition entre ce temps de détente les mathématiques, cela s'est rapidement avéré décevant. Les élèves avaient alors du mal à entrer dans l'activité et cela empiétait trop sur la séance de mathématiques prévue de 11h30 à 12h30, un créneau très intéressant pour la mise en place de situations de recherche en groupe. Au départ, il a fallu s'adapter à ce changement afin de ne pas être en retard en étude de la langue, mais j'ai observé que ce temps motivait les élèves à avancer rapidement pour pouvoir le tenir, les enfants choisissant même parfois de déborder un peu sur leur temps de récréation pour pouvoir en profiter.

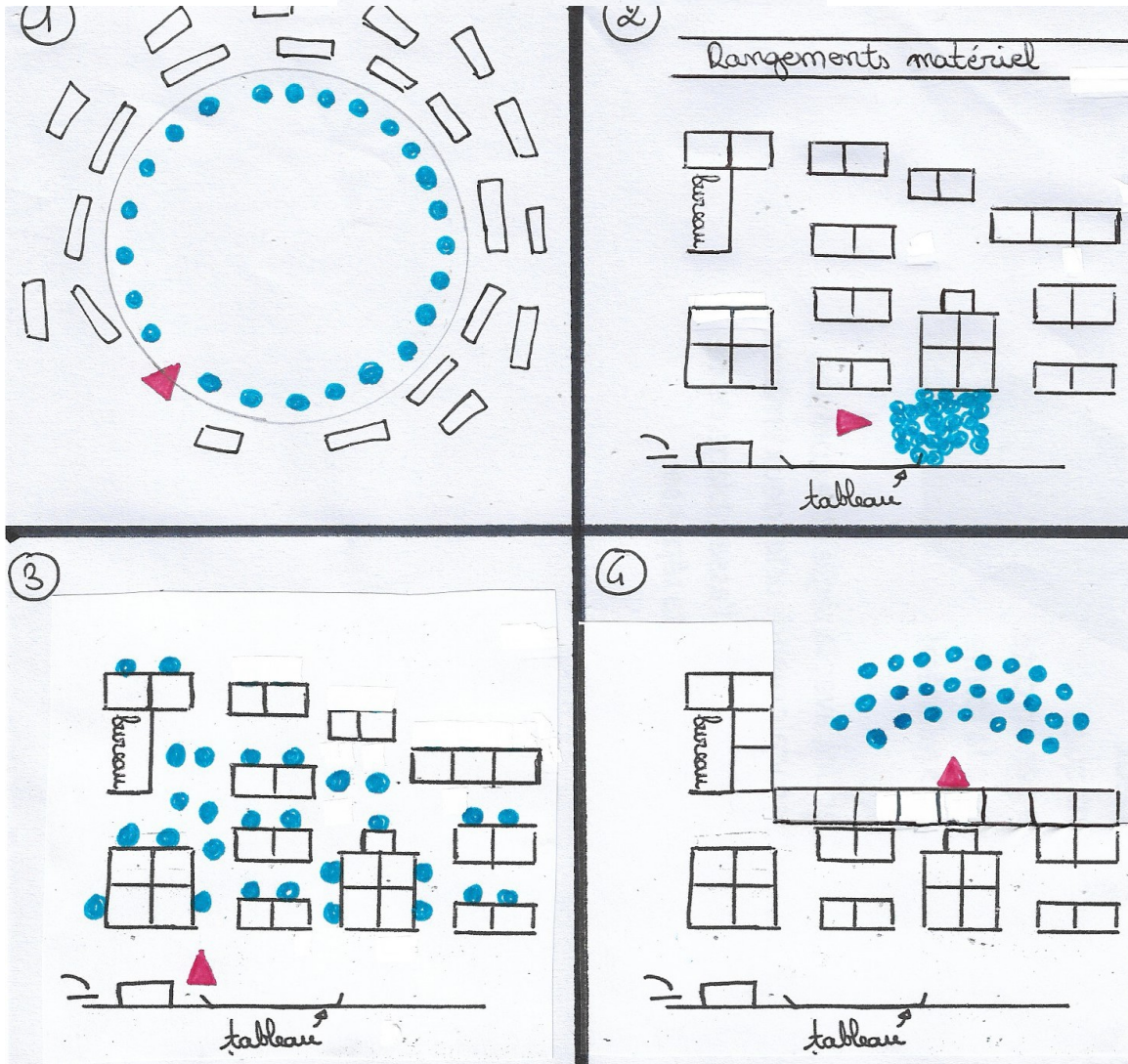
Tout comme je pense que ma gêne et le manque de légitimité que je ressentais en éducation musicale ont été ressentis par mes élèves qui ont alors eu tendance à « profiter » de la situation, je pense que le comportement que j'avais face aux temps d'éducation musicale ne les motivait pas non plus à les prendre au sérieux.

G) L'organisation spatiale de la classe

Le dernier champ sur lequel j'ai joué pour répondre à ma problématique, a été l'organisation de l'espace de pratique en éducation musicale, que ce soit en classe ou en salle de motricité. Le sociologue Erving Goffman dans son livre « La mise en scène de la vie quotidienne » nous montre que dans chaque situation d'interaction sociale les individus sont amenés à jouer un rôle, comme s'ils jouaient dans une pièce de théâtre. Mon rôle ici, est celui de professeur, les enfants ayant celui d'élève. Chaque personne, selon l'institution dans laquelle il évolue va endosser différents rôles, chaque institution ayant aussi ses coulisses (salles des professeurs par exemple). À ces rôles correspondent des attendus, des droits et des devoirs qui conditionnent les interactions possibles au sein de l'institution. Si on file la métaphore il va de soi que rien ne doit être laissé au hasard au niveau de l'espace pour que la pièce se passe au mieux et pour limiter les imprévus. Comme je ne dispose pas d'assez de ressources (photos/vidéos) je vais m'appuyer sur divers schémas pour vous montrer comment j'ai utilisé l'espace au fil de l'année.

Légende :

- ▲ enseignant
- ● élève
- □ table
- + + banc



La disposition 1 a été adoptée en début de l'année scolaire. Elle avait l'avantage de réunir les élèves en un endroit, sans obstacles pour le mouvement, où tout le monde pouvait garder un contact visuel facilement. Elle mettait malheureusement beaucoup de temps à se mettre en place et encore plus à être rangée, et, elle ne me permettait pas d'accéder rapidement au bureau ou au tableau et n'était donc pas pratique pour organiser les activités. Je trouve que ce type d'organisation, reprise dans la disposition numéro 5 est propice à la verbalisation et à l'échange, car elle permet à l'enseignant de se mettre en retrait, devenant un membre du cercle presque comme les autres. Elle sera pour cette même raison peu pratique dans les moments où tous les élèves doivent se concentrer sur l'action de l'enseignant.

