

**CEFEDM** Bretagne Pays de Loire

Formation diplômante préparant au Diplôme d'Etat de professeur de musique

**Réinvestir les pratiques et compétences du jeune public,  
Un enjeu pour l'enseignement spécialisé de la musique**

**Isabelle CHÊNE**

**Promotion 2005-2007**

**Discipline : Musiques traditionnelles**



## **CEFEDM Bretagne Pays de Loire**

Formation diplômante préparant au Diplôme d'Etat de professeur de musique

**Réinvestir les pratiques et les compétences du jeune public,  
un enjeu pour l'enseignement spécialisé de la musique**

**Isabelle CHÊNE**

**Promotion 2005-2007**

**Discipline : Musiques traditionnelles**

## SOMMAIRE

<b>Introduction.....</b>	<b>5</b>
<b>I - Le jeune public.....</b>	<b>6</b>
11 - Vers une définition du " <i>public</i> " .....	6
12 - Le jeune public .....	6
13 - Le cas du public scolaire.....	8
<b>II - Les positions des acteurs de l'éducation musicale.....</b>	<b>9</b>
21 - L'école de musique : un lieu de découverte et d'apprentissages spécialisés.....	9
22 - La position de l'Etat et de l'Education nationale.....	10
23 - La position du Conseil Général et des Villes : les cas particulier du Finistère et de Brest.....	13
a - Le Conseil Général.....	13
b - La ville de Brest .....	14
24 - Quelle place pour l'école de musique dans l'ensemble de ces dispositifs ?.....	17
<b>III -Les différentes approches de l'éducation musicale en milieu scolaire.....</b>	<b>18</b>
31 - Témoignages sur l'intérêt de l'éducation musicale de l'enfant.....	18
a - L'avis d'une psychologue.....	18
b - L'avis d'un artiste.....	18
c - La position de l'inspecteur général de l'éducation nationale.....	19
d - La position de Philippe Mérieu.....	20
32 - Remarques sur les formes des différentes approches de la musique à l'école.....	20
a - Le recours au spectacle vivant .....	20
b - Une logique de programme.....	20
c - L'organisation d'ateliers.....	21
33 - Quelques exemples de projets musicaux en milieu scolaire.....	22
a - Les expériences menées par « Enfance Art et Langages ».....	22
b - Les projets « Orchestre à l'école » .....	23
c - Les propositions de l'Orchestre de Bretagne pour les publics scolaires .....	24
d - Un exemple de spectacle vivant et son exploitation en classe de CE1 .....	25
34 - Vers une évaluation de la portée de ces actions d'éducation musicale	
<b>IV – En tant qu'enseignante spécialisée, que puis-je utiliser du vécu des enfants en milieu scolaire ?.....</b>	<b>28</b>
41 – le point sur les méthodes pédagogiques utilisées en milieu scolaire.....	28
42 - Les points « d'accroche ».....	30
43 - Les mécanismes d'apprentissage et le transfert de compétences.....	31
a - Les mécanismes d'apprentissage.....	31
b - Le transfert de compétences.....	32
44 - Des possibilités à mettre en œuvre dans mes cours d'enseignement spécialisé.....	34
a - L'interdisciplinarité .....	35
b - Donner du sens au geste musical dans la réalité quotidienne de l'enfant.....	36
c - L'utilisation du ressenti corporel.....	36
<b>Conclusion.....</b>	<b>38</b>

## **ANNEXES**

<b>Annexe 1</b> : La dimension progressive des programmes de l'Education musicale.....	39
<b>Annexe 2</b> : Programmation des activités musicales.....	40
<b>Annexe 3</b> : La culture vocale : quelques principes, quelques exercices .....	43
<b>Annexe 4</b> : <b>Enfance Art et Langages</b> - Expériences de résidence d'artistes musiciens à l'école maternelle.....	47
Annexe 4.1 : ● Descriptif du projet initial, écrit par Denis Troufleau.....	48
Annexe 4.2 : ● Descriptif du projet « Quand l'élève devient musicien », Jules Desgoutte.....	52
<b>Annexe 5</b> : Exemple du spectacle JMF « Banza Banjo »et de son exploitation par une classe de CE1....	58
Annexe 5.1 : ● Fiche JMF concernant les ouvertures pédagogiques du spectacle.....	59
Annexe 5.2 : ● Document réalisé par des CE1, Notre Dame de Kerbonne, Brest.....	60
<b>Annexe 6</b> : Rapport d'Inspecteur de l'Education Nationale.....	61
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>62</b>

## Introduction

Je suis entrée dans le monde de l'enseignement musical il y a une dizaine d'années. Au cours de cette période, j'ai occupé plusieurs rôles, salariés ou bénévoles, qui m'ont permis de croiser des logiques et des approches de l'enseignement ou des pratiques musicales, parfois très différentes les unes des autres.

En tant qu'enseignante spécialisée, j'appartiens bien sûr aux écoles de musique qui m'emploient, adhérant ainsi aux systèmes et règles propres à ce domaine. Mais je fais également partie de la même société que mes élèves, ouverte à de nombreuses influences. L'école de musique partage son public avec bien d'autres entités !

Connaître et comprendre les propositions faites aux enfants en matière d'éducation musicale peut donc permettre à un enseignant spécialisé d'inscrire sa propre action pédagogique dans la cohérence de ce qui est vécu par ses élèves.

A l'échelle de Brest et des villes avoisinantes, les propositions musicales pour le jeune public sont nombreuses. Il en est de même sur l'ensemble du territoire national. Cependant, elles ne sont pas toutes équivalentes, que ce soit en terme d'objectifs, de contenus ou de portée effective.

Dans le domaine musical, comme pour de nombreux secteurs artistiques ou économiques, le jeune public est devenu un véritable enjeu de société.

Dans la première partie de ce mémoire, je définirai plus précisément cette notion de « *jeune public* ».

Dans les deux chapitres suivants, je m'intéresserai aux propositions qui lui sont faites en matière de musique. J'interrogerai les principaux acteurs de l'éducation musicale afin de mieux connaître leur positionnement et le cadre dans lequel se joue les enseignements. Je chercherai à connaître les positions affichées par les structures et individus intervenant dans l'éducation musicale du jeune public, qu'ils soient institutionnels ou non. J'étudierai des exemples de propositions musicales intervenant dans le cadre du parcours scolaire de l'enfant afin d'en évaluer l'impact, autant que cela sera possible.

La dernière partie, enfin, me permettra de mettre en jeu ma propre pratique pédagogique au regard des réponses apportées dans l'étude précédente. Je chercherai notamment à répondre à cette interrogation : est-il possible de réintégrer dans mon enseignement spécialisé les démarches et expériences observées précédemment?

## **I - Le jeune public**

### **11 - Vers une définition du "public"**

D'après le Robert historique de la langue française, "*public*" vient du latin "*poplicus*" qui désigne le peuple. En 1432, le mot "*public*" apparaît et désigne alors ce qui concerne le peuple et le bien commun. Puis, le sens de ce mot va se spécialiser. Ainsi, le Dictionnaire culturel de la langue française indique qu'en 1688, "*public*" sert à désigner les personnes touchées par une revue, un spectacle ou un média...

L'expression "*public d'un artiste*" n'apparaît qu'en 1875. Cette précision linguistique met en lumière le fait que l'on va distinguer ce public d'un groupe de quelconques consommateurs. A partir de ce moment, on estime en effet qu'il existe une relation forte et particulière entre l'artiste et son public, considéré alors comme cette partie éclairée du peuple, seule capable de comprendre le créateur<sup>1</sup>.

Toutefois, les moyens de diffusion de la culture et des arts ayant bien évolués depuis le 19<sup>ème</sup> siècle, il est évident que s'intéresser aux seules personnes présentes physiquement lors d'une manifestation publique, ne suffit plus à en mesurer l'impact réel.

Des études<sup>2</sup> se sont intéressées à ce qui est dorénavant appelé le "*non-public*". Elles ont mis clairement en évidence que l'absence de participation à des événements culturels organisés ne signifiait en aucun cas un désintérêt pour l'objet. La culture peut alors être expérimentée à travers des pratiques plus libres, plus autonomes.

### **12 - Le jeune public**

Depuis longtemps, il existe des formes artistiques s'adressant spécifiquement aux enfants. Si l'on observe le contenu de propositions anciennes, notamment au niveau du théâtre, on remarquera que la dimension pédagogique y est déjà bien présente<sup>3</sup>. Avant la seconde guerre mondiale, le spectacle pour enfant doit être éducatif et plein de vertus pédagogiques, permettant ainsi de transmettre les valeurs et idéologies de la société.

En 1937, Léon Chancerel crée le Centre Dramatique pour la Jeunesse et s'appuiera sur le mouvement d'éducation populaire pour diffuser ses actions. En 1941, Les Jeunesses Musicales de France voient le jour.

A partir de ce moment, une autre forme d'approche du public d'enfants apparaît. Ce dernier ne sera plus forcément cantonné au rôle de spectateur, mais aura de plus en plus souvent

---

<sup>1</sup> Pour cette recherche linguistique, je me suis appuyée sur le travail effectué par JANDARD Marlène, **L'école de musique forme-t-elle un public ? A quel(s) public(s) s'adressent... les écoles de musique ? les artistes ?**, pages 14-15, mémoire de CEFEDM Rhône-Alpes, promotion 2005/2006.

<sup>2</sup> Voir ROUX Michel, **« Non-public » ou artisan de sa propre culture ?**, étude menée à la demande de la ville de Lorient, Direction générale du développement culturel, Hiver 2001.

<sup>3</sup> Voir PAQUET Dominique, **Statut de l'enfant et Théâtre jeune public**, revue *Trait d'Union*, n°10, p 25 à 28, janvier 2006, publié par l'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale.

la possibilité de devenir lui-même acteur de la création artistique, en participant à des rencontres ou à des ateliers organisés par des professionnels de la Culture.

Ces nouvelles propositions sont à mettre en relation avec l'évolution des connaissances dans le domaine du développement de l'enfant (psychologie, psychomotricité,...). De même, des pédagogues tels que Freinet encourageront l'élève à être moteur dans ses apprentissages.

Toutefois, jusqu'à une époque récente, le terme même de " *jeune public* " était sujet à controverse parmi les membres de ce secteur, en mal de reconnaissance, notamment institutionnelle et financière. Ils étaient alors soupçonnés de faire avant tout des produits commerciaux et non pas artistiques.

Si tous reconnaissent le paramètre *âge* dans la définition du jeune public, ils ne s'accordaient pas forcément sur des limites précises.

A l'heure actuelle, de nouvelles positions apparaissent de manière forte chez les professionnels.

Le " *jeune public* ", désigne bien sûr les enfants, et ce, à partir d'un âge fort tendre (certains spectacles sont proposés pour des enfants de 6 mois), mais aussi, les adultes qui les entourent (parents et famille, enseignants et éducateurs...) qui vont alors souvent renouer à cette occasion avec une pratique de spectateur. L'ensemble de la " famille ", au sens large, est concerné.

Avec la notion de « spectacle jeune public », un enjeu de développement social et culturel est donc posé<sup>4</sup>.

Et cela va plus loin !

Laurent Coutouly, directeur de la scène conventionnée jeune public l'Arche, se positionne ainsi sur la question de la définition du jeune public<sup>5</sup> : " *Le jeune public ne détermine pas seulement un segment de population défini par l'âge, pour lequel on destine une forme de spectacle défini. C'est plutôt une manière de concevoir le rapport au(x) public(s) qui n'ont pas nécessairement la maîtrise des conventions du spectacle [...] Etre jeune public, c'est être novice dans le spectacle, cela ne se définit pas par un âge.* "

A travers cette déclaration, se pose alors la problématique suivante : l'art doit-il prendre des formes et des expressions particulières pour faciliter son appropriation par ce public jeune ?

Et, compte tenu de ces spécificités, quels sont les bénéfices pour l'enfant de ce contact avec les univers et les pratiques artistiques ? Je proposerai quelques éléments de réponse dans le chapitre III de ce mémoire.

De fait, parce que l'enfant combine à la fois le rôle de spectateur et celui de consommateur de produits artistiques, et parce que la société espère qu'il deviendra à moyen terme l'un de ses acteurs culturels, le jeune public se trouve à la croisée de multiples logiques : politique et idéologique, éducative mais aussi commerciale et marketing.

---

<sup>4</sup> Voir PLANSON Cyrille, Le jeune public au cœur du débat , p 8 et 9 , guide-annuaire du jeune public *Le PICCOLO 2006-2007*, publié par le magazine *La Scène*.

<sup>5</sup> Voir COUTOULY Laurent, Pour une définition politique du jeune public, n° 8, revue *les Chantiers de l'Arche*, décembre 2006.

### **13 - Le cas du public scolaire**

Les enfants en âge d'être scolarisés constituent un public particulier.

En effet, du fait de son caractère obligatoire, l'école est à peu près le seul endroit qui permette de travailler avec la totalité des catégories sociales de la population d'un territoire et de prendre en compte l'hétérogénéité qui la caractérise, notamment en terme de pratiques culturelles.

Par ailleurs, la définition préalable du mot " *public* " a montré le glissement qui s'est opéré entre la notion de plèbe romaine indifférenciée et celle d'un groupe éclairé capable de compréhension et de relation privilégiée avec l'artiste.

Qui dit "éclairé", "compréhension", sous-tend alors qu'il a fallu éduquer ce public pour lui donner les moyens de décrypter le langage propre à l'art. Or, notre société fait de l'école le lieu privilégié de l'éducation des enfants. L'Education Nationale a notamment pour mission de " *permettre la construction de personnes complètes et complexes, aptes à comprendre le monde d'aujourd'hui* »<sup>6</sup>. En ce qui concerne plus spécifiquement l'éducation artistique, les programmes prévoient une plage horaire qui doit permettre de faire découvrir aux enfants la diversité des formes d'expression (dessin, musique, mais aussi photographie, sculpture, ...).

Les parties II et III de ce mémoire me permettront de détailler plus précisément leurs contenus et de présenter quelques cas de pratiques musicales au sein d'établissements scolaires.

---

<sup>6</sup> Voir FAVEY Eric, Introduction de la déclaration du Forum Permanent pour l'Education Artistique, Avignon, 16 juillet 2005, revue *Trait d'Union*, n°10, p 35 à 37, publié par l'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale, janvier 2006.

## **II - Les positions des acteurs de l'éducation musicale**

Il suffit de lire la presse locale pour se rendre compte de la diversité des propositions musicales faites aux enfants en âge d'être scolarisés : articles sur l'intervention d'un musicien dans une classe, comptes-rendus de prestations de chorales d'école, présentation de spectacles aux contenus spécialement étudiés, ...

Je ne suis pas la seule source d'information pour les élèves inscrits dans mes cours, loin s'en faut !

Aussi me semble-t-il intéressant de s'interroger sur la place de l'école de musique et de ses enseignants spécialisés dans l'ensemble des dispositifs d'accès à la musique proposés aux enfants, et de prendre conscience des spécificités des uns et des autres.

Ce chapitre a pour objectif principal de présenter les positions des différents acteurs intervenant à un moment ou à un autre dans l'éducation musicale du public scolaire. Pour ce faire, je m'appuierai à la fois sur des textes institutionnels et sur l'observation des propositions développées sur Brest.

### **21 - L'école de musique : un lieu de découverte et d'apprentissages spécialisés**

L'objet de mon mémoire n'est pas de discuter des missions de l'école de musique, mais plutôt de les confronter à d'autres approches afin d'envisager leur enrichissement mutuel.

Je me bornerai donc ici à rappeler les missions proposées par la Charte de l'enseignement spécialisé en danse, musique et théâtre<sup>7</sup> En effet, la plupart des écoles de musique se réfèrent à ce texte, tout en développant leur spécificité dans leur projet d'établissement.

- Les établissements à statut public d'enseignement en danse, musique et théâtre occupent une place particulière : en effet, tout comme cela existe dans l'éducation nationale, l'enseignement artistique y est organisé suivant des cycles d'apprentissages gradués, et offre l'ensemble des cursus indispensables à une formation de qualité, représentant la diversité des styles, des époques et des modes d'apprentissage.

- Ces établissements ont pour mission centrale la sensibilisation et la formation des futurs amateurs aux pratiques artistiques et culturelles.

L'enseignement dispensé présente les œuvres et les artistes, permet à l'apprenant d'acquérir la technicité propre à la discipline et se déroule en favorisant la transversalité et les temps de rencontre entre les différentes pratiques.

L'école de musique remplit aussi un rôle de ressource pour ces amateurs en les aidant dans la réalisation de leurs projets musicaux, qu'ils soient internes à l'école ou qu'ils se déroulent hors de ses murs.

---

<sup>7</sup> Voir Ministère de la Culture et de la Communication, Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre, publié dans la revue *La lettre d'information du Ministère de la Culture et de la Communication*, Hors-série n° 80, mars 2001.

- Les établissements d'enseignement spécialisé en danse, musique et théâtre ont également pour mission de travailler en partenariat avec les Collectivités Territoriales, les autres structures culturelles et l'Education Nationale.

Il est prévu que l'école de musique s'inscrive dans des projets tels que « Musique à l'école » et propose dans les établissements scolaires des activités d'initiation ou des ateliers.

- Ces établissements remplissent également un rôle d'animation de la vie locale et propose au public les travaux de ses élèves ou de ses enseignants, ... Par ces actions, ils contribuent à élargir les publics et à réduire les inégalités sociales d'accès aux pratiques culturelles.