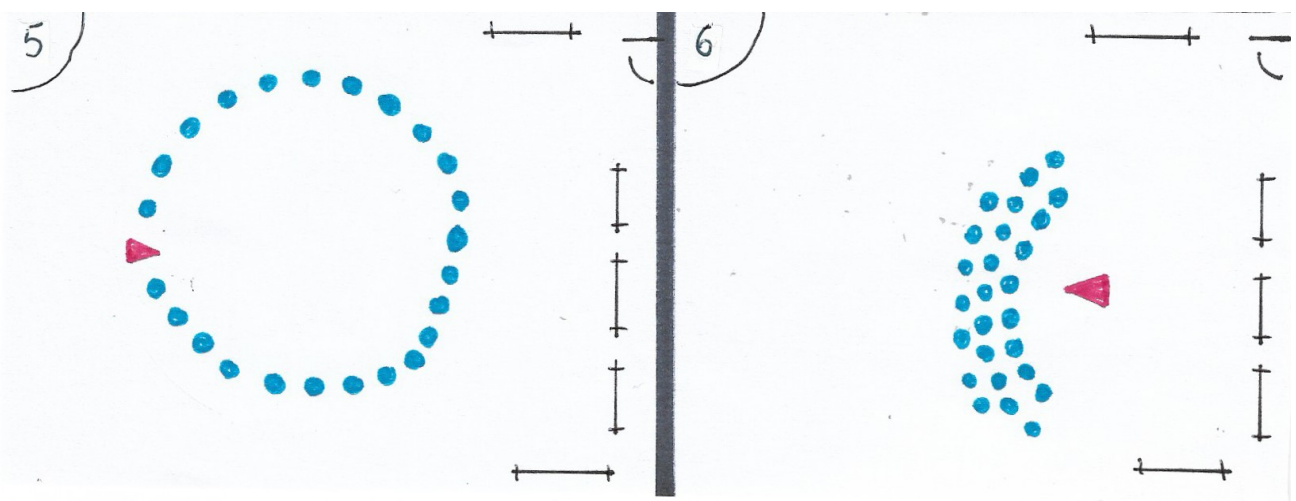
La deuxième disposition s'est construite en réaction à la première. Son (seul) avantage est la rapidité avec laquelle nous pouvions commencer l'activité de chant, cette disposition ne permettant pas vraiment d'autres activités. Les élèves se retrouvaient alors trop confinés les uns avec les autres et souvent mal à l'aise pour chanter.

La disposition 3 est une fois encore une réponse liée au problème que posait la situation précédente, ici le manque d'espace pour que chaque élève puisse se sentir bien. Je me suis inspiré de ce qui se fait de plus classique dans les écoles, en demandant aux élèves de rester à leur place et de se tenir debout derrière leur chaise, en ne faisant bouger que les élèves du fond afin qu'ils ne se retrouvent pas trop loin de moi. Tous les élèves pouvaient alors m'avoir en visuel, se mettaient en place rapidement avec assez d'espace pour être à l'aise et bouger si besoin comme lors d'échauffements corporels. Malheureusement, le fait de se retrouver loin de moi, et parfois proches les uns des autres pour ceux à côté de mon bureau mêlé à ce rapport très empirique des élèves à l'objet musical pouvait engendrer certains débordements. Si je n'interdis pas aux élèves de bouger pour ne pas négliger l'aspect instinctif de la musique ce « trop » de mouvement faisait sortir les élèves de la situation comme sur ce que nous pouvons voir dans ces images où les élèves entourés (surtout ceux du fond) n'étaient plus concentrés sur ce qui se passait.



Pour terminer, la disposition 4 est celle que j'utilise le plus souvent lors de pratiques en éducation musicale dans la classe, elle m'a été conseillée par mon tuteur de formation et résulte d'un compromis entre les situations précédentes. En effet on y déplace assez peu de mobilier pour que cela reste viable, mais l'espace est bien délimité pour objectiver le changement d'activité dans la journée. Les élèves y sont réunis, sans obstacle mais avec assez de place pour être à leur aise ; il me permet d'être vu et de voir tous mes élèves, en intervenant si besoin . D'un point de vue pratique cela me simplifie aussi la tâche pour diviser le groupe en plusieurs parties et me rend possible l'accès aux différents espaces de la classe en contournant mon bureau par la gauche .

En salle de motricité, je dispose d'un espace « vierge » rendant possible toutes les activités que je veux réaliser à partir du moment où elles ne nécessitent pas de matériel. Selon moments, les élèves se répartiront dans l'espace de différentes manières. Lors des regroupements, j'utilise majoritairement ces deux types de dispositions.



La disposition 5 a les mêmes avantages que la disposition 1, elle favorise les échanges et la verbalisation des élèves lors des temps d'écoute. Selon le contexte, les élèves peuvent être assis, debouts ou retournés pour se concentrer sur leur propre écoute et ne pas voir leurs camarades. Elle est aussi très pratique pour mettre en place des jeux qui se font en interaction entre élèves, par exemple quand il s'agit pour les élèves d'augmenter ou de diminuer l'amplitude d'un son ou d'un geste produit par leurs camarades sous forme de vague.

La disposition 6 sera privilégiée lors de situations de chants, en particulier quand elles consistent à la répétition de phrases chantées pour pouvoir les apprendre. La position centrale que l'adulte peut y tenir m'aide aussi quand il faut passer des consignes où aborder une notion en collectif. Au besoin cette position pourra être accentuée en me mettant debout alors que les élèves restent assis. Pour terminer je trouve que les bancs à disposition sont très pratiques pour placer les élèves dans le rôle d'observateur. Je m'en sers le plus souvent quand je divise ma classe en deux ou plusieurs groupes, au moment où chacun vient présenter ce qu'il a fait en fin de module d'apprentissage.