## **22 - La position de l'Etat et de l'Education nationale**

Interpellé par les acteurs culturels sur l'explosion sociale et artistique du moment, Dominique de Villepin, alors premier ministre, déclarait en décembre 2005 : "*Ils veulent [les Français] que chaque enfant reçoive le même enseignement et la même culture de base, qui lui serviront tout au long de sa vie : lecture, l'écriture, le calcul, la citoyenneté, la maîtrise d'une langue étrangère, mais aussi l'éducation artistique qui est un élément décisif de l'éveil d'une personnalité*"<sup>8</sup>.

Dès 1879, les programmes scolaires prévoient qu'une plage horaire soit réservée pour « l'éducation artistique » et, en 1882, la loi Ferry donne à la musique le statut de discipline obligatoire. De fait, les initiations artistiques ne feront pleinement partie du tiers temps pédagogique qu'à partir de 1969. Cependant, la durée qui leur est effectivement impartie restera imprécise jusqu'en 1985, puisque, avant cette date, l'éducation artistique reste incluse dans le terme générique d'activités d'éveil<sup>9</sup>.

En 2002, le texte du 25 janvier décrivant les programmes de l'école primaire<sup>10</sup>, précise que les enseignements artistiques comptent en moyenne pour trois heures dans la semaine de l'écolier et ont pour objet de permettre un rapport direct aux œuvres, par le biais d'analyses et de mises en relation avec les autres champs du savoir.

L'enseignement obligatoire concerne explicitement les domaines de la **musique** et des **arts plastiques**. Cependant, le théâtre, le cinéma, la photographie, la danse, les arts du cirque... pourront également être étudiés par l'équipe enseignante.

Dans le texte du 25 janvier 2002, les termes « éducation musicale », présents dans la version antérieure, sont remplacés par l'expression « **La voix et l'écoute** », présentant ainsi clairement les axes préconisés.

---

<sup>8</sup> Voir de VILLEPIN Dominique, Intervention du premier ministre, 1<sup>er</sup> décembre 2005, éditorial, magazine *Trait d'union* n° 10, publié par l'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale, janvier 2006.

<sup>9</sup> Voir VANNIER Pierre, article « **Art** », dans L'ABCdaire de l'école de la France, Flammarion, 120 pages, 1999.

<sup>10</sup> Voir les références bibliographiques concernant les programmes de l'Education Nationale.

<b>Education Musicale</b>	<b>MATERNELLE</b>	<b>CYCLE II</b>	<b>CYCLE III</b>
La Voix et l'Ecoute		Importance du projet musical	Réalisation d'un projet musical, rigueur
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apporter à l'enfant des moyens de communication</li> <li>• Reconnaître ses capacités, les enrichir</li> <li>• Travailler sur les notions d'appartenance à un groupe et d'autonomie</li> <li>• Découvrir la notion de code (écrit ou non)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrôler sa voix,</li> <li>• S'approprier un répertoire de chants</li> <li>• Etre capable d'une écoute consciente et active</li> <li>• Identifier quelques caractéristiques musicales</li> <li>• Etre capable d'exprimer précisément ses sensations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectifs identiques au cycle II (respiration, lien musique/diction)</li> <li>• Enrichir l'interprétation</li> <li>• Maîtriser la polyphonie</li> <li>• Se servir des extraits de musique en tant référence culturelle</li> </ul>
Outils	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emploi du corps</li> <li>• Séquence alternant à <u>chaque fois</u> écoute, imitation, reprises, transformations et inventions</li> <li>• Répétitions quotidiennes</li> <li>• Chant collectif</li> <li>• Textes avec un niveau de langage adapté, matériau sonore varié (cris, bruits, instruments)</li> <li>• Chorale de l'école ( ?)</li> <li>• Spectacles se déroulant à l'intérieur ou non de l'école</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emploi du corps pour fixer la pulsation</li> <li>• Pratique régulière du chant et des jeux vocaux en collectif, en réponse, monodie ou polyphonie</li> <li>• Ecoute comparative de la proposition et des essais</li> <li>• Mémorisation /imitation</li> <li>• Exercices et consignes pour travailler les notions d'interprétation et d'improvisation</li> <li>• Chorale de l'école ( ?)</li> <li>• Spectacles vivants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relation danse /expressivité musicale</li> <li>• Pratique régulière de jeux vocaux</li> <li>• Séquence alternant écoute, production, re écoute, invention</li> <li>• Répertoire de chants variés, en canon, à deux voix, en petits groupes, en formation de chorale</li> <li>• Emploi du codage, rédaction d'une anthologie musicale personnelle</li> <li>• Réalisation d'un projet (avec professionnel ?)</li> <li>• Spectacles vivants</li> </ul>
Apports transversaux	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Découverte du matériau langage dans ses caractéristiques musicales</li> <li>• Développement de la mémoire auditive, de la discrimination des sons, de l'attention, de la sensibilité</li> <li>• Rapport au temps et à l'espace</li> <li>• Développement d'un vocabulaire adapté et de la capacité à s'exprimer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Illustration des autres points du programme</li> <li>• Maîtrise du langage pour exprimer des caractéristiques et des sensations</li> <li>• Découverte de la diversité</li> </ul>	<p>Lors de la réalisation du projet,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Réinvestissement de connaissances musicales</li> <li>• Réalisation de recherche, d'invention,</li> <li>• Organisation de l'événement</li> <li>• Prise de conscience des démarches professionnelles</li> </ul>
Compétences acquises en fin de cycle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acquisition et interprétation expressive d'un répertoire de chansons</li> <li>• Jouer de sa voix (timbre, intensité, hauteur, nuance)</li> <li>• Créer la musique avec son corps, sa voix, ...</li> <li>• Marquer la pulsation</li> <li>• Reconnaître des formules rythmiques</li> <li>• Coordonner texte et musique</li> <li>• Ecouter des extraits musicaux et s'exprimer dessus</li> <li>• Pouvoir coder de manière simple une phrase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chanter juste</li> <li>• Avoir mémoriser 10 chants par an</li> <li>• Gérer son corps lors du chant</li> <li>• Ecoute intérieure et des autres</li> <li>• Repérer quelques éléments musicaux</li> <li>• Produire des rythmes,</li> <li>• Avoir la conscience de la pulsation</li> <li>• Traduire le sonore en graphique</li> <li>• Exprimer et justifier ses goûts</li> <li>• Exprimer par la danse un ressenti de la musique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir mémorisé 10 chants</li> <li>• Contrôler sa voix et son corps pendant l'interprétation</li> <li>• Participer à une chorale (polyphonie)</li> <li>• Soutenir une écoute, écouter des consignes</li> <li>• Repérer et présenter de manière appropriée des caractéristiques</li> <li>• Reconnaître une œuvre travaillée</li> <li>• Réemployer ses savoir faire pour réaliser un projet</li> <li>• Participer à une danse</li> <li>• Savoir exprimer ses appréciations personnelles</li> </ul>

Tableau 1 : Objectifs et Compétences de l'éducation musicale en Maternelle et Primaire

Le tableau 1 présente les objectifs, les outils et les compétences pour chacun des cycles de l'école maternelle et élémentaire (cycles II et III)<sup>11</sup>.

L'annexe 1 présente le document synthétique réalisé à l'attention des enseignants par les conseillers pédagogiques en éducation musicale du Finistère<sup>12</sup>.

**Au collège**<sup>13</sup>, l'éducation musicale reste obligatoire et occupe une heure dans la semaine du collégien.

La **voix** est toujours l'un des axes principaux :

- maîtrise de sa propre voix (justesse, timbre, nuances, articulation, expressivité,...),
- pratique de différentes techniques de chant (monodie ou polyphonie, utilisation du canon, d'ostinato, de contre-chants ...),
- constitution d'un répertoire personnel d'expressions et de styles variés.

La **pratique instrumentale** apparaît de manière plus affirmée qu'en élémentaire. Ainsi, la flûte à bec est devenu l'instrument de prédilection de la 6<sup>ème</sup>. Cependant, il n'est pas envisagé d'approfondir le travail technique propre à toute pratique instrumentale.

L'**étude d'œuvres musicales** devient plus précise et doit permettre à l'élève, non seulement, d'affiner et d'exprimer ses goûts propres, mais aussi, d'acquérir un certains nombres d'éléments et de vocabulaires spécifiques (forme, accords, harmonie, ...). Les points concernant le timbre, le temps, l'espace, la forme seront tout particulièrement étudiés. L'élève devra ainsi être capable de **situer** la musique dans **un contexte culturel** plus vaste.

Dès la 6<sup>ème</sup>, l'usage du **codage musical** est systématisé. L'élève devra l'utiliser pour extraire les informations nécessaires à la réalisation musicale.

Les nouvelles technologies telles que l'ordinateur et les logiciels, les micros et les éléments d'une chaîne d'amplification, seront également utilisées.

L'ensemble de ces connaissances nourriront la pratique personnelle et collective de chacun et, si possible, l'amèneront à l'**improvisation** et à la **création**.

**A partir de la seconde**, les enseignements artistiques deviennent une composante variable de la formation du lycéen. Si le lycéen choisit l'option artistique, celle-ci dispose de 3 à 5 heures dans l'emploi du temps. La lecture des textes montre que tous les points abordés au collège sont alors repris et approfondis. Les rapports de la musique au texte, à l'image, à la société et les métissages musicaux sont plus particulièrement explorés.

La participation à une chorale ou à un ensemble instrumental au sein de l'établissement scolaire est facultative mais fortement encouragée lorsqu'une telle proposition existe. A cette occasion, un travail de partenariat pourra être envisagé soit avec d'autres écoles ou structures du territoire, soit avec des musiciens professionnels.

---

<sup>11</sup> Synthèse réalisée à partir du programme de l'éducation Nationale, concernant les apprentissages en Primaire - annexe de l'arrêté du 25 janvier 2002 Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 14 février 2002.

<sup>12</sup> Consultable sur le site de l'Inspection d'Académie du Finistère, <https://phare.ac-rennes.fr/ia29/intra/pedagogie>.

<sup>13</sup> Voir les références bibliographiques concernant les programmes de l'Éducation Nationale.

En effet, l'Education Nationale prévoit de façon explicite la possibilité de travailler en coopération avec des intervenants extérieurs dans la mesure où les dispositifs mis en place s'inscrivent dans le projet d'établissement.

En ce qui concerne le domaine particulier de la musique, les enseignants peuvent notamment faire appel à des musiciens extérieurs spécialisés, formés dans les Centres de Formation des Musiciens Intervenants. Ces musiciens<sup>14</sup> sont des personnes ressources, capables de s'intégrer dans des dispositifs transversaux, chargés d'apporter aux enseignants les outils qui pourraient leur manquer.

Cependant, sur le terrain, malgré l'ensemble des ressources disponibles, on observe que seuls 10 % de la totalité<sup>15</sup> des projets culturels organisés dans les établissements scolaires concernent la musique (chiffre extrapolé à partir des observations effectuées en 2003-2004 dans les classes à Projet Artistique et Culturel et dans les ateliers).

### **23 - La position du Conseil Général et des Villes : les cas particulier du Finistère et de Brest**

J'ai choisi de ne pas détailler la position des Conseils Régionaux. En effet, leurs actions concernant le développement des politiques concertées pour l'enfance et la jeunesse, bien que réelles, n'apparaissent pas aussi clairement aux yeux des utilisateurs que celles des Conseils Généraux et des villes.

Je présenterai donc plus particulièrement les exemples du Finistère et de la ville de Brest car, pour y avoir travaillé, je connais ces cas plus précisément.

#### a – Le Conseil Général

Le Conseil Général du Finistère, tout comme la plupart des départements, s'engage sur le terrain de l'éducation musicale en favorisant l'apparition de relais locaux<sup>16</sup>.

Ainsi, il aide les structures culturelles (de toutes tailles) en cautionnant les missions pédagogiques qu'elles organisent (participation au conventionnement, apport d'aide financière).

Par ailleurs, depuis 2001, date de la mise en place du schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse<sup>17</sup>, le Conseil Général du Finistère travaille sur l'harmonisation des propositions d'enseignement spécialisé sur le territoire (en terme d'accessibilité et de formation des enseignants). En utilisant le levier des subventions, il favorise la création de structures intercommunales et encourage le partenariat entre les écoles de musique et l'Education Nationale.

---

<sup>14</sup> Voir le Référentiel de compétence du musicien intervenant, écrit par le Conseil des Centres de Formation des Musiciens Intervenants, avril 2005.

<sup>15</sup> Voir Education artistique et culturelle, Dossier de presse, 03/01/2005, consultable au 06/09/2007 sur le site [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr).

<sup>16</sup> Voir PLANSON Cyrille, Le jeune public au cœur du débat, guide-annuaire du jeune public *Le PICCOLO 2006-2007*, p 8 et 9, publié par le magazine *La Scène*.

<sup>17</sup> Voir Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse, version de 2001, consultable sur <http://www.culture.gouv.fr/culture/info-pratiques/formations/schema-musique2006.pdf>.

## b – La ville de Brest

Depuis 2003, les dispositions des lois de décentralisation confèrent aux collectivités territoriales une responsabilité accrue en matière de développement des enseignements artistiques.

Afin de remplir cette mission, Brest dispose de nombreuses structures et met en place une politique qui permet d'accompagner les demandes des enseignants.

- Ainsi, le *Centre Breton d'Arts Populaires*, la *Luciole*, l'association *Evel Just*, certains patronages laïques, centres sociaux et Maisons Pour les Jeunes ou pour Tous, proposent des cours de pratiques musicales dans des disciplines variées mais n'interviennent pas auprès du public scolaire.

- L'école de musique nationale (aujourd'hui conservatoire à rayonnement départemental) et le *SIMUREL* proposent à la fois un enseignement musical spécialisé de qualité et des interventions en milieu scolaire.

Dans le cas du conservatoire, ces actions s'inscrivent clairement dans les choix politiques de la Ville visant à favoriser l'accès à la culture des enfants situés en zone prioritaire d'éducation et les échanges inter-relationnels dans les quartiers.

Trois axes principaux gouvernent le travail mené avec les écoles :

- 1- Depuis 1994, le projet « **Chansons** » s'inscrit directement dans les directives de l'Éducation Nationale : les écoliers des cycles II et III de 6 écoles de ZEP, travaillent avec la musicienne intervenante de l'*ENM*, à raison d'une heure par semaine. Les chansons apprises par le cycle II du répertoire donneront lieu à des concerts dans les quartiers, le cycle III travaillera à la réalisation d'opéras et contes musicaux dont la réalisation de la partie instrumentale sera confiée à des enseignants de l'école de musique.
- 2- Depuis 2005, le conservatoire anime également des ateliers instrumentaux ayant conduit à la création d'une fanfare dans l'école de Keragaouyat (CM1 et CM2). Ce projet se poursuit dans le cadre des activités d'accompagnement scolaire, en classes de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> du collège voisin.
- 3- Le conservatoire est à l'initiative d'une saison musicale riche en représentations de formes variées (ensembles d'enseignants, orchestre « entre sable et ciel », ...). Certains spectacles sont précédés d'une présentation spécifique pour les scolaires. Cependant, à ma connaissance, ces propositions restent discrètes.

- La Ville de Brest, par l'intermédiaire de ses services *Culture et Enfance scolarisée*<sup>18</sup>, finance un dispositif d'aide aux projets d'école qui prévoit l'intervention de professionnels sur le temps scolaire. Le contenu de chacune des animations est le reflet de l'étroite collaboration existant entre la Ville, la Communauté Urbaine de Brest et l'Éducation Nationale. Chaque proposition aura été retravaillée afin de répondre aux critères des programmes officiels.

- Brest dispose d'un réseau plutôt dense de structures culturelles susceptibles de faire des propositions dans le domaine de l'éducation musicale.

Je citerai ici les exemples de *La Carène* et de *la Maison du Théâtre*<sup>19</sup>. Ces structures ont des statuts différents (l'une est un service public à caractère commercial, l'autre est associative),

---

<sup>18</sup> Service *Enfance scolarisée*, document Aide aux projets d'école 2006-2007, ville de Brest, septembre 2006.

<sup>19</sup> suivant les années (en 2006), la programmation de *la Maison du Théâtre* inclut des spectacles à dominante musicale.

mais, elles ont toutes deux en commun la caractéristique d'avoir fait l'objet d'un conventionnement avec la Ville et le Conseil Général qui précise, entre autre, leur rôle dans l'éducation artistique du jeune public brestois et finistérien. Ainsi, la plupart de leurs spectacles visant les scolaires seront accompagnés d'une démarche pédagogique : mise à disposition de livrets explicatifs, rencontre avec les artistes, visite et explication de l'espace scénique et des matériels utilisés, ...

- Il existe sur Brest plusieurs autres associations que je qualifierai « d'indépendantes » vis à vis de leur rapport au jeune public et au public scolaire en particulier (*Marmouzig, Penn ar Jazz, intermittents,...*). Leur démarche prend généralement la forme de création de spectacles vivants, proposés au coup par coup aux écoles et structures de diffusion, sans réel projet pédagogique. Ce sera au spectateur de décrypter le produit proposé et de voir ce qu'il peut en retirer en fonction de ses capacités du moment.

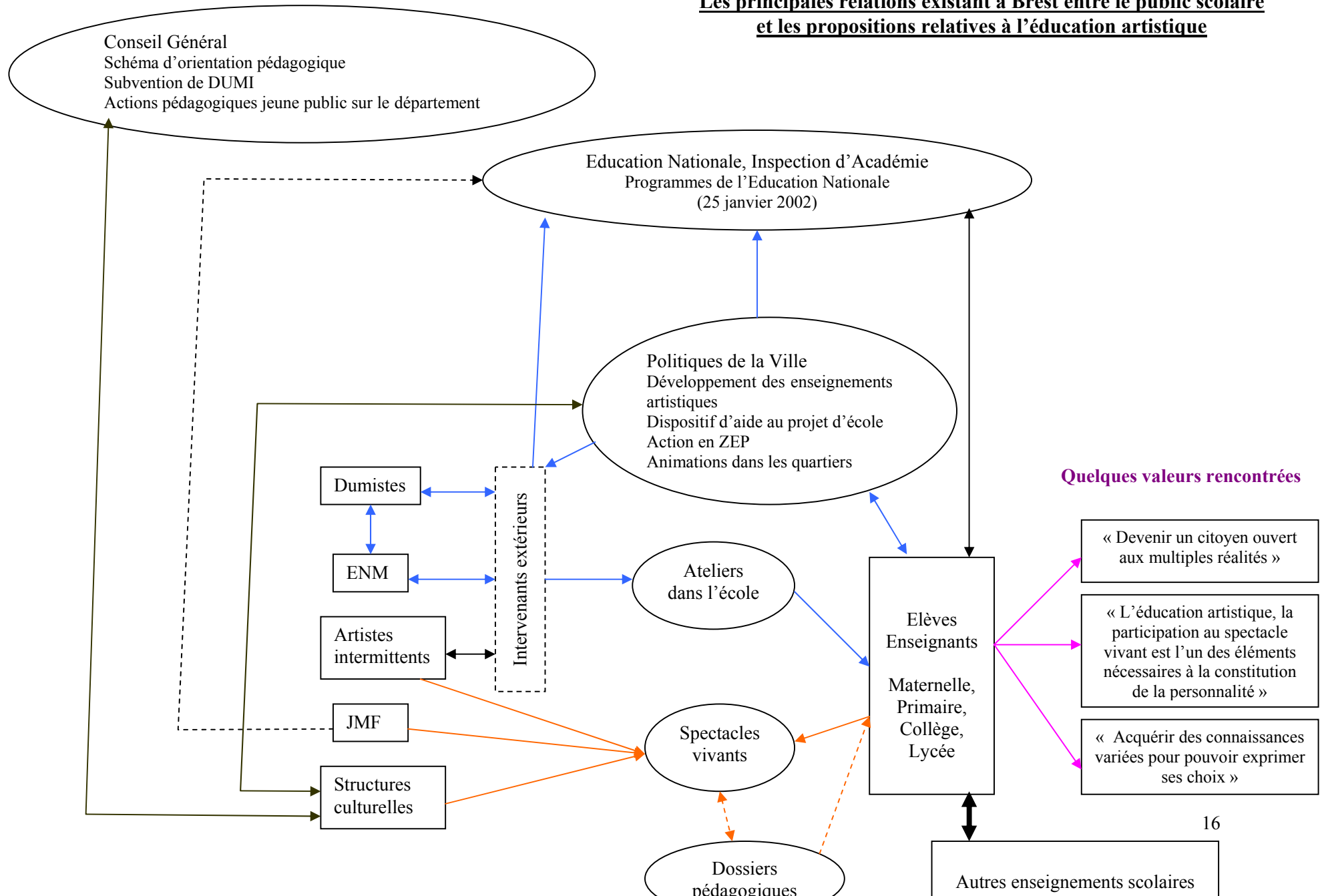
- A contrario, l'association des *Jeunesses Musicales de France*<sup>20</sup> se positionne clairement sur le créneau du public scolaire. Cette association dispose d'un conventionnement avec l'Education nationale permettant la réalisation de dossiers pédagogiques complets pour chaque spectacle. Les *JMF* proposent aux écoles une saison musicale qui permet de découvrir des esthétiques musicales variées. Toutefois, les *JMF* s'appuyant sur le bénévolat, ne dispose pas d'équipes d'intervenants spécialisés pouvant intervenir dans les écoles.

Le schéma 1 représente les différents acteurs intervenant dans l'éducation musicale du public scolaire brestois et les relations qui les lient.

---

<sup>20</sup> Voir le site internet des JMF sur [www.lesjmf.org](http://www.lesjmf.org).

**Schéma 1 :**  
**Les principales relations existant à Brest entre le public scolaire**  
**et les propositions relatives à l'éducation artistique**



## **24 – Quelle place pour l'école de musique dans l'ensemble de ces dispositifs ?**

Lorsqu'on interroge<sup>21</sup> les structures présentées ci-dessus sur leur place dans l'éducation musicale du jeune public et sur leurs spécificités par rapport à l'offre globale du territoire, une certaine opposition apparaît entre l'enseignement spécialisé dispensé par les écoles de musique et les propositions relevant de l'animation culturelle.

Dans les réponses recueillies, cette opposition se nourrit principalement du fait que l'école de musique aborde l'acquisition et la manipulation du langage musical en passant systématiquement par le codage solfégique.

Cependant, cette remarque concerne principalement l'outil pédagogique et il n'est généralement pas fait mention de différences fondamentales concernant les valeurs ou le positionnement des uns et des autres sur le terrain de l'éducation musicale.

Sur Brest, on observe la mise en place de collaborations de plus en plus fréquentes entre l'école de musique et les autres acteurs culturels (programmation de travaux d'élèves dans le cadre de festivals, rencontres entre des artistes programmés et les élèves de l'école de musique).

Toutefois, il faut également constater que la totalité des enfants du territoire ne rencontrent pas l'école de musique. En effet, l'action des musiciens intervenants dans les écoles est limitée par des axes politiques et budgétaires : à Brest, seuls les enfants des ZEP travailleront systématiquement avec un enseignant spécialisé, pour les enfants ne rentrant pas dans ce dispositif, la rencontre sera plus aléatoire.

Par ailleurs, l'enseignant spécialisé n'est généralement pas informé des pratiques et spectacles suivis par ses élèves dans le cadre de sa scolarité. S'agit-il d'un manque de curiosité ? Peut-être... Mais pas seulement.

Je pense plutôt que nous nous trouvons là face à une conséquence du cloisonnement des pratiques observable à tous les niveaux de l'éducation. Ainsi, l'élève ne pensera pas à nous parler de ce qu'il a fait, vu ou entendu, et nous, nous oublierons de l'interroger systématiquement, nous privant ainsi d'informations susceptibles de mieux connaître sa réalité musicale ...

D'autre part, bien qu'une véritable démarche de concertation entre les services de la Ville et ceux de l'Education Nationale ait été mise en place sur Brest, le travail effectué dans le domaine de l'éducation musicale et le dispositif qui en résulte, n'ont, à aucun moment, intégrés l'ensemble des partenaires présents sur le territoire. Jamais, il n'a été organisé de rencontre réunissant l'ensemble des différents acteurs associatifs, politiques ou institutionnels, susceptibles d'apporter leur contribution à l'éducation musicale du jeune public.

Pourtant une telle rencontre permettrait de confronter les pratiques et les valeurs de chacun, d'harmoniser l'offre globale<sup>22</sup> et d'enrichir les propositions individuelles au travers de partenariats.

---

<sup>21</sup> J'ai mené ces différents entretiens au cours du stage « Découverte » prévu dans la formation CEFEDM qui s'est déroulé au sein du service Culture de la ville de Brest et m'a permis de rencontrer ses acteurs et ses partenaires locaux.

<sup>22</sup> Des entretiens menés avec des instituteurs brestois mettaient en évidence qu'ils se sentaient souvent placés face à une multitude de propositions, plus ou moins éparpillées sur le temps scolaire et aux logiques parfois fort éloignées de ce qui est prôné dans les textes de références.

### **III – Points de vue sur les différentes approches de l'éducation musicale en milieu scolaire**

Après ce tour d'horizon des différents acteurs susceptibles d'intervenir dans l'éducation musicale de l'enfant, je présenterai quelques exemples décrivant différentes pratiques musicales en milieu scolaire, afin de mieux connaître les démarches pédagogiques employées (méthode, dispositif d'apprentissage,...).

Toutefois, dans un premier temps, il me semble intéressant de répondre à la question posée au § 12 de ce mémoire : « Quels bénéfices pour l'enfant lorsqu'il est mis en contact avec des pratiques artistiques, et la musique en particulier ? »

Je présenterai ici quatre témoignages qui, chacun à sa manière, répondent à cette interrogation.

#### **31 – Témoignages sur l'intérêt de l'éducation musicale de l'enfant**

##### **a – L'avis d'une psychologue**

Dans le cadre de la manifestation *Premières Rencontres* traitant des actions artistiques organisées pour le jeune public en France et dans d'autres pays européens<sup>23</sup>, la psychologue Catherine-Julier Delpy est intervenue pour répondre à la question suivante :

- Pourquoi, selon vous, était-il important, ou plutôt, est-il important, d'amener les très jeunes enfants au spectacle ?

*- C'est d'abord la culture vécue qui nous construit, c'est en cela que les spectacles vivants sont très importants pour les enfants : ils rejouent pour eux des situations vécues, qu'ils ne peuvent pas traduire en mots. Ces spectacles vont reprendre des moments de la vie quotidienne, comme un miroir de ce que l'enfant a vécu, et qui va le faire grandir. Tout ce qui va se vivre sur une scène, dans un moment de musique et de danse, il ne faut pas que cela soit trop éloigné de ses émotions et préoccupations, mais il ne faut pas que cela soit trop collé non plus. Il faut que l'enfant ait la possibilité d'y adhérer ou pas – dans la mesure où c'est cet écart-là qui va lui permettre de se construire. La création de l'artiste le place dans une situation d'altérité, avec des ponts du familier à l'étrange.*

##### **b – L'avis d'un artiste**

Jacques Lassalle<sup>24</sup>, actuellement président de l'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale, travaille depuis de longues années à faire évoluer l'image du spectacle pour le jeune public. Pour lui, cette forme d'expression est absolument nécessaire à l'enfant pour lui permettre de grandir et de s'insérer dans le monde des adultes.

*" J'ai acquis la certitude que le merveilleux préservé, magnifié de notre enfance, [ présenté lors des spectacles "jeune public" ] restait le meilleur détour pour une initiation des petits écoliers au bonheur d'apprendre et à la volonté de s'intégrer, dans l'univers métis et contrasté, mais quelque fois si déroutant, si brutal, si injuste, si révoltant, de ceux que l'on nomme les grandes personnes."*

---

<sup>23</sup> Voir Conférence discussion Des actions de formations, 2<sup>ème</sup> Edition de Premières Rencontres - Biennale Européennes en Val d'Oise, du 20 mars au 8 avril 2006, [www.theatre-enfants.com/premieres-rencontres/index.php](http://www.theatre-enfants.com/premieres-rencontres/index.php).

<sup>24</sup> Voir LASSALLE Jacques, Le mot du Président – Un art désormais spécifique, - revue *Trait d'Union*, n°10, p 2, janvier 2006, publié par l'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale.

### c – La position de l'inspecteur général de l'Education Nationale

Dans un article écrit en juin 2006, l'inspecteur général de l'Education Nationale, Vincent Maestracci, reprend le programme de l'éducation musicale et en évalue la pertinence à l'aune du socle commun de connaissances et de compétences<sup>25</sup>.

« Le socle commun s'acquiert progressivement de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. Chaque compétence qui le constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences. »

<b><u>Compétence du socle commun</u></b>	<b><u>Développée en éducation musicale par les activités</u></b>
Maîtrise de la langue française	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mémorisation et récitation d'un texte littéraire</li> <li>● Acquisition et emploi d'un vocabulaire juste et précis pour désigner des objets réels, des sensations ou émotions</li> <li>● Lire à voix haute de manière expressive</li> <li>● Développer le goût des jeux de sonorité</li> </ul>
Pratique d'une langue étrangère vivante	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Développer l'acuité et la discrimination auditive qui facilitera l'acquisition de la langue</li> <li>● Utilisation de textes d'origine étrangère</li> </ul>
Eléments d'ordre mathématique, scientifique et technologique	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rappeler les liens anciens et plus récents qui existent entre mathématiques et création musicale</li> <li>● Développer la capacité de s'abstraire de moments éphémères pour percevoir le concept du projet global</li> </ul>
Maîtrise des techniques d'information et communication	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Utiliser les technologies de l'informatique musicale</li> </ul>
Connaissance de la culture humaniste	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Bâtir des projets autour des notions de « continuité et rupture », « identité et altérité », « sensibilité », « jugement », « goût », « perception du réel », « ouverture d'esprit », « émotions esthétiques », ...</li> </ul>
Comportement social et civique « Favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale, exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui. »	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Le bon déroulement des activités collectives (écoute, chorale), nécessite que chaque élève respecte ces principes</li> </ul>
Autonomie et Initiative « s'impliquer », « curiosité et créativité » « motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs »	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Emploi de situations d'exploration, de recherche, d'improvisation ou de création utilisant les nouvelles technologies</li> </ul>

**Tableau 2 : Mise en relation des activités pratiquées en cours d'éducation musicale dans l'enseignement scolaire et les compétences constitutives du socle commun**

Voilà une analyse qui ne peut qu'encourager les instituteurs à pratiquer les activités musicales à l'école !!

<sup>25</sup> Voir MAESTRACCI Vincent, Le socle commun de connaissances et de compétences et l'éducation musicale, Site Educnet, <http://www.educnet.education.fr/musique/index.htm>.

## d – La position de Philippe Mérieu

Au cours du salon de l'Education, organisé le 23 novembre 2000, Philippe Mérieu s'est exprimé sur les enjeux de l'art dans notre société et dans l'éducation des enfants<sup>26</sup>. Les citations suivantes sont extraites d'un document de synthèse réalisé par la ligue de l'Enseignement de Haute Saône<sup>27</sup>.

- *» L'art permet de retrouver la « densité des signes » qui permet que l'imagination et la créativité deviennent forces de changement ou de résistance. »*
- *« L'art permet d'accéder au symbolique. Le sens, ce n'est pas que de l'utile ou du fonctionnel. L'art peut aborder des thèmes fondamentaux parce qu'il touche l'intime sans violer l'intime. »*
- *« L'art permet d'accéder à l'universalité. Dans un monde recentré sur l'individu, la culture c'est ce qui unit et libère les hommes. C'est par la fonction de transmission de l'art, se réapproprié un passé. C'est permettre à un groupe de se fabriquer un vécu commun. C'est permettre à chacun de se reconnaître dans l'autre à travers ses différences. C'est aller du connu vers l'étrange et l'étrangeté, vers l'étranger. »*

## **32 - Remarques sur les formes des différentes approches de la musique à l'école**

Si nous reprenons l'ensemble des informations décrites dans les parties I et II de ce mémoire, nous observons qu'il existe trois axes principaux permettant d'approcher l'objet « musique » en milieu scolaire, souvent utilisés de manière complémentaire : le spectacle vivant, le programme scolaire et l'organisation d'ateliers.

### a - Le recours au spectacle vivant

En observant les spectacles vivants dédiés au jeune public, je remarque qu'ils utilisent quasi systématiquement une approche transversale : un spectacle musical sera également une représentation théâtrale, un moment de danse, de parole, de lumière, ... Il s'adressera tout particulièrement au domaine des sens, des sensations et des émotions.

Ainsi, en mêlant ces différentes formes artistiques, le créateur propose une forme dont l'expression permettra au public, quelque soit sa culture, de découvrir et de s'approprié les codes du monde artistique.

Le spectacle jeune public tient compte des niveaux de perceptions et de langages de ses spectateurs, se préoccupe des lieux et des dispositifs de représentation et s'accompagne régulièrement d'un dossier pédagogique, monté en concertation avec les enseignants et leurs élèves, disponible avant, pendant et après les représentations<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> Ligue de l'enseignement de Haute Saône, Côté Cour scène jeune public, Autour des spectacles, Les atouts et les fonctions de l'art, site <http://urfolcc.free.fr/enfspect/atouts.htm>.

<sup>27</sup> Le réseau *Côté cour, Scène jeune public* appartient à la Ligue pour l'Enseignement et travaille à la mise en place de documents pédagogique préparant le public scolaire à découvrir des spectacles vivants.

<sup>28</sup> Voir JAMET Pierre, dossier Spectacles en recommandé (ligue de l'enseignement) - A propos du spectacle jeune public, revue *Trait d'Union*, n°10, p 10 à 13, publié par l'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale, janvier 2006.

## b - Une logique de programme

Cette deuxième approche est plus particulièrement confiée aux enseignants de l'Education Nationale et s'appuie sur les textes officiels des programmes. D'autres ressources sont disponibles, sous forme de documents bibliographiques ou de sites Internet. Certaines d'entre elles, réalisées par des conseillers pédagogiques en éducation musicale, proposent des conseils pour le déroulement de séances ou des exemples de réalisations (voir annexes 2 et 3).

Dans les textes, les paramètres musicaux suivants sont listés :

- le placement de la voix (seule ou dans une chorale) et sa justesse,
- la reconnaissance de rythmes, de timbres, de hauteur, d'intensité, de formes,
- la pulsation,
- la gestion de la respiration,
- l'utilisation du corps,
- ...

Certains d'entre eux demande une certaine technicité. La formation initiale des enseignants leur permet-elle de l'acquérir ?

Je remarque par ailleurs que les programmes prévoient des répétitions quotidiennes en maternelle, tandis qu'en primaire, l'instituteur sera seul juge de choisir la périodicité de l'activité (une séance hebdomadaire ou plusieurs répétitions de durée plus courte).

## c - L'organisation d'ateliers

Les ateliers (ou rencontres, résidences,...) organisés à l'intérieur des classes permettent d'enrichir l'enseignement de l'instituteur soit par un apport de connaissances complémentaires, soit par la découverte de pratiques et de points de vue extérieurs.