VIII) Résultats obtenus en classe

A) L'impact d'un choix clair de compétences à travailler

Mieux définir les savoirs travaillés au cours de mes séances m'a aidé, une fois la séquence lancée à mieux cibler les objectifs pour ne pas me perdre dans ce que je proposais comme en période 1 et 2. Les élèves ont alors eu tendance à mieux s'investir dans les activités proposées, car j'étais en mesure de les justifier. Expliciter les objectifs et les compétences que je veux faire développer aux élèves est devenu une habitude dans le déroulement des situations d'apprentissage que je propose, elles sont le plus souvent évoquées en début de séance. Cela répond au besoin des élèves (en particulier de cycle 3) de comprendre l'utilité de ce qu'ils font afin de mettre en activité pour eux, pour un but et non simplement parce que le maître en a décidé ainsi.

Même si je pensais être au clair avec les compétences travaillées, cela ne m'a pas empêché de me retrouver en difficulté lors de la séance 2 que j'ai reprise sur deux semaines en la modifiant pour arriver à celle que je présente dans le dossier. En effet, je me suis complètement embrouillé dans les termes utilisés, en particulier celui de pulsation, et de rythme. Cette confusion a perdu ma classe et en particulier les deux élèves pratiquant la musique. Les enfants ont directement senti mon manque d'aisance et certains en ont par exemple profité pour taper « comme ils le voulaient » dans leurs mains pour faire rigoler leurs camarades au lieu de taper la pulsation.

Mes difficultés à expliquer ce que j'attendais ont empiré les choses, l'agitation a alors gagné le reste de ma classe et m'a poussé à arrêter la séance. Pour la semaine suivante, je me suis alors bien attaché à définir les termes employés pour mener les activités d'une meilleure manière. J'ai aussi fait un point sur ce que j'attendais de la part des élèves au niveau du comportement et avait prévu un espace « spectateur » pour ceux qui auraient cherché à faire n'importe quoi, pour qu'ils puissent prendre du recul sur l'activité et, en observant leurs camarades mieux comprendre ce que j'attendais d'eux sans pour autant m'obliger à arrêter la séance pour tous à cause de leur comportement.

La classe a alors très bien réagi à cette mise au point, en prenant part avec plaisir aux activités et avec un soutien tout particulier de la part des élèves musiciens qui ont beaucoup apprécié que je revienne sur les erreurs faites la séance précédente pour les corriger. Je n'ai d'ailleurs pas eu besoin d'écartier qui que ce soit de l'activité. Selon moi en plus de

l'énervement général, cette confusion avait engendrée de la frustration chez les élèves avec un rapport à la musique plus « expert » que le mien qui explique aussi la réaction globale de ma classe.

Ce que je retiens de cette situation est premièrement la nécessité, quand on ne maîtrise pas un sujet, de le travailler au niveau personnel avant d'arriver devant les élèves. Ce moment m'a vraiment mis en difficulté, car je pensais être au clair avec les savoirs à faire travailler, et que ce n'est qu'une fois confronté aux réactions des enfants que j'ai compris que ce n'était pas le cas. De manière plus globale, je pense qu'il arrive souvent aux enseignants de penser bien connaître un objet mais de se rendre compte en essayant de l'expliquer à un élève que la chose n'est pas si « logique » qu'elle y paraît. Cette confusion m'a, à ce moment, fait sortir de ma zone de confort. Je me suis alors senti très déstabilisé par rapport au rôle modélisant que j'ai à cœur de tenir le reste du temps et j'ai alors perdu mes moyens : j'ai cherché à me rattraper au lieu d'accepter la situation et de faire avec, ce qui a empiré les choses.

Ici, la solution a été d'acceptée de stopper la séance pour y revenir la semaine suivante mais mieux préparée. Cette situation m'a apprise, que si l'erreur était possible, la rattraper l'était tout autant. Si je reviens à ma problématique initiale, je pense que pour faire de l'empirisme des élèves un atout, il est important de le mettre au service d'un objectif clair pour qu'il devienne une ressource à mobiliser, tout en prenant en compte les relations des élèves pour ne pas s'entêter à continuer une séance qui ne fonctionne pas. Dans le cas inverse, cet empirisme pourrait se transformer en cette énergie irrépressible ayant poussé mes élèves à taper frénétiquement dans leurs mains au moment où ils devaient battre la mesure.

B) Ritualiser et répéter les temps en éducation musicale pour les améliorer

Les expériences décrites dans la partie VII de mon dossier m'ont fait comprendre qu'il était très important de changer les choses quand elles ne semblent pas marcher comme il faudrait. En effet, même avec un groupe qui semble « difficile », il est possible d'enrôler les élèves dans ce qui est proposé. Ce qui m'a permis d'améliorer la situation n'a pas été d'aller contre l'empirisme des élèves en les contraignant mais de le prendre en compte dans ma préparation. Cette amélioration est encore une fois passée par le fait de faire le « deuil » de mon organisation précédente pour oser en tester de nouvelles qui n'ont pas toujours marché

instantanément mais ont dû peu à peu s'adapter aux élèves et inversement. Je pense que ma classe en s'investissant de plus en plus dans ce qui était proposé s'en est approprié le fonctionnement au fil des séances.

Cette prise de conscience est passée par un stage et donc par le fait de vivre de nouvelles situations en éducation musicale. Selon moi, il est important pour le professeur des écoles de vivre ce type de moments pour les adapter et les réinvestir en classe. C'est en cela qu'une pratique musicale personnelle peut aider le professionnel. Ce raisonnement pose aussi un questionnement autour de la formation des professeurs des écoles, où peu de temps sont consacrés à cet enseignement du fait de la priorité mise sur les mathématiques ou le français. De manière plus concrète, le meilleur moyen de pousser les enseignants à diversifier les situations pour leurs élèves est de leur permettre de vivre différentes activités par eux-mêmes, afin qu'ils puissent s'en saisir et les adapter.

C) Remettre en cause son organisation spatiale et temporelle

Quand on prépare la classe on pense souvent en premier lieu aux objectifs, aux consignes à donner ou encore au matériel nécessaire au module d'apprentissage. Il ne faut cependant pas mettre de côté l'importance de la disposition des élèves ou encore du moment de la journée où se passe la séance en question, si on veut vraiment atteindre nos objectifs. Je pense que regarder l'emploi du temps d'un professeur des écoles en dit long sur ses priorités en termes d'apprentissages et la légitimité qu'il accorde à une matière. Construire un emploi du temps, déterminer une disposition de classe implique de faire des choix déterminants pour la pédagogie mise en place par l'enseignant. Ces deux aspects ont été une source de questionnement constante au fil de mes expériences et je n'en ai toujours pas trouvé la réponse. Au niveau spatial, chaque disposition possède ses avantages et ses inconvénients et il me semble important de ne pas s'enfermer dans l'une d'elle mais bien de les adapter en fonction de ses objectifs. De la même manière construire un emploi du temps oblige le professeur des écoles à définir ses priorités et à tenir compte des contraintes inhérentes à la gestion d'une école (créneaux des infrastructures, matériel, etc).