Dans le domaine musical, le musicien intervenant est l'une des personnes ressources les plus sollicitées. Il interviendra dans des projets aux thèmes extrêmement variés. Les méthodes pédagogiques employées seront donc diversifiées mais devront toujours s'adapter à la dimension collective du groupe « classe ».

L'intervention d'artistes dans l'école permet aux enfants (et à leurs enseignants) d'expérimenter les étapes présentes dans toute démarche de création (essais multiples, choix à faire...). Par sa présence, il entraîne les enfants dans leurs propres imaginaires et les met à contribution en sollicitant leurs capacités d'observation et de création.

D'autre part, de plus en plus de professionnels, qu'ils soient musiciens ou enseignants spécialisés, interviennent auprès du public scolaire, dans des projets type « Orchestres à l'école » ou pour des présentations de pratique spécifique (musique symphonique, ...).

Concernant le déroulement de ces ateliers (ce terme est ici pris au sens large), plusieurs remarques peuvent être faites :

- on observe une fréquence très variable d'un cas à l'autre : présent toute l'année avec une régularité de une à deux fois par semaine, ou ponctuel, se déroulant sur quelques séances, voire quelques heures...

- on observe souvent une attente d'ordre technique (maîtrise d'un instrument, d'une pratique en particulier, ...) de la part de l'Education Nationale.

- cependant, cette technicité n'est généralement pas le but principal de l'intervenant. Cette personne déclare souvent vouloir faire partager aux enfants l'expérience d'un processus à travers lequel ils mobiliseront leurs compétences de réflexion, d'écoute et de savoir-être dans un groupe, compétences transposables dans bien d'autres domaines d'activité que l'artistique.

### **33 – Quelques exemples de projets musicaux en milieu scolaire**

#### **a - Les expériences menées par « Enfance Art et Langages »**

Enfance Art et Langages<sup>29</sup> est né en juin 2002 de la volonté de la ville de Lyon, qui, en partenariat avec les ministères de l'Education Nationale et de la Culture, souhaitait faire de l'éducation artistique pour la petite enfance une priorité.

Depuis 2003, 17 écoles maternelles ont accueilli un artiste en résidence pendant la durée de l'année scolaire (voire deux ou trois ans).

La coopération entre les artistes, les enseignants et les ATSEM a permis de rechercher et d'expérimenter de nouveaux langages et de nouvelles pédagogies en vue de favoriser le développement des jeunes enfants. Par ailleurs, une équipe de chercheurs de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Lyon<sup>30</sup> suit ces expériences afin de pouvoir les analyser.

Il est intéressant de noter que l'on retrouve ici la même proportion que celle qui avait été observée au niveau des projets culturels développés dans les établissements secondaires : sur 17 projets, deux seulement concernent la musique.

Dans les deux cas, les artistes souhaitent sensibiliser les jeunes enfants au fait que la musique est un moyen d'expression et de création et non pas un objet de consommation ou d'imitation.

Pour atteindre cet objectif, ils ont cherché à mettre en œuvre une pédagogie qui permette aux enfants d'expérimenter, de manière individuelle ou collective, une véritable écoute, une production de sons qui seront ensuite réinvestis dans la création finale, une manipulation du sonore et un développement de leurs gestes instrumentaux. Les interventions comportèrent donc des séances où furent menés :

- des enregistrements de sons issus du quotidien de l'enfant,
- des écoutes, dans des conditions variées, aboutissant au décryptage et à la manipulation de paramètres musicaux,
- des expérimentations où les enfants produisirent des sons, à partir de matériaux divers ou d'instruments de musique,

De plus, de nombreux temps de paroles furent laissés aux enfants, moments privilégiés pour (ré)investir le sonore de références, personnelles ou collectives plus ou moins imaginaires, et lui donner ainsi un poids et un sens beaucoup plus fort.

Dans chacun de ces travaux, la démarche pédagogique a clairement favorisé les aspects ludiques et sensoriels des apprentissages : questions et réponses dans le groupe, manipulations d'objets, évolutions corporelles, pratique de jeux vocaux faisant appel notamment aux cris d'animaux, aux bruits des éléments et à l'environnement quotidien.

L'annexe 4 présente les projets artistiques de ses deux expériences.

---

<sup>29</sup> Voir [Enfance Art et Langages](mailto:enfance-art-langages@mairie-lyon.fr), site : [enfance-art-langages@mairie-lyon.fr](mailto:enfance-art-langages@mairie-lyon.fr).

<sup>30</sup> Voir FILIOD Jean-Paul (sous la direction de), La place, le statut et les usages des arts à l'école maternelle – l'exemple de l'expérience lyonnaise Enfance, art et langages, octobre 2006.

L'étude menée par les chercheurs de l'IUFM de Lyon<sup>31</sup> met en évidence que, sur le terrain, le lien entre l'artiste et les enseignants de l'Education Nationale a souvent été difficile (bien qu'il ait été envisagé et discuté dès la préparation des projets). Ainsi, ils ont observés :

- un faible réinvestissement dans les classes (parfois aucun) en l'absence de l'artiste
- l'apparition d'incompréhensions concernant d'une part les matériaux sonores utilisés (car ne correspondant pas aux représentations qu'ils avaient de la musique), et d'autre part, la relation aux enfants.

Sur ce dernier point, l'un des artistes que j'ai contacté constatait que des tensions étaient apparues lorsqu'il n'exigeait pas de l'enfant qu'il le regarde systématiquement, l'enseignant refusant alors d'envisager que l'élève ait pu malgré tout se concentrer sur la consigne donnée. Pourtant, il existe bel et bien de nombreuses situations musicales où les conditions physiques de la réalisation empêchent la mise en œuvre du regard.

Dans ces deux projets, les artistes sont conscients d'avoir fait partager aux enfants une expérience de création. Ils ne sont pas du tout certains d'avoir permis l'acquisition de connaissances musicales techniques. L'âge des enfants concernés (2 ans et demi à 5 ans et demi) explique certainement cet état de fait.

#### b – Les projets « Orchestre à l'école »

En 2001, constatant que seuls 2 % des enfants pratiquaient effectivement la musique, Jean-Claude Decallone<sup>32</sup>, en partenariat avec Mme Lépinoy, enseignante en musique, lance l'un des premiers projets d'orchestre à l'école dans une classe de 5<sup>ème</sup> du collège des Explorateurs de Cergy Pontoise. Depuis, de nombreuses expériences se sont déroulées dans différentes villes de France, à la fois dans des classes élémentaires et dans des collèges.

Les interventions se déroulent toutes sur le temps scolaire, dans le cadre de partenariat entre l'Education Nationale et les écoles de musique. Elles ont pour originalité de proposer aux élèves une pratique musicale immédiate et collective, centrée sur le maniement de l'instrument.

La technique instrumentale est prise en charge par des professeurs spécialisés, pouvant parfois cumuler le rôle de musicien intervenant.

Lorsqu'on interroge ces enseignants sur la pédagogie employée dans ce cadre particulier, ils décrivent généralement un travail basé sur l'oralité et sur la mémorisation. L'élève maîtrise les gestes instrumentaux et les phrases musicales en imitant l'enseignant, le solfège est simplifié afin de devenir un aide mémoire pratique.

Les principales difficultés rencontrées concernent la gestion de l'apprentissage initial en groupe et l'adaptation d'un répertoire quasi inexistant. Ainsi, certains établissements (école de musique de Dunkerque) vont-ils proposer à leurs enseignants une formation continue qui leur permettra d'approfondir leurs connaissances, en pédagogie de groupe, en écriture et arrangement ou en leur faisant expérimenter des méthodes plus particulières comme la *sound painting*.

---

<sup>31</sup> Voir KERLAN Alain, DES ARTISTES A L'ECOLE MATERNELLE, Eléments d'évaluation d'un dispositif», Université Lumière Lyon 2 UMR Education et Politiques, Lyon, Juin 2005.

<sup>32</sup> Voir le site des Orchestres à l'école : <http://www.orchestre-ecole.com>.

Sur la région brestoise, ce type de projet existe depuis 2004. Le premier ensemble a été monté dans une classe élémentaire et concernait l'apprentissage des cuivres (Cor, trompette, Trombone, Tuba). Actuellement, l'expérience s'étend sur la découverte des cordes et de la pratique de la fanfare.

D'un point de vue pratique, l'intervention des enseignants spécialisés est répartie en deux séances hebdomadaires. La première, de 45 minutes, est consacrée à l'apprentissage de la technique instrumentale et se déroule par groupes de 4 à 5 enfants. La seconde, d'une heure, mobilise toute la classe et permet la mise en pratique des notions découvertes au travers de différents jeux musicaux, ainsi que l'acquisition des codes propres à l'orchestre.

Par ailleurs, des réunions régulières entre l'instituteur et les professeurs de musique sont programmées afin de préparer les séances, que ce soit sur le plan didactique ou sur le plan humain.

A travers ces projets, l'école de musique va répondre à ses missions de découverte de la musique et d'aide à l'accès à la culture et s'inscrire dans la politique de développement culturel local.

Toutefois, il est intéressant de remarquer que, sur ce territoire, ces projets se déroulent en priorité dans des classes dont les enseignants sont eux-mêmes musiciens, voire, élèves de l'un des enseignants spécialisés. Cette observation n'est cependant pas généralisable à l'ensemble des villes où existent des « Orchestre à l'école ». Ainsi, à Dunkerque, dans le cadre du Contrat Local d'Education Artistique, la politique de la ville permet à environ 80 % des enfants de maternelle et primaire de travailler régulièrement avec un musicien intervenant. De ce fait, la question de la relation favorisée entre un enseignant de l'Education Nationale et un enseignant de l'école de musique ne se pose plus.

### c – Les propositions de l'Orchestre de Bretagne pour les publics scolaires

Les orchestres nationaux et régionaux assurent de plus en plus une mission pédagogique sur leurs territoires<sup>33</sup>. L'Orchestre de Bretagne<sup>34</sup> n'y déroge pas et propose différentes actions en direction du public scolaire, en vue de leur faire connaître l'univers de l'orchestre symphonique.

Actuellement, leur action s'articule principalement autour de trois programmes intitulés « *En route vers le concert* », « *Ami musicien* » et « *Atelier de collègue* ».

La première proposition, « *En route vers le concert* », prépare les élèves de primaires, collèges et lycées à assister à un concert symphonique. Pour atteindre cet objectif, différents rendez-vous sont organisés dans le mois précédent le spectacle afin que les élèves fassent connaissance avec :

- le lieu (visite de la salle de répétition, des coulisses),
- les personnes travaillant au sein de l'équipe de l'Orchestre (musicien, chef d'orchestre, technicien ou administratif...),
- la réalité du métier de musicien (découverte d'un instrument de l'orchestre, observation d'une séance de répétition).

---

<sup>33</sup> Voir MACIAN M.-P., FANJAS P., Prêtez l'oreille ! Livre blanc des actions éducatives des orchestres, AFO édition, 2003.

<sup>34</sup> Voir le site de l'Orchestre de Bretagne : <http://www.orchestre-de-bretagne.com/orchestre/jeunes.php>.

A travers ces rencontres, un dialogue s'instaure entre les élèves et les personnes qui font vivre cette pratique musicale. Dans ces contacts, ce n'est pas tant l'information technique qui prime, mais plutôt, la qualité de la relation humaine. Grâce à elles, l'Orchestre de Bretagne souhaite démystifier l'univers du concert symphonique et rassurer les enfants sur leur capacité à s'y intégrer.

Les programmes « *Ami musicien* » et « *Atelier de collègue* » donnent lieu à un travail musical plus poussé. Pendant deux ans, une classe rencontre régulièrement un musicien d'orchestre afin de réaliser avec lui un projet musical qui pourra prendre diverses formes.

Les projets « *Atelier de collègue* » prévoient l'intervention d'un compositeur permettant ainsi de réaliser une véritable expérience de création. Celle-ci se déroule en deux étapes. Dans la première, les élèves (généralement de classe de 3<sup>ème</sup> ou de 4<sup>ème</sup>) et leur enseignant de français écrivent un texte dont se servira le compositeur. Celui-ci réinvestira les idées proposées dans une pièce écrite pour l'Orchestre de Bretagne. Il interviendra également en partenariat avec l'enseignant en éducation musicale lors du travail sur les partitions écrites pour les élèves. Un stage pourra être organisé afin de travailler spécifiquement la technique musicale nécessaire.

Il est difficile d'obtenir des précisions sur les méthodes pédagogiques employées dans ce travail, mais il semble que, en ce qui concerne le travail de technique musicale, la voie de l'imitation soit également celle qui se trouve le plus souvent [pratiquée](#).

#### d – Des exemples de spectacles vivants et leurs exploitations en classe

Les deux exemples suivants n'apportent pas de précisions concernant les méthodes pédagogiques employées dans le cadre de l'éducation musicale. Ils sont cependant intéressants dans la mesure où ils présentent l'exploitation de spectacles vivants par des classes de l'école primaire.

Le premier est présenté dans l'annexe 5 et concerne le spectacle « *Banza Banjo* » organisé par les JMF à l'attention des enfants du cycle II.

Le second est présenté dans l'annexe 6 et présente le résultat d'un partenariat entre une classe de CM et l'Opéra de Paris.

Dans les deux cas, les enseignants disposaient de dossiers pédagogiques présentant les différents éléments musicaux et artistiques des spectacles, ainsi que quelques propositions concernant l'exploitation qui pouvait en être faite dans le cadre de la classe. Dans le cas de l'Opéra, la classe disposait également d'un parcours proche de celui que l'Orchestre de Bretagne intitule « *En route vers le concert* ».

Lorsqu'on prend connaissance des travaux des écoles, on remarque que peu d'éléments musicaux *stricto sensu* sont repris par les enseignants. Par contre, ils servent de point de départ à la mise en œuvre de compétences transversales (écriture, dessin, ...).

Cette observation, que l'on peut relier à celles qui ont été faites dans les exemples précédents, m'amène à m'interroger sur l'impact effectif de l'éducation musicale en milieu scolaire

### **34 – Vers une évaluation de la portée de ces actions d'éducation musicale**

L'étude précédente met en évidence que le public scolaire se trouve placé face à une diversité de formes et d'approches concernant la discipline musicale.

Peut-on évaluer la pertinence et l'efficacité de ces dispositifs ?

Au sein de l'Education Nationale, il existe des outils conçus pour évaluer les apprentissages effectués en cours d'éducation musicale : Repères pour une évaluation en éducation musicale<sup>35</sup>, formation spécifique au sein d'IUFM, cédéroms<sup>36</sup>... Mais on observe qu'ils sont rarement utilisés sur le terrain.

Par ailleurs, lorsqu'on interroge les enseignants sur l'intérêt de l'éducation artistique (musicale) pour leurs élèves, ils citent spontanément les points suivants<sup>37</sup> :

- développement de l'imagination, de la curiosité, de la persévérance,
- capacité à prendre confiance et à mettre en place des initiatives en vue de dépasser les inhibitions,
- capacité à se fondre dans un groupe et à se mettre à l'unisson,
- expérience du sentiment de fierté en fin de réalisation,
- possibilité de se révéler aux autres sous un autre jour,
- expérience du plaisir dans une pratique scolaire.

D'autres articles,<sup>38, 39</sup> mettent également en relation une bonne capacité à discriminer les sons, qualité travaillée en cours d'éducation musicale, et une appropriation d'un langage plus riche ainsi qu'une facilitation de l'apprentissage de la lecture et des mathématiques.

Dans ces différents témoignages je remarque qu'aucun enseignant n'a fait spontanément allusion à la maîtrise de techniques musicales, pas même dans le domaine vocal, axe pourtant prioritaire des programmes officiels. De même, l'acquisition de références culturelles ne semble pas être perçue comme un véritable enjeu.

Les observations qui se dégagent des pratiques de terrain, présentées au paragraphe **33** de ce mémoire, se trouvent donc confirmées : les apprentissages techniques ne sont pas prioritaires dans les niveaux maternelles et primaires, et l'enseignant cherche plutôt à développer :

- l'utilisation des compétences acquises dans d'autres domaines de la formation de l'enfant (en particulier l'expression orale et écrite),
- l'expérimentation d'un processus de création (cas des interventions d'artistes au sein des écoles maternelles de Lyon, cas des projets « *Ateliers de collège* » de l'Orchestre de Bretagne),

---

<sup>35</sup> Voir Inspection générale de l'Education Nationale, La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire, page 36 , rapport n° 2007 – 047, mai 2007.

<sup>36</sup> Voir CRDP de Créteil, De la note à la note. Evaluation en éducation musicale, collection Banques pédagogiques.

<sup>37</sup> Voir Inspection générale de l'Education Nationale, La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire, page 38 , rapport n° 2007 – 047, mai 2007.

<sup>38</sup> BIZ Bernard, DARGES Valérie, Quand la musique facilite la lecture, Blé 91 (Bulletin de liaison des enseignants de l'Essonne), n° 37, n° 37 octobre 2005.

<sup>39</sup> BAUMARD Maryline, La musique, un soutien scolaire, Le Monde de l'Education, février 2006.

- la dimension humaine des rencontres de personnes et univers à priori éloignés de l'élève (cas du programme « *En route vers le concert* » de l'Orchestre de Bretagne,
- l'assimilation de codes, notamment comportementaux, qui permettront aux enfants de devenir un public éclairé.

Dans les exemples cités précédemment, seuls les projets « Orchestre à l'école » paraissent capables de conduire l'élève à une plus grande appropriation des données musicales, dans la mesure où il manipule effectivement un instrument.

Toutefois, l'exemple présenté dans l'annexe 6 montre que l'évaluation de l'appropriation d'une connaissance musicale ne passe pas forcément par la seule capacité à produire du son. Ainsi, dans ce partenariat entre une classe de CM et l'Opéra de Paris, les élèves se sont clairement appropriés les termes spécifiques aux domaines artistiques étudiés. L'inspecteur de l'Education Nationale ayant assisté aux séances, note qu'il existe un véritable investissement de la part des enfants, rendu possible par « *des articulations permanentes entre dire, écrire, lire, voir, écouter, danser* »<sup>40</sup>.

A travers ce jugement, faut-il comprendre que la méthode employée à cette occasion, qualifiée de « *peu fréquente* » par l'expert de l'Education Nationale, est à l'origine de ce résultat convainquant ?

Qu'en est-il des autres démarches pédagogiques employées dans les écoles pour enseigner la musique ?

De fait, il existe bien un certain malaise de la part des enseignants de l'Education Nationale face à cette matière musicale pour laquelle ils ne se sentent pas forcément formés : « *La musique, c'est autre chose, c'est comme une langue étrangère, c'est très technique* »<sup>41</sup>.

L'étude gouvernementale réalisée en 2007 sur l'ensemble du pays montre l'existence d'une réelle difficulté, portant tout autant sur la mise en pratique de méthodes pédagogiques que sur la capacité à définir les savoirs et savoir-faires à développer. Malgré les textes et les outils disponibles, il est même parfois fait mention d'une interrogation concernant le sens à donner à cette pratique dans le cadre scolaire.

D'un enseignant à l'autre, on observe sur le terrain que des choix très différents pourront être faits et que des pans entiers des programmes officiels pourront être abandonnés. Ce qui donnera forcément lieu à des apprentissages inégaux mais aussi, à des évaluations très différentes.

En l'état actuel, je me contenterai de citer les paroles d'un musicien intervenant interrogé au cours de ce mémoire : « *L'éducation musicale en milieu scolaire permet avant tout d'ouvrir la curiosité de l'enfant en développant chez lui une écoute active et l'éclosion de l'audace musicale* ».

---

<sup>40</sup> Voir Inspection générale de l'Education Nationale, La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire, page 42, rapport n° 2007 – 047, mai 2007.

<sup>41</sup> Voir Inspection générale de l'Education Nationale, La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire, page 37, rapport n° 2007 – 047, mai 2007.

## **IV – En tant qu’enseignante spécialisée, que puis-je utiliser du vécu des enfants en milieu scolaire?**

Suite au travail mené précédemment, j’ai appris à connaître plus précisément les propositions musicales qu’un enfant pouvait rencontrer au cours de sa scolarité.

### **41 – Le point sur les méthodes pédagogiques utilisées en milieu scolaire**

Sur le plan des méthodes pédagogiques employées en classe, j’ai identifié deux grandes démarches suivant qu’il s’agisse de classes maternelles ou élémentaires.

En maternelle, « *la voix et l’écoute participent à la fois des activités corporelles et du langage. [...] Les activités sont alors essentiellement corporelles et impliquent en permanence l’audition, la voix, le mouvement et le geste* »<sup>42</sup>.

Les séances d’apprentissage vont donc proposer autant de pratiques vocales que de jeux de mains et autres déplacements corporels, plus ou moins codifiés dans l’espace.

A partir du cycle II, le modèle de prédilection de la transmission des informations en cours d’éducation musicale semble être le suivant<sup>43</sup> :

**Ecoute d’une interprétation globale – décryptage de quelques caractéristiques musicales, notamment l’alternance de couplets/refrain – apprentissage\* par imitation de chaque phrase musicale – enchaînement de l’ensemble des phrases – répétition régulière pour entretenir les acquis.**

\* : l’enseignant présente une interprétation en veillant à ne donner qu’une courte partie afin de favoriser la mémorisation auditive. Les élèves reproduisent le modèle proposé. L’enseignant les reprend jusqu’à l’obtention d’une version qui lui paraît satisfaisante.

Dans un premier temps, les élèves ne disposent pas de partition.

**Cette méthode est donc très proche de celle qui se trouve proposée dans les apprentissages des musiques traditionnelles.**

Cependant d’autres cas de figure peuvent s’observer, bien que moins fréquents : Ainsi, dans un CM2, l’enseignant ayant choisi de travailler sur la composition et l’écriture musicale<sup>44</sup>, fixe des contraintes explicitées au préalable (présence d’un crescendo, d’un decrescendo, de silences, de rythmes et de parties vocales). Les élèves, par groupe de cinq ou six, inventent une partie musicale, la notent puis la présentent à l’ensemble de la classe, chargée d’évaluer le degré de respect des consignes. La méthode pédagogique employée ici fait plus référence à ce que peut être une situation problème.

Par ailleurs, au cours de ma recherche, je n’ai pas trouvé de traces concernant l’utilisation explicites des méthodes pédagogiques dites « actives », dont les publications spécialisées se faisaient l’écho dans les années 1970<sup>45</sup>, et dont certaines, en 1998, étaient toujours incluses dans les cursus des étudiants en musicologie<sup>46</sup>.

<sup>42</sup> Extrait du Bulletin Officiel de l’Education Nationale du 14 février 2002 présentant l’arrêté du 25 janvier 2002.

<sup>43</sup> Le modèle présenté est notamment employé pour l’apprentissage de chant, activité principale de l’éducation musicale en milieu scolaire.

<sup>44</sup> Voir Inspection générale de l’éducation nationale, La mise en œuvre de l’éducation artistique et culturelle dans l’enseignement primaire, page 46, rapport n° 2007 – 047, mai 2007.

<sup>45</sup> Voir FULIN Angélique, Stage d’initiation aux méthodes actives d’éducation musicale, l’Education Musicale, Mars 1970, n°166, cité par MAUGARS Cedricia.

L'emploi quasi systématique de l'apprentissage par imitation pose deux problèmes principaux :

Le premier concerne la gestion du groupe. Dans ces séances reposant essentiellement sur des interprétations collectives, avec un groupe de dimension importante, comment s'assurer que chaque élève réalise correctement le travail demandé ? Mais aussi, comment prendre en compte les compétences individuelles de départ et évaluer la progression personnelle ?

Le second problème interroge plus directement la méthode choisie : la seule reproduction permet-elle à l'enfant de s'approprier les apprentissages que l'on souhaite lui faire acquérir ? La capacité de reproduire un modèle suffit-elle également à donner un véritable sens à la pratique ?

Les études menées sur ce sujet et les observations de séances<sup>47</sup> indiquent que cela n'est généralement pas suffisant.

Pourtant, il apparaît aux yeux des observateurs que cette méthode suffit parfois à provoquer un investissement important de la part des élèves. C'est notamment le cas dans les projets « Orchestre à l'école » ou dans des situations similaires à celle présentée dans l'annexe 6.

Comment peut-on l'expliquer ?

**Il me semble que, dans ces exemples, le sens donné à l'exercice musical par chacun des participants transcende la production du moment.**

Ainsi, dans le cas des orchestres à l'école, les élèves sont fortement valorisés, notamment par le fait de choisir l'instrument qui leur est confié et la découverte de leur capacité à maîtriser cet outil<sup>48</sup>. De fait, leur pratique instrumentale, moins soumise aux critères et exigences des écoles spécialisées, favorise certainement pour partie le maintien de leur motivation, laquelle est soutenue également lors de la réalisation de projets tels qu'un déplacement pour rencontrer d'autres orchestres d'élèves ou l'organisation de concerts dans différents contextes.

Dans l'exemple présenté en annexe 6, les spectacles suivis dans le cadre du partenariat avec l'Opéra de Paris servent de fil rouge à l'ensemble des pratiques de classe (expression orale et écrite, individuelle ou collective, support de productions dans différents domaines, danse, dessin, ...). L'enseignant est alors celui qui permet une mise en relation permanente entre les apports des concerts et la construction quotidienne de savoirs variés.

On observe dans ces cas que plus l'enseignant est lui-même mobilisé et conscient de l'intérêt de la pratique musicale, plus il va mettre en place des dispositifs pédagogiques susceptibles de montrer les liens existant entre les différents champs de connaissances et de compétences engagées. Alors, la probabilité que l'élève s'investisse lui-même dans l'apprentissage sera importante (et cela n'est pas spécifique aux pratiques musicales).

---

<sup>46</sup> C'est le cas de la pédagogie Orff, qui était encore enseignée en 1998, à l'Université de Paris IV, dans le cadre de l'Unité de Valeur de licence, Option « Pédagogie de la musique.

<sup>47</sup> Voir le contenu du cours de pédagogie proposée dans le cadre de la formation CEFEDM correspondant à ce mémoire.

<sup>48</sup> On observe sur le terrain que ces projets « Orchestre à l'école », de part leur capacité à valoriser individuellement l'enfant, sont notamment utilisés pour aider à valoriser des enfants en difficulté scolaire.

Ces exemples de pratiques « dynamiques » ne sont malheureusement pas la norme et il est nécessaire de garder à l'esprit que l'éducation musicale est abordée de manière inégale d'un établissement scolaire à l'autre, au niveau du temps imparti comme au niveau des méthodes d'enseignement employées.

Aussi, l'enseignant spécialisé en musique observe-t-il de grandes différences entre ses élèves, tant sur le plan des connaissances musicales acquises que sur celui des processus d'apprentissages mis en place.

Il était donc (un peu) utopique de ma part d'envisager que je puisse systématiquement prendre comme point de départ de mon enseignement les connaissances musicales de mes élèves acquises au sein de l'Education Nationale.

Cependant, ce tour d'horizon des différentes propositions musicales à l'école n'est pas vain. En effet, je peux maintenant reconsidérer ma pratique d'enseignante spécialisée à la lumière de ce qu'apportent les expériences du spectacle vivant, les pratiques d'ateliers et les consignes des référentiels de compétences de l'Education Nationale.

A mon sens, certaines positions se dégagent de manière forte et peuvent traverser ma propre démarche d'enseignante spécialisée.

#### **42 - Les points « d'accroche »**

Les points suivants ont retenu mon attention :

- La musique, comme tout art, est un moyen d'expression qui permet de traduire le monde que l'on habite (la réalité extérieure tout comme l'univers intérieur de l'individu). Les langages utilisés permettent alors de renommer ce qui se joue, tout en le mettant à distance, aidant ainsi à la construction de la personne.
- Le recours à des formes hybrides, croisant différentes expressions artistiques, permet de faciliter l'appropriation de la culture et de ses langages.
- De plus, tout ce qui est en relation avec le sensible sera à privilégier, que ce soit de l'ordre du déplacement, du toucher, de l'expérimentation ou du niveau de l'émotion et de la subjectivité. Ainsi, Laurent Coutouly<sup>49</sup> déclare : *"Notre Culture nous pousse à l'excellence, alors qu'il faut avant tout rechercher une relation sensible à l'œuvre pour mieux transmettre"*.
- La pratique de la musique fait clairement appel à l'ensemble des compétences listées dans le socle commun de l'Education nationale.

Cette dernière remarque me permet de reconsidérer l'hypothèse qui a servi de point de départ à ce mémoire.

Puisque, visiblement, je ne peux m'appuyer de façon certaine sur les apprentissages musicaux acquis par l'enfant dans le système scolaire, peut-être faut-il que j'envisage de réinvestir des compétences plus transversales.

Pour étudier cette possibilité, je vais rechercher des renseignements sur les mécanismes d'apprentissage et de transfert de compétences.

---

<sup>49</sup> Voir COUTOULY Laurent, Pour une définition politique du jeune public, n° 8, revue *les Chantiers de l'Arche*, décembre 2006.

### 43 - Les mécanismes d'apprentissage et le transfert de compétences

Il n'est pas dans mon sujet de faire un historique des différents mécanismes d'apprentissage proposés par les théoriciens de l'apprentissage ; je me contenterai de faire ici un très court résumé des principaux courants de pensée<sup>50</sup> en évaluant l'intérêt qu'ils peuvent présenter dans le cadre de l'enseignement spécialisé de la musique.

#### a - Les mécanismes d'apprentissage

Notons en premier lieu que le terme « **apprentissage** » renvoie à des modifications durables du comportement qui ne peuvent être uniquement attribuées à une maturation physiologique.

Historiquement, le **béhaviorisme** fut l'un des premiers courants explicatifs du phénomène d'apprentissage : les comportements des individus se modifient sous l'action de stimuli extérieurs, plus ou moins renforcés par un système de récompense ou punition.

Si, actuellement, ce modèle explicatif apparaît comme incomplet, on observe que l'alternance récompense/punition reste présente dans certaines pratiques.

A partir des années 1936, la pensée **cognitiviste** s'intéressa aux mécanismes intellectuels qui permettent à l'individu de modifier ses réactions pour faire face aux changements de son environnement. Piaget définit alors les phénomènes d'assimilation et d'accomodation. Lorsque les schémas d'actions de la personne se trouvent être inadaptés, celle-ci, grâce à un ensemble de mécanismes intellectuels d'ordre hypothético-déductif, les modifie. Pour les cognitivistes, l'apprentissage se définit donc comme étant la modification durable **des représentations et des schèmes d'action** d'un individu.

Ce système a cependant des limites car, s'appuyant uniquement sur le mode de pensée mathématique, il ne tient compte ni des facteurs environnementaux, ni des processus émotionnels.

Plusieurs psychologues, comme Vigotswki, Brunner, Feuerstein, Bandura, envisagèrent plutôt la **socialisation** de l'enfant comme point de départ de son développement, que ce soit sur le plan général ou sur celui des fonctions psychiques supérieures.

Leurs théories introduisent, entre autre, la notion de **médiation**. Ainsi, pour Feuerstein, l'adulte médiateur sera le personnage central dans la transmission des éléments d'apprentissage. Selon lui, le schéma de Piaget, qui était Stimulus →Sujet →Réponse, devient Stimulus →Adulte Médiateur →Sujet→ Réponse.

Cette approche a le mérite de décrire la situation d'enseignement telle qu'elle se rencontre habituellement : la place du « maître » est déterminante dans la mesure où il assure une fonction de guidance, d'orientation et de gestion des degrés de liberté de l'apprenant. Cependant, les didacticiens<sup>51</sup> attirent l'attention sur le fait qu'il ne faut malgré tout pas surinvestir le rôle du médiateur au détriment des savoirs, base des apprentissages.

---

<sup>50</sup> Pour cette partie je me suis appuyée principalement sur différents articles et cours autour de ce sujet, disponibles sur Internet.

<sup>51</sup> Voir SCHNEUWLY Bernard, Attention aux raccourcis de Vygotswki, Colloque d'Albi « *Vygotswki et les recherches en éducation et en didactique des disciplines* », mai 2007.

D'autres chercheurs ont proposés la décomposition d'un apprentissage global en différents sous-apprentissages, chacun relevant d'un domaine cognitif particulier.

Ainsi la taxonomie de Robert Gagné propose un classement en 5 sous divisions :

- apprentissages des habiletés motrices,
- apprentissages d'attitudes,
- apprentissages verbaux,
- apprentissages des habiletés intellectuelles,
- apprentissages de stratégie cognitive.

Cette classification ne permet pas de définir à l'avance quel type de méthode pédagogique sera à employer afin de favoriser tel apprentissage. Cependant, elle est utile pour rechercher les prérequis que devra avoir l'apprenant afin de pouvoir accéder à l'apprentissage proposé.

Par ailleurs, d'autres courants de la psychologie<sup>52</sup> s'efforcent de prendre en compte la façon dont les facteurs conatifs (ensemble des forces poussant à l'effort) interviennent sur la qualité de l'apprentissage : ainsi, des études évaluent les corrélations pouvant exister entre le facteur motivation (ou intérêt), les processus émotionnels et les performances réalisées au bout de l'apprentissage. Ainsi, les travaux menés par l'équipe de Rémy Versace<sup>53</sup> ont mis en évidence que l'intégration de stimuli d'ordre visuel et auditif est affectée non seulement par les facteurs temps et attention, mais aussi par leur portée émotionnelle et par la position sociale des individus en situation d'interaction. Ceci tiendrait notamment au fait que les zones du cerveau concernées par ces différentes actions seraient proches les unes des autres.

### b - Le transfert de compétences

Actuellement, les chercheurs et pédagogues travaillant sur les mécanismes d'apprentissage estiment que les principaux enjeux dans le processus d'acquisition de nouvelles données sont constitués par :

- la faculté à identifier des similitudes avec des situations déjà résolues par le passé,
- la capacité de l'apprenant à réinvestir d'anciens raisonnements.

Ce mécanisme est appelé **transfert** et consiste en un réinvestissement d'une compétence (ensemble complexe de savoirs savants, savoirs procéduraux et savoir être) dans une situation différente de celle qui a permis l'apprentissage premier<sup>54</sup>.

Malgré des recherches récentes, les mécanismes propres au transfert demeurent complexes et ne sont pas encore totalement élucidés.

---

<sup>52</sup> C'est notamment le cas de la psychologie différentielle.

<sup>53</sup> VERSACE R. & ROSE M. The role of emotion in multimodal integration, Current Psychology Letters, Behaviour, Brain & Cognition, 21, 2007.

Ces travaux ont été réalisés au sein de l'équipe « Mémoire, Représentation et Emotion » du Laboratoire d'Etude des Mécanismes Cognitifs de l'Université Lumière, Lyon 2.

<sup>54</sup> Voir SAMSON Ghyslain, Le transfert a-t-il un avenir dans l'apprentissage et l'enseignement ?, Les cahiers pédagogiques, n° 408, dossier « *Savoir, c'est pouvoir transférer ?* », le Cercle de Recherches et d'Actions Pédagogiques, novembre 2002.