Je pense que je me suis parfois perdu à vouloir proposer un emploi du temps trop rigide en début d'année pour faciliter mon organisation et ma préparation de classe alors que les élèves ont besoin que l'emploi du temps s'adapte à eux pour que les apprentissages se passent au mieux.

IX) Conclusion

Cette recherche retrace assez bien les difficultés globales que j'ai rencontrées au fil de mon année de professeur stagiaire. Lors de mon entrée dans le métier, je me suis d'abord centré sur des problématiques individuelles, en cherchant à travailler sur mon propre rapport à la musique, et plus généralement sur ma place en tant que professionnel dans la classe. Peu à peu, mon regard s'est élargi et s'est tourné vers mes élèves, leurs besoins et les compétences à leur faire travailler.

Le rapport empirique des enfants à l'objet musical que je décris dans ce document m'a dans un premier temps mis en difficulté, me donnant l'impression de totalement perdre le contrôle des situations proposées, de ne pas être écouté ou respecté en entrant en confrontation avec l'idée idéalisée que j'm'étais construite de la classe et plus globalement du métier s'enseignant. J'ai alors remis la faute sur les élèves et ait essayé de les changer sans me rendre compte que le problème venait en majeure partie de mon organisation pédagogique et didactique.

Ce n'est qu'en écoutant les besoins des élèves que j'ai, peu à peu réussi à faire de ce comportement une force, en modifiant plusieurs champs de ma pratique. Si on veut utiliser l'empirisme des élèves afin de leur faire développer les compétences évoquées dans les parties précédentes, il est important de leur proposer des situations en accord avec cet objectif. Ici, je trouve important que l'éducation musicale ne devienne pas abrutissante pour les enfants, de ne pas les enfermer dans un rôle de spectateur qui serait passif face à l'objet musical. Pour ce faire, l'enseignant doit prévoir des activités assez ludiques pour que les élèves en soient les acteurs, sans pour autant n'en garder que la dimension récréative.

Ce constat est transférable à la pédagogie dans sa globalité, les élèves changent au fil des années et bien que je sois jeune, tout ce que j'ai connu en tant qu'élève n'est pas forcément réutilisable. Un des grands enjeux de l'enseignement contemporain est de faire la part des choses entre ce qui doit être conservé et ce qui est à adapter dans les classes. Avec le recul, je pense qu'en éducation musicale il est plus intéressant de travailler avec des élèves au rapport « empirique » à la musique et de varier les situations qu'avec des élèves plus « passifs » qui rechigneraient à utiliser leur corps et leur voix. Mieux vaut donc cultiver cet empirisme musical naturellement présent chez l'enfant que d'essayer de le réprimer.

Pour améliorer ce travail de mémoire réflexif, il serait selon moi intéressant de passer par une approche plus sociologique du rapport à la musique des individus, en pratiquant divers entretiens auprès de professionnels mais aussi d'enfants de différentes classes. Ce travail pourrait prendre la forme d'entretiens qualitatifs, ou de démarches quantitatives (comme des questionnaires) et permettrait de généraliser certaines des conclusions posées dans cette recherche « réflexive » liée à mon propre parcours. J'aurais aussi aimé proposer plus de travaux d'élèves et de données de terrain, malheureusement le recueil de ces traces a été freiné par diverses problématiques, la plus évidente étant la crise sanitaire liée au covid-19 ayant entraînée la fermeture des classes sur la période 4.

Même si des difficultés subsistent dans la classe en éducation musicale, mener cette recherche m'a donné la motivation et des clés pour m'accrocher à vouloir en faire un moment à part entière de la vie pédagogique du groupe, sans la mettre de côté. Si c'est d'éducation musicale dont il est question dans ce dossier, mes recherches ont aussi impacté positivement mon investissement dans d'autres domaines tels que l'anglais ou l'éducation physique et sportive, une matière souvent elle aussi réduite à la pratique du « sport » comme peut l'être la « musique ».

Pour conclure, si avoir une pratique musicale me semble être un plus pour organiser les apprentissages liés à cette matière, cette expérience montre que toute amélioration dans une discipline passe par le fait de la pratiquer. De ce fait, si mettre de côté la pratique d'une matière ou d'un champ d'apprentissage non maîtrisé est un moyen d'éviter un problème rencontré, le faire rend impossible au professionnel toute possibilité de progresser. La musique est un objet social, empirique et il est impossible de prévoir les réactions des élèves sans les avoir observées, s'y être habitué au fil du temps. Au même titre que toute discipline enseignée à l'école primaire, il faut accepter de prendre du temps pour la préparer. Sans cela l'éducation musicale n'apportera jamais aux élèves ce qu'elle est en mesure de leur offrir quand elle est bien mise en œuvre.

Bibliographie

Textes étudiés:

- Lucas TRANCHANT. (2016). Des musiciens à bonne école : Les pratiques éducatives des classes supérieures au prisme de l'apprentissage enfantin de la musique. *Presses Universitaires de France « Sociologie » (Vol. 7)*, pages 23 à 40.
- Stéphane BONNERY. (2013). L'enseignement de la musique, entre institution scolaire et conservatoires. Éclairages mutuels des sociologies de l'éducation et de la culture. *La Revue française de pédagogie: L'enseignement de la musique, entre institution scolaire et conservatoires. (n°185)*
- Hervé GLEVAREC et Michel PINET. (2009). La tablature des goûts musicaux un modèle de structuration des préférences et des jugements. *Revue française de sociologie* 5 (Vol. 50). pages 599 à 640.
- Conseil supérieur des programmes. 2015. Programmes pour les Cycles 2, 3 et 4. *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.*
- Ministère de l'Éducation nationale. (Mai 2017). Lexique de l'éducation musicale. *Eduscol.* & Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (Mars 2016). Construire une séquence en éducation musicale au cycle 3. *Eduscol.*
- Frédéric MAIZIÈRES. L'éducation musicale à l'école primaire : quelles relations avec le rapport personnel à la musique de l'enseignant ?. (2011). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (vol 44).
- Frédéric MAIZIÈRES. Rapport au savoir musical des professeurs des écoles et pratiques d'enseignement : un transfert parfois complexe. (2012). *Education & didactique* (vol. 5).
- Frédéric MAIZIÈRES. L'éducation musicale à l'école primaire en France. (2013). *Education & didactique* (vol 13)
- Frédéric MAIZIÈRES. L'émergence de l'œuvre musicale et la construction conjointe de sa connaissance au cours des interactions didactiques. (2016). *Education & didactique* (vol.10).