Cependant, les études montrent qu'il ne peut y avoir transfert de compétences que si la personne est capable d'identifier des ressemblances significatives entre les deux situations rencontrées (celle de départ et celle à résoudre).

Deux problèmes se posent :

- la personne doit avoir conscience des savoirs qu'elle a mis en jeu lors du premier apprentissage, cette prise de conscience nécessite la verbalisation du vécu rencontré.
- Les similitudes observées par deux personnes distinctes peuvent porter sur des éléments différents. De ce fait, les compétences transférées pourront être distinctes d'un individu à l'autre.

Pour réduire cet inconvénient dans le cadre d'apprentissages scolaires, l'enseignant devra fournir à ses élèves des outils leur permettant de :

- prendre conscience de ce qu'ils connaissent déjà (interrogation mutuelle et verbalisation),
- d'établir des liens entre ses apprentissages, notamment en les catégorisant de telle sorte que la mémorisation, puis la mobilisation des connaissances, soit plus aisée<sup>55</sup>,
- trouver de la signification aux apprentissages,
- proposer des situations permettant de transférer les savoirs.

Des expériences ont évalué l'impact du dispositif d'enseignement sur la qualité de mémorisation puis de transfert des apprentissages<sup>56</sup>.

Aux cours magistraux ont été substituées des séances où l'élève était invité à s'interroger régulièrement d'une part sur les connaissances qu'il avait apprises mais aussi sur les procédures qu'il avait mises en œuvre pour les acquérir. Ce dispositif visait la construction de métaconnaissances qui permettent à l'élève de savoir ce qu'ils savent et comment il faut faire pour le savoir.

Les expériences montrent que la capacité à transférer nécessite certaines conditions:

- le sujet a besoin de connaissances préalables, même erronées, dans le domaine sur lesquelles il se basera pour aller plus loin,
- le sujet doit être capable de réactiver ces connaissances au moment voulu, cela dépend entre autre de la façon dont se sont faits les apprentissages (le fait de prendre conscience des procédures mises en œuvre induit une meilleure mémorisation et mobilisation des informations),
- le sujet doit lui-même réaliser le travail de réélaboration des savoirs (pour cela, le résumé proposé par l'enseignant n'est pas forcément l'outil qu'il pense être),
- le sujet doit être encouragé à mettre en place ces stratégies de métacognition qui, en général, ne se manifestent pas de manière spontanée.

---

<sup>55</sup> Voir BECOUSSE Gérard, Catégorisation et mémorisation des savoirs et savoir-faire : quel dispositif pédagogique ?, contribution à la 7<sup>ème</sup> biennale Education et Formation, l'Institut National de Recherche pédagogique, avril 2004.

<sup>56</sup> Voir DOLY Anne-Marie, Métacognition et transfert des apprentissages à l'école, Les cahiers pédagogiques, n° 408, dossier « *Savoir, c'est pouvoir transférer ?* », le Cercle de Recherches et d'Actions Pédagogiques, novembre 2002.

C'est à ce niveau que le rôle de l'adulte médiateur, au sens proposé par Vigotsky et Bruner, prend tout son sens.

Par ailleurs, l'étude menée par Maud Zecchini Coupet est intéressante car elle met en évidence que l'aspect technique (être capable d'appliquer une procédure) ne suffit pas toujours à permettre le transfert effectif des compétences.

En effet, la mise en place du mécanisme apprentissage/réinvestissement nécessite que soit prise en compte la notion de **sens** ou d'enjeu, qu'elle réécrit « **en jeux** » (en référence aux pratiques physiques et sportives qui servent d'objets à son étude).

De fait, c'est bien l'ensemble complexe formé par les connaissances techniques, la procédure d'acquisition mais aussi tout ce qui se rapporte au moment donné de l'apprentissage qui bâtissent la représentation de l'élève ; les paramètres entrant dans la composition de cet enjeu seront à la fois objectifs (j'ai des grandes jambes) et subjectifs (je pense que je suis mauvais dans ce domaine, ...).

Le transfert vers une situation différente se fera ou ne se fera pas en fonction de ce que l'élève privilégiera à cet instant.

L'étude de Pierre Martinet<sup>57</sup> m'intéresse également dans la mesure où elle met en évidence que des enfants de 8 ans maîtrisent déjà bien le terme de transfert.

#### **44 - Des possibilités à mettre en œuvre dans mes cours d'enseignement spécialisé**

Ce détour par les différentes approches psychologiques et didacticiennes me conforte dans l'opinion que **le sens donné à un ensemble de connaissances par l'apprenant est certainement le point d'achoppement de tout enseignement**. Celui de la musique en école spécialisée n'y fait pas exception.

En tant qu'enseignante, il faudra bien que je garde à l'esprit que le sens que je vais mettre personnellement dans un savoir n'est pas forcément celui que va investir l'élève.

Ainsi, j'ai souvent constaté chez les enfants qui débutent la musique une attirance très forte pour la manipulation de l'instrument. A la lumière de tout ce qui précède, je pense pouvoir dire que le sens que l'enfant débutant met alors dans l'activité instrumentale relève plus d'une volonté de maîtrise d'un outil que de travailler la matière musicale elle-même.

Pour autant, il n'est pas dit que l'élève ne joue pas de musique pendant cette période de découverte ou que l'enseignant ne parle pas de ce qui est constitutif de la musique pendant ce temps. Mais je pense que cet état de fait explique en partie le succès des pratiques «Orchestre à l'école», ces ateliers permettant à l'enfant d'investir les enjeux « manipulation d'objet » et « rencontre de l'autre », avec tout ce que cela comporte de constructif pour un individu de cet âge.

A partir du moment où l'élève se sent rassuré sur sa capacité à gérer l'instrument et son environnement (et l'enseignant spécialisé en fait partie), je pense qu'il devient plus réceptif à d'autres propositions, notamment en terme de représentations musicales.

Personnellement, j'investis fortement les notions de « Transmission » et « Communication ». Je souscris donc totalement aux déclarations de Catherine-Julier Delpy et de Jacques Lasalle (voir paragraphe 31a et 31b de ce mémoire). Comme eux, je ressens la scène du spectacle vivant jeune public comme étant un lieu de réinterprétation du monde,

---

<sup>57</sup> Voir MARTINET Pierre, *Si je dis transfert...*, Les cahiers pédagogiques, n° 408, dossier « *Savoir, c'est pouvoir transférer ?* », le Cercle de Recherches et d'Actions Pédagogiques, novembre 2002.

permettant au spectateur de maintenir une distance vitale entre le fait réel et l'imaginaire fantasmé (le sien et celui de l'artiste), cela n'étant rendu possible que par l'emploi du langage artistique, quel qu'il soit.

Aussi, vais-je insister dans mes cours sur la notion de **langage musical**. Or celle-ci renvoie à d'autres champs d'expression, possédant chacun ses caractéristiques, notamment au niveau des moyens mis en œuvre :

- langage parlé,
- langage écrit,
- langage visuel,
- langage du corps.

Il existe des points communs entre ces différents moyens de communication dont la langue française se fait l'écho. Ainsi, les musiciens parlent de « *volume sonore* » (*volume* se rapportant plutôt à une perception corporelle, *sonore* faisant référence au domaine de l'oreille), ou de « *couleur d'un timbre* » (interaction entre la vue et l'ouïe), ou encore de « *la rondeur d'une note* » (interaction entre la musique et une notion relevant à la fois du visuel et du corporel). La musique se colore d'accents joyeux et les couleurs d'un tableau entrent en résonance... De même, les mots « *silence* », « *intonation* », « *nuance* », « *rythme* » sont utilisés indifféremment pour décrire une phrase parlée, écrite ou encore musicale.

#### a – L'interdisciplinarité

Ces quelques exemples nous font prendre conscience, si besoin est, de l'intérêt que représente une **approche interdisciplinaire** dans l'enseignement de la musique. Elle permet en effet de multiplier les portes d'entrée et les grilles de lecture d'un contenu, mais aussi, de faciliter le transfert de compétences vers le domaine musical.

Différentes disciplines ou situations peuvent servir de point de départ à ce type de travail :

- conte, histoire, poésie ou paroles de chansons,
- arts visuels (photo, cinéma, dessin,...),
- événement particulier (spectacle vivant, voyage, expérience de la différence...)

En utilisant l'interdisciplinarité, on utilise de fait la capacité du cerveau à coupler ses différents composants mnésiques<sup>58</sup>.

Ces constatations (mobilisation simultanée de différentes catégories de représentations et similitudes de construction) ont servi de point de départ à l'élaboration des séances d'un de mes projets, réalisé au cours de la formation CEFEDM.

Personnellement, j'ai choisi de travailler à partir de la poésie.

● A partir de la lecture de courts poèmes japonais, les Haïkus, mes élèves ont dû retrouver les paramètres permettant de préciser le sens de ces textes : vitesse de lecture, articulation, intonation, silence, respiration, placement de la voix...

Elles ont constaté que d'une part, elles connaissaient déjà bien ces éléments et les employaient naturellement dans le cadre de leur travail scolaire et dans la vie quotidienne, et d'autre part, elles étaient capables de les transposer sur leur instrument (de manière plus ou moins fine en fonction de la maîtrise technique acquise).

● Dans la seconde phase du projet, elles se sont inspirées de poèmes pour composer une courte pièce musicale. A ce moment, elles ont dû mobiliser l'ensemble des représentations

---

<sup>58</sup> Les travaux du Laboratoire d'Etude des Mécanismes Cognitifs ont montré que la présentation d'images peut entraîner une activation de nature auditive équivalente à celle engendrée par la présentation effective d'un son, et vice versa.

évoquées par les mots du texte ainsi que leurs connaissances de la pratique instrumentale. Puis chacun des paramètres mis en évidence lors de la première phase a été varié. Leur impact sur la cohérence du phrasé musical a ainsi pu être expérimenté.

• En tant qu'enseignante, j'ai proposé une procédure favorisant le transfert des connaissances antérieures vers ce nouveau domaine d'activité. Au cours de ce processus, chaque élève a disposé de temps, individuels et collectifs, pour verbaliser ce qui était vécu.

La recherche effectuée dans le cadre de ce mémoire m'incite à penser que j'aurai peut-être du insister beaucoup plus sur le sens que pouvait avoir cette démarche : « je réalise la composition musicale afin de pouvoir exprimer et transmettre aux autres ce que j'ai personnellement ressenti à la lecture du poème ».

Par ailleurs, je me rends compte que l'approche qui consiste à associer des éléments littéraires à des caractéristiques musicales peut être exploitée dans différentes directions.

Par exemple, plutôt que de faire systématiquement référence à des phrases suspensives ou conclusives, ne serait-il pas plus parlant d'inventer des phrases françaises au rythme symétrique à celui de la musique étudiée et de faire ainsi prendre conscience à l'élève que le sens ne devient intelligible que si l'on place les accentuations et les respirations au moment opportun.

Si je fais référence au domaine des mathématiques, personnellement, je ressens une forte similitude entre la réalité de la transposition à la harpe celtique et la notion mathématique de translation. Cependant, peu de mes élèves ont semblé apprécier cette comparaison. Peut-être devrais-je envisager de leur faire ressentir ce processus en utilisant l'exemple du déplacement physique (utilisation d'une représentation visuelle d'objets se déplaçant dans l'environnement sans pour autant se modifier).

#### b – Donner du sens au geste musical dans la réalité quotidienne de l'enfant

L'interdisciplinarité favorise également les rencontres. Ainsi, le projet détaillé au paragraphe précédent s'est-il déroulé au sein de la Médiathèque de la ville. Un projet interdisciplinaire se nourrit souvent de partenariat mis en place sur une échelle plus ou moins grande.

De même, le contexte local pourra influencer sur les axes que je choisirai de développer. Ainsi, travailler intensément la musique bretonne prend tout son sens lorsque la ville dispose d'un cercle celtique avec lequel il est possible de monter des projets en commun.

Il me semble important que l'enseignant se pose régulièrement la question " Quelle vie ont les gens qui habitent ici ?" afin de prendre en compte des éléments qui lui permettront d'évaluer le sens de son action dans le quotidien de ses élèves.

#### c – L'utilisation du ressenti corporel

Le dernier point que j'évoquerai ici concerne le recours aux sensations corporelles.

En effet, cette dimension apparaît de manière forte dans les pratiques utilisées en maternelle. Dans les projets avec des intervenants extérieurs, les enseignants mentionnent fréquemment les compétences suivantes :

- déplacement dans l'espace,
- prise de conscience de volume,
- coordination de gestes,
- développement de l'écoute,

- discrimination de matériaux sonores.

Certains de ces points concernent directement la pratique instrumentale. D'autres demandent à être aménagés.

Ainsi, le geste s'utilise pour émettre le son mais également pour prendre conscience de pulsations et de rythmes. Sont alors utilisés des exercices de marche, de percussions corporelles, de danse. Ils permettent aux jeunes enfants de s'approprier ces données, mais pourraient être réutilisés avec des personnes plus âgées afin qu'elles perçoivent leurs erreurs dans ces domaines.

En ce qui concerne les notions de volume et d'espace, je pense qu'elles pourraient être expérimentées au travers de réalisations musicales organisées dans des environnements variés. Ainsi la gestuelle nécessaire à la réalisation d'une nuance piano, et la perception physique qu'en auront d'une part l'exécutant et d'autre part le public, sera différente suivant le lieu.

Bien entendu, ces quelques pistes mettant en scène le transfert de compétences non musicales vers une pratique de la musique peuvent être développées de manière différente en fonction de la spécificité de chaque relation entre l'enseignant et ses élèves.

## Conclusion

Partant du constat que d'une part mes élèves passaient la majeure partie de leur temps à l'école et que d'autre part la musique y était obligatoire, j'ai souhaité connaître et comprendre les propositions faites aux enfants en matière d'éducation musicale afin de pouvoir inscrire ma propre action pédagogique dans la cohérence de leur vécu.

L'identification des différents acteurs et de leur positionnement en la matière met en évidence qu'aujourd'hui, le jeune public, et le public scolaire en particulier, est devenu un enjeu de société : Politiques, Education Nationale, structures culturelles et intervenants plus ou moins bien référencés prennent position sur le sujet pour définir des contenus et des actions à visée pédagogique, en éducation musicale comme dans les autres disciplines.

On voit notamment apparaître dans les dispositifs d'enseignement de ce domaine trois axes principaux, pouvant être utilisés de manière complémentaire : une logique de programme, spécifique à l'Education Nationale, le recours aux spectacles vivants et l'organisation d'ateliers sous des formes variées.

Cependant, l'étude du cas de Brest montre que, s'il existe bien une démarche de partenariat entre les services municipaux et ceux de l'Education Nationale, celle-ci ne s'étend pas aux autres partenaires potentiels présents sur le terrain. Il n'existe donc pas de réflexion globale qui porterait à la fois sur l'utilisation des moyens disponibles et sur l'élaboration d'une offre cohérente sur le territoire, réflexion qui pourrait devenir un enjeu pour les années à venir et un outil pour les enseignants.

L'observation de différentes séances de travail en éducation musicale, menées par des enseignants, des artistes ou des musiciens, montre que, paradoxalement, ce ne sont pas toujours les apprentissages relevant de la technique musicale qui sont effectivement visés. Bien souvent, le travail musical en milieu scolaire sera prétexte à développer chez l'enfant des compétences d'ordre plus général.

On remarque ensuite l'utilisation très fréquente d'un enseignement basé sur l'imitation d'un modèle. Or les recherches des spécialistes de la didactique ont montré les limites de cette pédagogie. En général, elle ne suffit pas pour obtenir l'appropriation des savoirs.

Des études récentes montrent également que la combinaison de connaissances et de procédures ne suffit pas à mettre en place le processus de transfert de compétences. Il est apparu que celui-ci dépendait également du sens que l'apprenant plaçait dans cet apprentissage. Ainsi, lorsque l'ensemble des participants donne une signification forte à leur pratique, on observe un investissement profond de la part des élèves. L'enseignant sait alors mettre en place des dispositifs permettant à chacun de tisser des liens entre l'expérience musicale du moment et d'autres pratiques, déjà intégrées. C'est là tout l'enjeu du transfert de compétences qui se trouve réalisé.

Forte de ces observations, je souhaite que les objectifs de mon enseignement spécialisé soient, d'une part, de donner du sens aux différents apprentissages techniques, et d'autre part, d'aider chaque élève à utiliser consciemment ses connaissances, celles travaillées à l'école notamment, afin que ses compétences puissent nourrir ses apprentissages musicaux.

La mise en œuvre de projets interdisciplinaires me semble, à cet égard, constituer une piste pédagogique essentielle.

## Annexe 1

### La dimension progressive des programmes de l'Éducation musicale

Document réalisé par les conseillers pédagogiques en éducation musicale du Finistère,  
disponible sur le site de l'Inspection d'Académie <https://phare.ac-rennes.fr/ia29/intra/pedagogie>.

Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
<b>Alterner écouter et produire</b> <b><u>En permanence : audition, voix, mouvement et geste</u></b>	<b>Alterner écouter et produire</b> <b>Interactions entre écouter, produire, inventer</b>	<b>Alterner écouter et produire</b> <b>Activités croisées</b> <b>Anthologie musicale personnelle</b>
<p><u>1) Activités vocales</u> Faire connaissance avec sa voix et s'y habituer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des productions : comptines, chants en français, langue régionale ou étrangère, issus de tradition orale enfantine et répertoire contemporain</li> <li>• Des jeux vocaux</li> <li>• Des projets d'expression (travail de création _ ex : sonorisations d'albums, de BD, de poèmes...)</li> </ul> <p>Chorale : reprend et amplifie le travail de chaque classe, crée interactions entre enfants d'âges différents, place chacun en situation de représentation. Ne pas annuler ces bénéfices par la réunion d'un trop grand nombre.</p> <p><u>2) Activités d'écoute</u> <i>Un répertoire riche et diversifié pour nourrir l'oreille curieuse</i></p> <p>Commencer à discriminer (pareil/pas pareil) Commencer à mettre en relation écoute et production Commencer à repérer des événements successifs (avant/après) Verbaliser avec un lexique simple mais précis</p> <p><u>3) Activités avec des instruments</u> Explorer (avec les modes de jeu : souffler, frapper, frotter, pincer) les possibilités sonores d'objets variés, d'instruments simples Commencer à mieux maîtriser la pulsation, le rythme</p>	<p>1) Voix et chant Culture vocale : stabiliser sa voix parlée et chantée (notion de justesse et travail d'interprétation)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des productions : une dizaine de chansons dont des canons ; utiliser la technique des bourdons</li> <li>• Des jeux vocaux préparatoires au chant ou à visées expressives et inventives</li> </ul> <p>Chorale : dispositif inscrit dans le projet d'école, dirigée par les enseignants les mieux formés, elle repose sur le travail vocal mené dans chaque classe, elle est l'occasion d'enrichir un répertoire polyphonique.</p> <p><u>2) Écoute</u> <i>Un répertoire qui s'élargit pour stimuler des attitudes perceptives (attention, motivation)</i></p> <p>Faire interagir écoute et production Repérer des événements successifs (oreille mélodique) Commencer à différencier la chaîne des événements successifs de celle des événements simultanés Verbaliser, expliciter avec un lexique plus précis</p> <p><u>3) Pratiques instrumentales</u> Commencer à intégrer, avec intention et contrôle, des productions instrumentales à ses productions vocales</p> <p><u>4) Réalisation de projets musicaux</u> Réaliser des projets musicaux articulant ressources inventives et savoir-faire exercés</p>	<p><u>1) Voix et chant</u> Culture vocale : contrôler sa voix parlée et chantée</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des productions : plus de dix chansons dont des polyphonies</li> <li>• Des jeux vocaux préparatoires au chant ou à visées expressives et inventives</li> </ul> <p>Chorale : dispositif inscrit dans le projet d'école, dirigée par les enseignants les mieux formés, elle repose sur le travail vocal mené dans chaque classe, elle est l'occasion d'enrichir un répertoire polyphonique.</p> <p><u>2) Écoute</u> <i>Un répertoire qui s'élargit pour ne pas s'enfermer dans des habitudes perceptives</i></p> <p>Distinguer et mémoriser l'organisation des éléments dans leur ordre mais aussi dans leur superposition (oreille harmonique) Écouter et verbaliser de manière plus analytique</p> <p><u>3) Pratiques instrumentales</u> Envisager des accompagnements rythmiques plus Complexes</p> <p><u>4) Réalisation de projets musicaux</u> Réaliser des projets musicaux articulant ressources inventives et savoir-faire exercés</p>

## **Annexe 2 Programmation des activités musicales**

Document réalisé par les conseillers pédagogiques en éducation musicale du Finistère,  
disponible sur le site de l'Inspection d'Académie <https://phare.ac-rennes.fr/ia29/intra/pedagogie>.

### Programmation des activités musicales du CYCLE 1

PS1	PS2	MS	Référentiel des compétences de fin de cycle 1
<b>En permanence : audition, voix, mouvement et geste</b>			
Mise en voix préparatoire au chant comprenant des activités de décontraction physique et de découverte de l'appareil vocal			
<b>Répertoire de comptines et de chansons</b>	<b>Répertoire de comptines et de chansons</b>	<b>Répertoire de comptines et de chansons</b> <i>Chanter un même chant en plusieurs parties enchaînées</i>	<p><i>FAIRE CONNAISSANCE AVEC SA VOIX ET S'Y HABITUER</i> Tenir sa place dans des activités collectives et intervenir très brièvement en soliste Avoir mémorisé un répertoire varié de comptines et de chansons Interpréter avec des variantes expressives un chant, une comptine, en petit groupe Coordonner un texte parlé ou chanté et un accompagnement corporel ou instrumental Jouer de sa voix pour explorer des variantes de timbre, d'intensité, de hauteur, de nuance Faire des propositions lors de phases de création et d'invention, avec son corps, sa voix ou des objets sonores</p> <p><i>DÉVELOPPER DES CAPACITÉS D'ÉCOUTE</i> Commencer à discriminer (pareil/pas pareil) Commencer à mettre en relation écoute et production Commencer à repérer des événements successifs (avant/après) Écouter un extrait musical ou une production, puis s'exprimer et dialoguer avec les autres pour donner ses impressions Verbaliser avec un lexique simple mais précis</p> <p><i>APPRENDRE À MAITRISER LA PULSATION, LE RYTHME ET LES NUANCES</i> Marquer corporellement la pulsation Jouer sur le tempo Repérer et reproduire des formules rythmiques simples Coordonner texte parlé ou chanté et accompagnement</p>
<b>Jeux vocaux</b>	<b>Jeux vocaux</b>	<b>Jeux vocaux</b>	
<b>Répertoire d'écoute</b>	<b>Répertoire d'écoute</b>	<b>Répertoire d'écoute</b>	
<b>Activités instrumentales</b>	<b>Activités instrumentales</b>	<b>Activités instrumentales</b>	

CHORALE : ..... AUTRES PROJETS MUSICAUX .....

## Programmation des activités musicales du CYCLE 2

GS	CP	CE1	Référentiel des compétences de fin de cycle 2
<b>Interactions entre Écouter, Produire, Inventer</b>			
<b>Répertoire de comptines et de chansons</b> Chanter un même chant en plusieurs parties <i>enchaînées</i>  <b>Jeux vocaux</b>  <b>Répertoire d'écoute</b>  <b>Activités instrumentales</b>	<b>Répertoire de comptines et de chansons</b>  <b>Bourdon, ostinato, canon</b>  <b>Jeux vocaux</b>  <b>Répertoire d'écoute</b>  <b>Activités instrumentales</b>	<b>Répertoire de comptines et de chansons</b>  <b>Bourdon, ostinato, canon</b>  <b>Jeux vocaux</b>  <b>Répertoire d'écoute</b>  <b>Activités instrumentales</b>	<p><i><b>STABILISER SA VOIX PARLÉE ET CHANTÉE</b></i>            Mobiliser, soit de façon autonome, soit sur rappel, les habitudes corporelles pour chanter (posture physique, aisance respiratoire, anticipation...)            Chanter juste en contrôlant l'intonation à l'oreille            Interpréter de mémoire une dizaine de chansons simples par année, en recherchant justesse, précision et expression            Continuer à jouer avec sa voix (préparation au chant, expression, invention)</p> <p><i><b>DÉVELOPPER DES CAPACITÉS D'ÉCOUTE</b></i>            Isoler au travers d'écoutes répétées quelques éléments musicaux (repérer en particulier des phrases identiques, leur place respective), en mémoriser certains            Faire interagir écoute et production            Repérer des événements successifs (oreille mélodique)            Commencer à différencier la chaîne des événements successifs de celle des éléments simultanés            Verbaliser, expliciter avec un lexique plus précis            Écouter les autres, pratiquer l'écoute intérieure de courts extraits            Commencer à exprimer et justifier ses Préférences</p> <p><i><b>COMMENCER À INTÉGRER DES PRODUCTIONS INSTRUMENTALES À SES PRODUCTIONS VOCALES</b></i>            Produire des rythmes simples avec un instrument            Marquer corporellement la pulsation</p>

CHORALE : ..... AUTRES PROJETS MUSICAUX .....

## Programmation des activités musicales du CYCLE 3

CE2	CM1	CM2	Référentiel des compétences de fin de cycle 3
<b>Activités croisées ; Anthologie musicale personnelle</b>			
<b>Répertoire de chansons</b> <b>Bourdon, ostinato, canon</b>  <b>Jeux vocaux</b>  <b>Répertoire d'écoute</b>  <b>Activités instrumentales</b>	<b>Répertoire de chansons</b> <b>Accéder au chant à 2 voix</b>  <b>Jeux vocaux</b>  <b>Répertoire d'écoute</b>  <b>Activités instrumentales</b>	<b>Répertoire de chansons</b> <b>Accéder au chant à 2 voix</b>  <b>Jeux vocaux</b>  <b>Répertoire d'écoute</b>  <b>Activités instrumentales</b>	<p><i>CONTROLER SA VOIX PARLÉE ET CHANTÉE</i>            Tenir sa voix et sa place en formation chorale, notamment dans une polyphonie            Contrôler volontairement sa voix et son attitude corporelle pour chanter            Pouvoir interpréter de mémoire plus de dix chansons parmi celles qui ont été apprises            Continuer à jouer avec sa voix (préparation au chant, expression, invention)</p> <p><i>DÉVELOPPER DES CAPACITÉS D'ÉCOUTE</i>            Soutenir une écoute prolongée, utiliser des consignes d'écoute            Repérer des éléments musicaux caractéristiques, les désigner et caractériser leur organisation (succession, simultanéité, ruptures...) en faisant appel à un lexique approprié            Reconnaître une oeuvre du répertoire travaillé, la situer dans son contexte de création, porter à son égard un jugement esthétique            Exprimer son appréciation pour qualifier une réalisation dansée, chantée ou jouée, à la fois comme acteur et comme spectateur</p> <p><i>ENVISAGER DES ACCOMPAGNEMENTS RYTHMIQUES PLUS COMPLEXES</i>            Assumer son rôle dans un travail d'accompagnement</p>

CHORALE : ..... AUTRES PROJETS MUSICAUX .....

## **Annexe 3**

### **La culture vocale : quelques principes, quelques exercices...**

Document réalisé par les conseillers pédagogiques en éducation musicale des Yvelines,  
disponible sur le site internet [perso.wanadoo.fr/jjicpem](http://perso.wanadoo.fr/jjicpem)

#### **Introduction :**

Toute éducation musicale commence par le chant, activité globale par excellence. Puis, la pratique du chant conduit à la maîtrise progressive de la voix : chanter le mieux possible, sans fatigue. Si chanter est un acte naturel, faut-il préparer sa voix avant de chanter, comme le violoniste prépare son instrument et ses doigts avant de jouer?

Certains parlent de " technique vocale "... Nous lui préférons l'expression " culture vocale "... Que faut-il entendre par là ?

#### **Quelques précisions physiologiques :**

L'appareil phonatoire est un instrument à vent très perfectionné et très précieux, mais qui agit pour une grande partie de manière réflexe :

De l'**air** mis en réserve dans les poumons est **expiré** avec plus ou moins d'**intensité**. Au passage dans le **larynx**, il met en vibration les **cordes vocales** qui s'écartent l'une de l'autre. Le son ainsi émis est amplifié et coloré par différents **résonateurs** : la bouche, les fosses nasales, le palais. De plus, un lien étroit existe entre l'expression vocale (parlée et chantée) et le **corps** qui contribue, dans son intégralité, à l'émission sonore.

Puisque les cordes vocales fonctionnent lorsqu'on parle, ne sont-elles pas suffisamment prêtes pour chanter ? Non... Car parler n'est pas chanter !

En outre, même la voix parlée connaît différents fonctionnements.

Pour préciser une distinction fondamentale, nous reproduisons ici un extrait de la brochure " Dossiers pédagogiques : n°1, le chant choral ", réalisée et diffusée par le Centre Polyphonique de Normandie :

*" La voix non projetée est la voix de la conversation courante, la voix de tous les jours qu'on utilise pour parler de la pluie et du beau temps, raconter ce qu'on a vécu pendant la journée. La voix projetée est celle que l'on utilise quand on appelle quelqu'un, qu'on donne un ordre, qu'on parle ou qu'on chante en public. C'est la voix du comédien ou celle du conférencier, de celui qui veut agir sur l'autre au moyen de sa voix.*

*Si l'utilisation de la voix non projetée n'induit aucun comportement physique particulier, celle de la voix projetée se traduit par une orientation précise du regard, un redressement du corps et la mise en route du souffle abdominal (alors que le souffle reste thoracique dans la voix non projetée (...)). "*

#### **La culture vocale à l'école :**

Bien entendu, à l'école, il n'est pas question de donner des

" cours de chant ". La préparation vocale doit rester ludique. Chanter doit susciter le plaisir et l'émotion. C'est pourquoi nous vous proposons de vous engager dans une pratique modeste, mais conquérante, dont nous traiterons les aspects suivants :

- La mise en condition corporelle, au service de la voix,
- Le souffle : moteur pour la voix.
- L'articulation et la couleur du son.
- Les vocalises.

## La mise en condition corporelle, au service de la voix :

### 1) Décontraction :

<b>Corps</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• S'étirer en levant les bras le plus haut possible (pour les plus jeunes, utiliser l'image de " l'arbre ", qui lève ses branches vers le ciel)</li><li>• Bâiller... Le bâillement est source de bien-être. Il doit devenir un rituel d'invitation à chanter.</li></ul>
<b>Epaules</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Les monter le plus haut possible, et les relâcher d'un coup (image : " la tortue ") Faire des mouvements circulaires dans les deux sens, simultanément ou alternativement (" rouler les mécaniques ")</li><li>• Avec la main droite, masser l'épaule gauche, et faire de même avec la main gauche sur l'épaule droite</li></ul>
<b>Tête</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Basculer vers l'avant, vers l'arrière, puis faire des mouvements circulaires dans les deux sens très lentement, bouche entrouverte et mâchoires relâchées</li></ul>
<b>Bras</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Soulever un bras en l'amenant à l'horizontale en face de soi, attendre qu'il s'alourdisse avant de le laisser retomber le long du corps. Même chose avec l'autre bras (" la marionnette tenue par des ficelles ")</li></ul>
<b>Visage</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Masser (ou tapoter du bout des doigts) le front, le tour des yeux, le nez, le contour du nez, le menton... Masser doucement la gorge en déglutissant, pour la chauffer.</li><li>• Ouvrir la bouche, laisser tomber la mâchoire inférieure (au début, cela suscite une hilarité tout à fait normale, qui disparaîtra progressivement). Puis sourire avec le haut du visage (pommette, yeux). Décomposer les deux attitudes, puis les enchaîner.</li></ul>

### 2) Posture :

- Pour utiliser pleinement ses facultés vocales, il est important de prendre une bonne position en station debout. Cependant, pendant certaines phases d'apprentissage, les enfants pourront s'asseoir dans une position *confortable*...
- Les pieds sont bien ancrés au sol : pour reprendre l'image de l'arbre, les pieds sont les racines, on les sent s'enfoncer dans le sol. Ou bien nous marchons sur la plage et nous sentons nos pieds s'enfoncer dans le sable. L'écartement des pieds doit correspondre à peu près à la largeur du bassin : serrer les pieds, talons collés, puis écarter les pointes et ramener les talons parallèlement aux pointes.
- Les épaules sont basses, la tête droite (donner comme consigne de regarder face à soi), les bras sont détendus le long du corps. Enfin, nous vous indiquons un jeu sur les regards, intéressant tant pour la posture que pour la concentration du groupe : " regardez vos pieds, la porte d'entrée, le radiateur, le voisin de derrière, celui de devant " etc... Terminer par la personne qui dirige. *Ne pas hésiter en cours de séance à reprendre quelques uns de ces jeux et exercices, surtout si l'attention et le corps se relâchent.*

### Le souffle : moteur pour la voix

Une émission vocale aisée et sans fatigue s'appuie sur une respiration correcte (ceci concerne la voix chantée, bien sûr, mais aussi la voix parlée... Alerte aux extinctions de voix, si courantes chez certains enseignants, par simple méconnaissance de ce processus!).

**Contrairement aux idées reçues, l'expiration est plus importante que l'inspiration. Il importe moins de " prendre son souffle " que de savoir bien gérer son émission. On adoptera donc une démarche inverse à celle couramment pratiquée :**

- En posant la main sur son ventre, vider l'air contenu dans les poumons et laisser l'inspiration se produire seule, sans effort (c'est un acte réflexe, de toutes façons!).
- Recommencer en attirant l'attention sur les mouvements du ventre, et sur le fait que l'expiration se fait par la bouche et l'inspiration par le nez.
- Sonoriser ces expirations à l'aide de sons tels que " ch... ", " ss... ", " fff ".
- Utiliser l'image des " vents " pour combiner ces différents sons et en trouver de nouveaux : la petite brise d'été, la tempête, le vent sur la banquise etc...

*Ne pas pratiquer ces exercices trop longtemps car ils génèrent une hyperventilation pouvant " étourdir "...*

### **Prise de conscience de la contraction du diaphragme :**

- Prononcer les sons " k! ", " t! ", " p! ". Attention, pas de voyelle : c'est l'attaque de la consonne qui est travaillée ici.
- Combiner l'attaque et les exercices précédents : " kss... ", " tch... "

### **Travail de la tenue et de l'arrêt du son :**

- Image de la bougie dont on fait bouger la flamme : on souffle plus ou moins fort, mais sans chercher à l'éteindre. La but est de souffler peu d'air, donc de contrôler l'expiration.
- Au contraire de ce qui précède, éteindre la bougie (donc, expiration forte et courte), puis éteindre toutes les bougies d'un gâteau d'anniversaire.
- " Refroidir la soupe chaude " sur " ff " : projection des lèvres, mains près de la bouche, on souffle longtemps.
- Sur 6 pulsations : Inspiration sur 2 temps (image du ballon qui se gonfle)/ Blocage sur 1 temps/ Expiration sur 3 temps (image du ballon qui se dégonfle).
- Sur " ou " dans une tessiture moyenne (fa/sol), le maître indique à l'aide d'un geste les départs et les arrêts. Il fait varier la longueur de chaque son. Les enfants doivent progressivement respecter ses gestes de plus en plus finement.
- Le dernier son d'un mot : chanter des mots comme " souris ", coucou ", " château " sur une note et tenir le plus longtemps possible la dernière syllabe.
- Sur un chant connu, définir ensemble différentes façons de respirer : reprendre son souffle au début de chaque phrase, puis enchaîner deux phrases sur une même expiration. Augmenter progressivement la longueur des phrases à chanter sur un seul souffle.