Textes cités:

- Hominidés.com, La musique dans la préhistoire: <https://www.hominides.com/html/dossiers/musique-prehistoire.php>
- Michel Leiris André Schaeffner. (1936). Les rites de circoncision chez les Dogon de Sanga. *Journal des Africanistes* 2 pp. 141-161.
- Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter (2012). La forme scolaire : débats et mises au point. *Entretien de Recherches en didactiques* (N° 13), pages 109 à 135.
- Max Weber (1904). *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Flammarion.
- Pierre Bourdieu. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Les éditions de minuit.
- Bernard Charlot, (1999) Le rapport au savoir, Éducation et formation, l'apport de la recherche aux politiques éducatives. *Paris: CNRS edition, 17-34*.
- Jacques Leplat (1997). Regards sur l'activité en situation de travail.
- Philippe Bouteloup (1997). Comment la musique vient aux enfants.
- Raymond MESPLE (2009) *Une année au concert : les aventures musicales de Léna et Tom au cycle 1* (CRDP des Pays de la Loire).
- Raymond MESPLE (2008) *Une année au concert : 36 musiques pour 36 semaines en cycle 2* (CRDP des Pays de la Loire).
- Raymond MESPLE (2007) *Une année au concert :36 musiques pour 36 semaines de classe en cycle 3* (CRDP des Pays de la Loire).
- Fabien TABUS CPEM – DSDEN de la Nièvre (2016). *SÉQUENCE D'ÉDUCATION MUSICALE – CYCE 3 En ligne*
http://dsden-ienpen-58.ec.ac-dijon.fr/wp-content/uploads/sites/29/sequence_education-musicale_cycle3.pdf
- Jean PIAGET (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel et paris: Delachaux et Niestlé
- Jean PIAGET (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel et paris: Delachaux et Niestlé
- Erving GOFFMAN (1959) traduit par Alain Accardo (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne (The Presentation of Self in Everyday Life)*. France : Les éditions de minuit, le sens commun.

<p>Séance 2</p> <p>16h00 16h30</p> <p>Éducation musicale</p> <p>Travailler la notion de pulsation</p>	<p>Jeux rythmiques:</p> <p>Pour bien chanter ensemble, il est nécessaire de bien percevoir la pulsation de l'œuvre. Définir la pulsation avec les élèves : Battement régulier d'une musique. La pulsation : C'est un battement régulier, comme le tic-tac d'une horloge ou les battements du cœur.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=6AsMj4dh16M</p> <p>1- Chanter une comptine très connue (au Clair de la lune, une Souris verte ...) tout en frappant la pulsation dans les mains. Si certains élèves ont des difficultés, les inciter à se déplacer dans la pièce en respectant la pulsation.</p> <p>2- Réinvestissement: chanter les deux couplets déjà appris en tapant la pulsation. Il sera ici possible de jouer sur la dissociation entre chanter et taper la pulsation pour voir si les élèves ont plus de facilité à faire les deux en même temps où à se concentrer sur une seule chose à la fois.</p> <p>3 – Écoute du couplet suivant, si la pulsation reste la même, le rythme des paroles change. Chanter avec les enfants le troisième couplet puis commencer à l'apprendre avec eux. Un point pourra être fait sur la notion de rythme. Le rythme organise la durée des sons. C'est l'association de sons et de silences de durées différentes qui crée le rythme. (Souvent syllabes ou à minima les mots de la musique). https://www.youtube.com/watch?v=PxXa-yBDwBU</p> <p>En musique, le rythme détermine la durée entre les différents sons. L'unité de mesure de cette durée musicale est le tempo. C'est une façon de compter l'espace entre chaque note. Pour faire comprendre aux élèves la différence nous pouvons reprendre la comptine du départ et dissocier les deux avec un groupe pulsation et un groupe rythme puis le faire sur le début de la chanson.</p> <p>Chant: Apprendre les deux couplets suivants qui reprennent le rythme des deux premiers. Pour ces deux strophes il monte davantage dans les aigus. Enchaîner ensuite les cinq premières strophes en respectant la pulsation et le rythme. Pour ce faire il peut être intéressant de diviser la classe en deux en mettant un groupe observateur qui peut si besoin taper la pulsation.</p>	<p>Voir pour avoir la salle de motricité</p>
<p>Séance 3</p> <p>16h00 16h30</p>	<p>1 - Échauffement vocal en collectif et lecture des paroles des derniers couplets. Introduction de la chanson pour l'échauffement vocal « Nous allons commencer par chanter une petite comptine ensemble pour s'échauffer la voix. » Paroles :</p> <p style="padding-left: 40px;">Buvons un coup ma serpette est perdue, Mais le manche mais le manche, Buvons un coup ma serpette est perdue, Mais le manche est revenu</p>	<p>Reprendre la chanson avec I A O</p> <p>Faire trouver les voyelles aux élèves</p>

<p>Éducation musicale</p> <p>Apprendre le reste de la chanson pour pouvoir la chanter en entier en collectif</p>	<p>2 - Passage en groupe : Répartir sa classe en six groupes de quatre, cinq élèves et proposer à chaque groupe un couplet. On s'assure que deux groupes ont le même couplet à chaque fois en travaillant sur les couplets 7, 8 et 9.</p> <p>Un temps de recherche est proposé où les élèves discutent sur l'interprétation du couplet, son sens, la mélodie et sa mise en place rythmique. Lors de la mise en commun, les deux groupes ayant travaillé sur le même couplet proposent à leur camarade leur interprétation</p> <p>3- Chant de toute la chanson où chaque groupe apporte un couplet et arrive en regroupant le travail de chacun à chanter la totalité de la chanson.</p> <p>4- Verbalisation : Maintenant que vous connaissez toutes les paroles et que nous l'avons un peu plus chantée, pour vous de quoi parle de cette chanson ? Il est possible de montrer aux élèves ce qu'ils avaient écrit en séance 1 pour les aider à verbaliser/ revenir sur leurs écrits.</p>	<p>et les faire essayer</p> <p>Musique avec paroles et musique instrumentale</p> <p>Feuille de brouillon Cahier de Poésie</p>
<p>Séance 4</p> <p>Complément en vocabulaire</p>	<p>Les élèves relisent le texte avant un temps de chant autour de la chanson en entier. Ils fluottent les mots qu'ils ne connaissent pas et nous essayons de les définir ensemble à partir des connaissances des élèves, des radicaux que contiennent les mots (thème de travail actuel) et du dictionnaire si besoin :</p> <p style="text-align: center;">Émouvoir Palabre Jais Gosier Osier Caniveau Étuis Radar Balancier</p>	
<p>Séance 5</p> <p>16h00 16h30</p> <p>Travail d'une autre chanson pour préparer la séance 6</p>	<p>1- Échauffer la voix, recentrer le groupe classe sur l'activité musicale. Rappel du dernier chant appris.</p> <p>2 -Première écoute: introduction au chant. Premières impressions: plaisant ou non, amusante ? Reconnaissez-vous l'interprète ? C'est à nouveau Thomas Fersen qui chante cette chanson .</p> <p>3- Présentation de la séance et de ce qui va se passer la semaine suivante : Le papa de ... viendra avec sa guitare nous jouer l'air de la "chauve souris" et de cette chanson pour que nous puissions la chanter ensemble. Nous allons donc essayer d'un peu travailler la chanson ensemble avant de la refaire la semaine prochaine à la guitare.</p> <p>4- Apprentissage des premiers couplets</p> <p>Méthode au choix : on répète 1 phrase, puis 2 phrases enchaînées. Reprendre ces temps dans la semaine.</p> <p>Diviser le groupe en deux pour que l'un réponde à l'autre comme dans la musique. Cela simplifiera aussi l'apprentissage de la chanson pour les élèves.</p> <p>Les élèves chantent la chanson avec les paroles devant les yeux.</p> <p>5- Travail écrit à partir d'une consigne d'écriture : crée une petite histoire autour des paroles de la chanson que tu as collée dans ton cahier.</p>	<p>Matériel: paroles de la chanson</p> <p>Cahier de Chant</p>

<p>Séance 6</p> <p>Vendredi matin 11h-12h en salle de motricité</p> <p>Chant avec une guitare acoustique (venue du papa d'une élève)</p>	<p>1- Présentation: Le papa de Zoé se présente, et nous présente son instrument. Demander à ce moment qui d'autre fait de la musique dans la classe. Présenter ce que nous allons faire aujourd'hui.</p> <p>2- Échauffement: Introduction de la chanson pour l'échauffement vocal. Nous allons commencer par chanter une petite comptine ensemble pour s'échauffer la voix.</p> <p style="padding-left: 40px;">Buvons un coup ma serpette est perdue, Mais le manche mais le manche, Buvons un coup ma serpette est perdue, Mais le manche est revenu</p> <p>3- Chant: Une première fois en collectif, puis, suivant comment la classe se comporte, diviser la classe en deux groupes pour que l'un puisse évaluer la prestation de l'autre. Sur ce temps, utiliser un guide pour évaluer les élèves autour des compétences de chant.</p> <p>4- Chant 2: Voir ce que le papa de Zoé a à proposer (en faire plusieurs écoutes la semaine de classe découverte pour que les élèves entrent plus vite dans le chant).</p> <p>5- Verbalisation: Temps de questionnement autour de ce qui ce sera passé sur la séance.</p>	<p>Guide d'évalua- tion de séquence</p> <p>Feuilles avec les paroles pour les chansons proposées par le papa de ...</p>
---	--	---

- Exemple de 2 séquences prévues en période 4 n'ayant pas pu être menées pour cause de fermeture des classes pour lutter contre la propagation du Covid-19 .

Horaires	Negro spiritual: Déroulement	Matériel
Compétences et Objectifs	<p>Réactiver ce qui avait été vu sur la chanson Amstrog de Claude Nougaro.</p> <p>A2 Se coordonner avec les autres pour chanter</p> <p>A3 Soutenir un bref moment de chant en solo</p> <p>B1 Décrire des éléments sonores dans un extrait musical (voix et instruments)</p> <p>D1 Exprimer ses goûts au-delà de son ressenti immédiat</p>	
Éducation musicale 15h30-16h Salle de motricité (Réinvestis- -sement le lendemain du chant)	<p>Présentation et écoute libre : 5 min.</p> <p>Écoute de l'enregistrement puis recueil du ressenti des élèves. (bien insister sur la justification des points de vue, impressions).</p> <p>Cette musique vous fait-elle penser à une autre chanson que vous connaissez ? Pourquoi ?</p> <p>Il s'agit d'un negro spiritual, chant religieux interprété par les noirs des États-Unis. Le thème évoque la conquête de Jéricho par Josué qui, d'après la Bible, aurait fait tomber les murailles de la ville au son des trompettes. La chanson d'Armstrong Go down Moses était aussi un Negro Spiritual.</p> <p>Question de recherches : 10 min.</p> <p>La structure du chant est très simple : un refrain et des couplets. Comment les chanteurs font-ils sentir la différence entre le refrain et les couplets ?</p> <p>Réponse : Le texte du refrain est chanté par un petit ensemble de 4 voix d'hommes alors que le texte des couplets est donné que par un soliste ? les autres chanteurs accompagnent en chantant la bouche fermée.</p> <p>Mise en train : 5min</p> <p>Chanter quelques notes d'une chanson connue des élèves bouche fermée et mâchoires serrées. Faire Armstrong de Nougaron, puis commencer à chanter en chuchotant.</p> <p>Chant 10min</p> <p>Bien veiller à ce que les élèves soient réunis et en face de moi pour éviter le fait qu'ils s'éparpillent et faciliter leur coordination.</p> <p>Reprendre le chant en couplet refrain pour le faire chanter les couplets par un soliste puis le refrain par le groupe. Les couplets peuvent être accompagnés en bouche fermée par les élèves.</p>	Matériel: Piste Audio, brouillon, paroles « Oh when the saints. »
10h30- 10h45 En classe		

Pour aller plus loin:

- Travailler sur la traduction de Go down Mose en séance de langage décrochée. On peut évoquer l’histoire du swing, né dans les plantations de coton, avec ses différentes variantes (blues, jazz, gospel), et inventé par les esclaves noirs américains. Il peut être intéressant également de rechercher les paroles de certains gospels, avec leur traduction, pour montrer aux élèves le caractère religieux présent dans ces chants.
- Le Golden Gate Quartet, est un groupe formé en 1934 par quatre chanteurs issus de la même école, ils ont commencé à se produire aux États Unis et sont venu habiter en France à Paris en 1959. Le groupe a enregistré des centaines de titres, dont certains sont très connus comme Oh when the saints. L’écoute de ce gospel peut donc être suivie d’autres écoutes de morceaux ce groupe d’où émanent une joie, une gaieté très contagieuse : <http://video.mytaratata.com/video/iLyROoafNgg.html>.

Horaires	Santiano Hugues Aufray: Déroulement	Matériel
Compétences et Objectifs	A4 Soutenir un bref moment de chant en polyphonie A2 Se coordonner avec les autres pour chanter B1 Décrire des éléments sonores dans un extrait musical (voix et instruments) D2 Argumenter un jugement sur une musique	
Éducation musicale 15h30-16h Salle de motricité (Réinvestissement le lendemain du chant 10h30-10h45 (En classe)	Présentation et écoute libre: 10 min Pour les deux semaines à venir nous allons travailler autour du thème de l’eau (travail en science possible en parallèle). Je ne vous en dit pas plus, je vous propose d’écouter la chanson que nous allons apprendre en lien avec ce thème. Écoute de la chanson libre, recueil des impressions des élèves (certains devraient machinalement commencer à la chanter). Selon vous de quoi parle cette musique ? Laisser les élèves s’exprimer. Chanson de Hugues Aufray (né en 1929) adaptée d’un chant marin “Santianna” d’origine anglaise. Composée en 1961. Il était chanté par des marins anglais en preuve d’amitié aux Mexicains lors de la Guerre américano-mexicaine dans les années 1840. Voulez-vous l’écouter ? Mise en train 5min. Nous allons commencer par chanter une petite comptine ensemble pour s’échauffer la voix. Paroles : Buvons un coup ma serpette est perdue, Mais le manche mais le manche, Buvons un coup ma serpette est perdue, Mais le manche est revenu. En I, A, U => bivisiki mi sirpité I perdi milimiche milimiche.. Prolongement: diviser la classe en deux pour familiariser les élèves avec le chant en polyphonie.	Matériel: Piste Audio, brouillon, parole Santiano Enregistrement avec et sans paroles

	<p>Chant 10mi. Se concentrer sur l'apprentissage des deux premiers couplets et du refrain. Interroger les élèves sur la pulsation et le temps pour aider ceux qui en ont besoin à se coordonner avec la musique. S'ils le veulent ils pourront taper du pied (doucement) pour s'aider.</p> <p>Nous apprenons le premier couplet par imitation phrase par phrase puis je demande aux élèves si nous avons besoin de faire de même pour le refrain. En fonction de leur aisance le faire en une fois ou par imitation.</p> <p>Reprendre les deux d'affilée puis faire de même avec le deuxième couplet.</p> <p>Prolongement : faire chanter aux élèves le refrain en canon en partant sans accompagnement musical pour peu à peu au fil des séances l'inclure dans la musique.</p>	
<p>Éducation musicale</p> <p>15h30-16h</p> <p>Salle de motricité</p> <p>(Réinvestissement le lendemain du chant</p> <p>10h30-10h45</p> <p>(En classe)</p>	<p>Présentation et écoute libre: 5 min</p> <p>Musique (piste 14) : "La Moldau" (Tchécoslovaquie) (2'38") . Smetana, le compositeur évoque la rivière qui coule dans son pays natal, elle est formée par deux sources qui naissent dans une région montagneuse. Les deux sources se mélangent ensuite pour former une rivière.</p> <p>Question de recherche: 10 min Lève la main quand selon toi les deux sources se transforment en rivière. Je demanderais à certains élèves de me dire pourquoi.</p> <p>Les 2 sources sont évoquées musicalement par 2 lignes mélodiques légères et sinueuses données par les instruments à vent. Cette introduction aboutit à un thème pris par tout l'orchestre. C'est là que naît la rivière.</p> <p>Mise en train 5min</p> <p>Corporelle: la boule de chaleur : frotter ses mains l'une contre l'autre comme si on avait une boule de pâte à modeler, puis masser les différentes parties du dos; commencer par le bas du dos, les jambes (en tournant autour de la rotule), les bras (en tournant autour de l'épaule), le ventre, la poitrine, le cou, la nuque, le visage, le cuir chevelu.</p> <p>Voix: Comme nous avons travaillé sur une musique sans parole, nous allons aussi essayer de nous échauffer sans utiliser de paroles. Comment peut-on faire ? Utiliser un son, une note que chacun pourra utiliser (un « la » par exemple) et reprendre le rythme de Santiano.</p> <p>Chant 10min Bien veiller à ce que les élèves soient réunis et en face de moi pour éviter le fait qu'ils s'éparpillent et faciliter leur coordination pendant l'apprentissage du chant par imitation (basée sur mes gestes).</p> <p>Continuer l'apprentissage du chant pour le terminer et pouvoir le chanter ensemble en entier le lendemain. Cette prestation pourra être filmée pour faire l'objet d'un travail complémentaire et faciliter une éventuelle évaluation.</p>	<p>Engregistrement tiré d'une année au concert</p> <p>Photo de la rivière en question, utiliser google mal pour faire un lien en géographie</p> <p>Cahier de chant avec ce qui a été donné la semaine précédente</p>

- **Capture d'écran de la fiche éducsol m'ayant fait découvrir Thomas Fersen.**

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (Mars 2016). Construire une séquence en éducation musicale au cycle 3. *Eduscol*.

- **CHAMPS DE COMPÉTENCES**

Dominante : PRODUIRE

Sous-dominante : PERCEVOIR

- **SUJET** : Peut-on imiter les animaux en musique ?

- **« OUVERTURE »**

Un Chant : *Les malheurs du Lion*, Thomas Fersen

- **ŒUVRES CHOISIES** : *Les malheurs du Lion*, Thomas Fersen ; *Éléphant*, Camille Saint Saëns ; *Le chant des oiseaux*, Clément Janequin.

<p>Compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chanter et interpréter • Écouter, comparer, commenter 	<p>Compétences travaillées :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reproduire et interpréter un modèle mélodique et rythmique. • Interpréter un répertoire varié avec expressivité. • Identifier et nommer ressemblances et différences dans deux extraits musicaux.
<p>Mise en œuvre :</p> <p>Apprentissage en imitation avec le professeur : Jeux vocaux sur différentes interprétations des premières phrases, choix du caractère et de l'allure que chacun va donner à son lion, puis au moucheron, ou à l'abeille.</p> <p>Faire « jouer » le chant de façon théâtrale par petits groupes.</p> <p>Écouter <i>Éléphant</i>, puis <i>Le chant des oiseaux</i>, déterminer les paramètres musicaux utilisés par les compositeurs pour imiter l'allure de ces deux animaux.</p>	<p>Compétences et connaissances associées :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chanter une mélodie simple avec une intonation juste et une intention expressive. • Interpréter un chant avec expressivité en respectant plusieurs choix et contraintes précédemment indiqués. • Mettre en lien différentes caractéristiques d'œuvres musicales, les nommer.
<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire : Caractère, interprète, contrebasse, quatuor vocal, Renaissance, nuance, tempo. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Éléments observables pour l'évaluation (en référence aux attendus de fin de cycle) : Justesse, identification des chants écoutés, utilisation appropriée du vocabulaire. • Prolongements, compléments éventuels (projet choral, enseignement moral et civique, interdisciplinarité, histoire des arts, PEAC) : à l'aide de la technique du soundpainting, créer une œuvre qui sera interprétée par la chorale [paysage sonore animalier]. 	

- Paroles de la chanson « une chauve souris » de Thomas Fersen telles qu'elles ont été distribuées aux élèves et collées dans leur cahier.

Thomas Fersen : La chauve souris

<p>Une chauve-souris Aimait un parapluie, Un grand parapluie noir Découpé dans la nuit. Par goût de désespoir Car tout glissait sur lui, Une chauve-souris Aimait un parapluie <i>(bis)</i>.</p>	<p>Puis le grand accessoire Se mit à voyager Dans son bel habit noir, Son habit noir de jais. Après les palabres, Pour faire un peu d'osier, Un avaleur de sabres Le mit dans son gosier <i>(bis)</i>.</p>	<p>Un jour de mauvais temps, Un jour de mauvais temps, Un brusque coup de vent lui mit les pieds devant. On le laissa pour mort Dans quelque caniveau, On le laissa pour mort Avec le bec dans l'eau <i>(bis)</i>.</p>
<p>Elle marchait au radar, Le sommeil l'avait fuie, Elle voulait s'mettre à boire, Se jeter au fond d'un puits. Une chauve-souris Aimait un parapluie, Un grand parapluie noir Découpé dans la nuit <i>(bis)</i>.</p>	<p>A un acrobate, Servit de balancier, Un vendeur de cravates Le prit comme associé, Puis il se déplia Sur une permanente, Puis il se déplia Car il pleuvait sur Nantes <i>(bis)</i>.</p>	<p>En voyant son squelette Qui faisait sa toilette Parmi les détritrus Et les denrées foutues, "C'est la chance qui m'sourit !" Hurla la chauve-souris, "Je le croyais perdu, Le manche est revenu <i>(bis)</i></p>
<p>Sans jamais s'émouvoir Pour cette chauve-souris, Le grand parapluie noir Sortait de son étui. Il prenait sous son aile Soins d'une belle de nuit Qui, boulevard Saint-Marcel, Le nourrissait de pluie.</p>	<p>Une chauve-souris Demoiselle de la nuit, Une chauve-souris, Aimait un parapluie. Elle vint chercher l'oubli Au fond d'un vieux manoir Où elle mourrait d'ennui Pendant que le parapluie Menait au Père-Lachaise Une vie de bâton d'chaise.</p>	<p>"Riant comme une baleine Pleurant comme une madeleine, Une chauve-souris Aimait un parapluie. Ils allèrent se dire oui Dans l'grenier d'la mairie, Une chauve-souris Aimait un parapluie <i>(bis)</i>.</p>

- Les outils d'évaluations mobilisables par le professeur des écoles pour rendre compte des progrès de chaque élève.

Auteurs non indiqués sur le document, Formation par bassin de l'académie de Lyon (2016) .

Comment évaluer en éducation musicale.

En ligne : <http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/musique/divers/Evaluation2016.pdf>

compétences	I	F	S	TB
Comparer des musiques de styles proches. Les situer dans le temps.				
1. Relever quelques éléments musicaux caractéristiques des styles.				
2. Relever les indices permettant de les situer dans le temps.				
3. Présenter son travail en argumentant.				
Identifier par comparaison les différences et ressemblances dans plusieurs interprétations de l'œuvre de référence.				
1. Relever des différences ou des ressemblances.				
Réaliser une nouvelle version de l'œuvre de référence en petits groupes.				
1. Interpréter en synchronisant mélodie et ostinato.				
2. Interpréter en articulant				
3. Modifier la rythmique.				

Mission "Arts et culture" - DSDEN du Nord (2017). *L'évaluation en éducation musicale - cycles 2 et 3.*

En ligne : http://pedagogie-nord.ac-lille.fr/IMG/pdf/evaluer_en_education_musicale_v2.pdf

En ligne : <http://pedagogie-nord.ac-lille.fr/spip.php?article211>

LES OBSERVABLES					
COMPOTEMENTS ATTITUDES		GESTES "TECHNIQUES"		CONNAISSANCES	
COLLECTIF	INDIVIDUEL	COLLECTIF	INDIVIDUEL	COLLECTIF	INDIVIDUEL
Respecte les consignes Se tient correctement lors de prestations		Chante juste, est rythmiquement en place	Mémoire les paroles, les cellules rythmiques	Est capable de juger de la pertinence ou non des propos des autres élèves.	Mémoire et réinvestit des connaissances: Vocabulaire, nom de compositeurs, périodes Sait analyser une écoute d'œuvre ou une production sonore
Accepte d'entrer dans l'activité		Respecte la pulsation	Prend sa place dans une chaîne musicale	Sait corriger les erreurs des autres	Sait corriger ses propres erreurs après réécoute
Esprit de collaboration, propension à l'altérité	Engagement personnel	Suit les consignes ou les gestes de direction	Sait diriger un groupe	Trouve collectivement un codage	Traduit graphiquement des sons de manière correcte en respectant les paramètres du son.
	Sait prendre une place de soliste	Traduit vocalement ou instrumentalement les gestes de direction	Varie et enrichit ses productions		Entrée en questionnement, curiosité
	Respecte les productions des autres élèves	Effet produit sur l'auditeur		Cohérence de la démarche choisie	
	Fait des propositions musicales originales				
	Propose une solution ou une alternative				
PROGRÈS RÉALISÉS DANS UN TEMPS COURT OU LONG					