### **L'inspiration (par le nez) :**

Imaginer que l'on sent le parfum d'une fleur et que l'odeur " passe dans la tête

Bouche

- Faire semblant de mâcher du chewing gum
- Entrouvrir la bouche et " déposer " la langue sur la mâchoire inférieure (comme sur un plateau), puis essayer de faire des mouvements circulaires avec cette mâchoire inférieure. La langue se laisse porter (sans tension). Compléter par l'image d'une " pomme de terre chaude " dans la bouche, et que l'on fait bouger pour ne pas qu'elle vous brûle...

### **L'articulation et la couleur du son :**

les exercices qui suivent visent à pallier les défauts d'une " articulation molle ", et donc à favoriser une bonne diction chantée (et/ou parlée).

#### **I) Exercices en voix parlée :**

En imitation de l'enseignant (ou d'un élève), proposer les formules suivantes sur le rythme

Pour travailler les nasales, l'enseignant et les enfants, ou deux groupes d'enfants, dialoguent sur des couples comme :

pas - plan	go - gond	drap - drain	moi - moins
âge - lent	veau - vont	eux - un	poids - point
laine - lent	faux - fond	bœufs - brun	foie - foin

II) **Exercices alliant jeux vocaux et articulation :**

- Improviser en variant la hauteur du son  
Za-a-a, va-a-a, zo-o-o, vo-o-o, etc..

III) **Exercices sur notes tenues :**

- Sur le son " hommm " : le " h " expire le souffle chaud, faire durer le " m ". L'enseignant donne l'exemple à reproduire, et varie la hauteur à chaque fois.
- Chanter séparément, puis en enchaînant les sons " ou ", " on ", " o ", puis " ain ", " é ", " i ", ou encore " an ", " a ". Elargir les séries : " ou/ o é- a- i -u ", " a - é -i -o -ou " etc... *Ces exercices peuvent être enrichis d'images mentales : soleil/pluie, au bord d'un lac, souvenir d'une odeur, d'un goût, du toucher d'une étoffe etc...*
- Les cloches : sur une même note ou sur deux notes (à l'image de " Frère Jacques "), chanter " Ding, daing, dong ", puis " doum, dam, dom ", " bim, bam, bom ". *Insister sur la résonance de " m ".*

**Pour tous ces exercices, on pourra faire vérifier les résonances en touchant le front, le nez, le thorax etc...**

**Les vocalises :**

Elles ont pour objectif conjoint d'étirer la tessiture et de consolider le placement de la voix en fonction des hauteurs.

- Pour commencer, chanter des " sirènes ", en bouche fermée, puis sur des voyelles. Le maître donne l'exemple vocal en l'accompagnant d'un geste de la main (de bas en haut pour aller du grave à l'aigu et réciproquement). Il est également recommandé d'utiliser une flûte à coulisse qui permet d'enrichir les exemples.

## Annexe 4

### Enfance Art et Langages

#### Expériences de résidence d'artistes musiciens à l'école maternelle

Annexe 4.1 : Expérience menée par Denis Troufleau, musicien électroacousticien, projet mené en partenariat avec le GMVL (Groupe Musiques Vivantes de Lyon)

Lieu d'intervention : école maternelle Juliot Curie, Lyon 5<sup>ème</sup>  
Période d'intervention : année 2002-2004

- Descriptif du projet initial, écrit par l'artiste

Annexe 4.2 : Expérience « Quand l'élève devient musicien », menée par Jules Desgoutte, Pianiste et compositeur de musique électro-acoustique, formé au CNR de Lyon, licencié en musicologie à la Sorbonne, spécialité ethnomusicologie

Lieu d'intervention : école maternelle Les Dahlias, Lyon, 9<sup>ème</sup>  
Période d'intervention : année 2005-2006

- Descriptif du projet initial, écrit par l'artiste,

## Annexe 4.1

### Projet Artistique – Fiche de lecture

Ecole maternelle : Joliot-Curie

Nom de l'artiste : Denis Troufleau

Domaine artistique : musique

Modalité de fonctionnement :

Présence de l'artiste dans l'école, son emploi du temps

Présent le lundi et le vendredi de 8h20 à 17h00 (cf planning joint)

Modalité du travail : en classe entière, en groupe d'enfants (âge et effectif)  
en présence de quels membres de l'équipe ?

Pour l'artiste : 3 types d'intervention auprès des enfants

● Séances d'écoute + analyse / commentaire ; à la découverte des sons (écoute et verbalisation)  
20 minutes 1 fois/ semaine en classe avec l'enseignant

- Ecoute de petites pièces musicales, contes musicaux, sons du quotidien :
- Reconnaissance et description des sons,
- Du sonore au musical : figuration, évocation, narration, dramatisation, ...

● Ateliers en classe : utiliser les sons  
20 minutes 1 fois/ semaine en classe avec l'enseignant

Sections des Petits et Tout-petits : autour du conte « Toc, Toc, Toc »

- raconter, enregistrer puis se réécouter
- reproduction/imitation d'événements sonores du conte (liens avec les activités faites en ateliers par petit groupe).

Section des Moyens : le « sac à son »

- faire parler les objets autour d'une histoire (exemple : le sac à sons se réveille).
- Ecrire une partition puis la jouer (avec éventuellement un « chef d'orchestre »), jouer cette partition sur la bande son de l'histoire racontée par les enfants, ...

Section des Grands : autour du conte « La princesse Sac en Papier »

- raconter, enregistrer puis se réécouter
- recherches sonores

### Le projet artistique

#### **Ses objectifs pédagogiques**

La maîtrise des langages est considérée comme un enjeu prioritaire au sein de l'école maternelle, non pas comme un domaine parmi d'autre mais comme le lien et le fondement sur lequel s'édifie tous les apprentissages. Langage oral, écrit, corporel et visuel sont les quatre pôles généralement explorés au niveau de la petite enfance. Les langages sonores font parti de cet enjeu et peuvent faire l'objet d'une approche similaire à tout autre langage. Il s'agit donc de rendre à l'écoute la place qui lui est due, notamment aux côtés du regard.

A travers l'exploration du langage sonore, les enfants apprennent à écouter, à produire et jouer avec les sons, à développer et affiner des gestes instrumentaux que ce soit de manière individuelle ou collective. Par la suite, ces éléments seront exploités dans une démarche créatrice que l'enfant est

capable d'aborder dès le plus jeune âge. Il s'agit ici de le sensibiliser très tôt au véritable rôle de la musique : un moyen d'expression et de création, pas de consommation ou d'imitation.

Ces pratiques utilisent constamment des allers retour entre le faire et l'entendre, une démarche expérimentale que l'enfant utilise déjà spontanément dans l'apprentissage de la parole, du dessin, etc... C'est une approche concrète de la musique s'opposant à l'abstraction et la codification proposée par les musiques plus conventionnelles (partitions, règles rythmiques, mélodiques et harmoniques...).

### **Les étapes du projet**

Les étapes mentionnées ici ne correspondent pas forcément à une progression linéaire dans le temps. C'est un programme plus qu'un calendrier.

## **1- exploration des principaux éléments du langage sonore**

### Qu'est-ce qu'un son ?

Objectifs : Conduire l'enfant à écouter le monde qui l'entoure ; lui faire prendre conscience des modes de fonctionnement du langage sonore avec lequel il interagit plus ou moins consciemment tous les jours (d'où vient le son ? comment se propage-t-il ? comment le perçoit-on ?) ; lui faire prendre plaisir à découvrir ce monde.

Moyens : Identification, comparaison, écoute de sons enregistrés, imitations  
Expériences de différences acoustiques et environnements sonores (la classe, la cours de récréation, la salle de motricité, les couloirs, ...)

### Comment le décrire ?

Objectif : Affiner l'écoute de l'enfant, le conduire vers une écoute analytique : critère d'intensité (fort, faible), de placement dans l'espace (acoustique des lieux, plans rapprochés, plan large, zoom sonore), de spectre (le grave et l'aigu) : de morphologie (évolution dans le temps), de durée et de rythme (rapide/lent, répétitif /aléatoire, granulosité du son).

Moyens : Mêmes matériaux que précédemment en précisant le vocabulaire  
Expériences de transformation / traitement des sons enregistrés pour illustrer les différents niveaux d'un paramètre ( étirement/compression temporelle, filtrage, réverbération, ...)  
Relation entre sonore et graphisme (représentation graphique/code propre à l'enfant)  
Travail de mémorisation : faire appel à la mémoire auditive comme à la mémoire visuelle ; analogies photographie-phonographie, ...

## **Ateliers au studio : manipuler des sons**

Sections des P et TP : 15 minutes par groupe de 4 à 6 enfants (rotation toutes les semaines)

- sous forme de loto sonore : écoute et reconnaissance des sons du quotidien ( sons de la nature ou urbains, objets de la maison...), reproduction/imitation.

Ceci constitue une préparation pour les activités autour du conte.

Sections des M et des G : 30 minutes par de 4 à 8 enfants (rotation toutes les quinze jours)

- écoute des divers sons et productions sonores recueillis dans les classes et dans l'école  
- enregistrement et manipulation des sons sur ordinateur

Au total, chaque enfant est donc au contact avec l'artiste (par semaine)

- écouter 20 minutes  
- utiliser 20 minutes  
- manipuler 15 minutes

soit environ 1 heure par semaine auquel il faut ajouter les temps d'accueil (activités informelles en classe pour l'instant, probablement temps d'écoute au studio par petit groupe et avec les parents après les vacances de février) et les temps de chorale et danse qu'il reste à organiser.

## **Prolongation par l'équipe enseignante le mardi et le jeudi :**

Laure (aide éducatrice) : loto sonore avec les P et TP le matin au studio

Jean : (groupes M et G en décroissement) :

- dessiner un son (l'intensité sonore, le rythme, la mélodie) → recherche de codes propres à l'enfant
- pratique de la prise de sons (un enfant produit un son en continu dans la classe pendant qu'un autre s'approche avec le micro → notion de proximité, d'acoustique, ...).

Jacqueline (groupe de G en décroissement) : création d'une sonothèque des sons de la classe/ de l'école → matériaux sonores pour le travail en studio et en relation avec l'activité danse.

Sylvie (G le matin) : enregistrement + écoute du conte raconté par les enfants

Marie-Noëlle (G l'après-midi) : recherches sonores, enregistrements sur le thème du conte « La princesse Sac en papier » .

## **Installation de l'atelier et/ou mini-ateliers (locaux)**

### **Matériels techniques : outils, papier, tissus, appareils ou vidéo, etc**

La couchette est reconvertie en atelier studio. Multiples remaniements depuis la mi-janvier au gré de l'arrivée du matériel, des tests des matériels existants (PC), de l'évaluation des capacités des enfants en informatique...

Configuration actuelle : 2 PC + micros + claviers – divers instruments acoustiques

Le reste du matériel (enceintes, claviers MIDI, table roulante pour rendre le studio le plus mobile) devrait arriver d'ici les vacances de février. Présence de l'artiste pendant les vacances pour configurer le tout.

## **Moments de régulation, rythme des réunions**

30 minute une fois par semaine (artiste + enseignants + ATSEM) le vendredi matin ou soir alternativement

2heures une fois par mois le mercredi matin (artiste + enseignants + ATSEM)

## **Du sonore au musical**

Objectifs : En fonction de la mémoire et de l'imaginaire de chacun, un enregistrement peut suggérer une grande diversité d'images mentales. On peut également abandonner cette écoute figurative et passer à l'écoute musicale : c'est le paysage du « corps sonore ». Il s'agit alors de percevoir ce qui est d'ordre musical dans un son (la construction dynamique/rythmique, timbrique/spatiale) qui générera une sorte d'imagerie abstraite cette fois. L'objectif est donc un passage de la perception à l'évocation, de l'illustration sonore à la composition musicale.

Moyens :  
- Travail sur l'écoute de différents sons figuratifs ou abstraits : mis en évidence de la perception différente suivant les enfants, part de l'imaginaire et de la culture de chacun .  
- Multiplier les liens entre les représentants sonores, graphiques, verbales et corporelles.

## **2 – Conception et réalisation d’une œuvre**

Entendons par œuvre toute production dans laquelle l’artiste (l’enfant) s’engage personnellement dans une réalisation individuelle ou collective .

On s’attachera également à ce que cette œuvre concerne toute l’école : afin de ne pas isoler une petite équipe dans les problématiques de la création ; on préférera une multiplicité de petits projets menés avec diverses classes et différents enseignants qui sont éventuellement assemblés par la suite.

Dans un premier temps, l’artiste propose des créations musicales à partir de matériaux sonores recueillis par les enfants et les enseignants. On cherchera à varier les moments où sont utilisés ces productions (activité danse, chorale, conte, diffusion pendant l’accueil, moments d’écoute, au studio, ...).

L’objectif est de familiariser l’enfant avec le processus de création à partir de sons qu’il connaît et qu’il a produit. L’artiste ayant proposé et illustré différentes possibilités d’utilisation de ces sons (tant au niveau des traitements que de la forme), l’enfant devrait s’approprier progressivement ces possibilités de créer ses propres « compositions ».

Ces « œuvres » existeront sous différentes formes et sur différents supports.

## **3 – Diffusion et valorisation**

- diffusion des productions musicales dans la salle de motricité et dans le studio au moment de l’accueil (contacts avec les parents)
- conte musical et diverses productions musicales sur CD (à faire circuler dans les familles) en projet
- vidéo de l’activité danse avec les grands (avec la participation de la danseuse intervenante et d’une étudiante vidéaste)
- Jeu multimédia

### **Les conditions de mise en œuvre**

Cf reste du document

**Les pré-requis des enfants :** aucun

**Les apprentissages :** à définir plus tard

### **La participation des parents :**

- écoute avec leurs enfants lors de l’accueil (salle de motricité et studio), et à l’occasion des installations dans l’école (système multidiffusion à la rentrée, acoustigloo).
- Une ou deux conférences d’ici la fin de l’année

### **Evénements organisés dans l’école :**

Système de diffusion multipiste (prêté par le GMVL) installé pendant une semaine dans la salle de motricité à la rentrée de février → participation des parents

Présence de l’Acoustigloo (GMVL) à programmer

Un ou deux spectacles en relation avec le projet (par exemple danse avec l’intervenante, ...).

## Annexe 4.2

### Enfance Art et Langages

#### « Quand l'élève devient musicien »

#### Descriptif du projet

##### I Domaines artistiques concernés :

La musique est bien sûr au centre du projet. Mais d'abord nous nous proposons d'articuler au sein du musical :

- œ *L'oralité*, sur laquelle l'accent est mis avant tout dans ce projet, par le travail vocal, l'improvisation, l'entraînement de la mémoire auditive. Dans ce contexte, l'intervention ponctuelle d'improvisateurs extérieurs au sein des séances (grands élèves de l'ENM – musiques orientales et du CNR – section jazz) comme pour le concert final apportera une nourriture précieuse. D'autre part, le support du récit étant souvent utile pour aborder le musical à cet âge, des échanges avec le projet conte, que ABI/ABO propose (voir dossiers ci-joints), sous la forme d'un répertoire partagé histoires/chansons/musiques, à partir d'un travail de collectage en commun, et quelques rendez-vous, voire, si la logistique le permet, une représentation finale commune, ou plus modestement une présence des uns à la représentation des autres, serait profitable.
- œ *L'écrit*, comme perspective exploratoire : il s'agit de se poser la question de la possibilité de transposer l'ordre de l'audible vers le visible – ici une collaboration avec le projet fresque, par ailleurs présenté par ABI/ABO, et les arts plastiques serait un atout certain.
- œ *La musique électroacoustique*, par l'initiation à l'enregistrement, et par un solfège des objets sonores : morphologie des sons, matière, timbre, texture, abordé de façon métaphorique, enfin par la réalisation d'une pièce acousmatique à partir de ces enregistrements, par l'intervenant - indépendamment de son travail d'atelier- qui serait mariée au concert de fin d'année.
- œ *Des musiques d'horizons différents* (en fonction essentiellement d'un travail préalable de collectage auprès des enfants et de leurs parents, mais aussi par l'intervention de musiciens d'horizons différents)

Enfin, dans le cadre d'un travail sur le souffle, le geste et le rythme, il nous paraît pertinent d'inviter sur 3 ou 4 séances de travail une danseuse qui pourra articuler le geste en vue d'un son au geste dansé. Nous pensons à Cécile Pegaz, une danseuse de la Cie Wisniewski

##### II Intentions de travail :

L'origine des instruments de musique, comme leur histoire, de par son caractère concret, en même temps que par la richesse des mythes qu'elle a suscités, nous paraît une idée porteuse pour faire se déplacer de petits enfants dans un univers aussi large que celui de multiples cultures, et aussi abstrait que celui de la musique.

Ainsi, si je raconte l'histoire d'Hermès enfant inventant pour jouer la lyre avec une carapace de tortue et deux bouts de ficelles, puis Apollon jaloux la lui volant, pour en faire son orgueilleux attribut de Dieu du Beau, chacun saura à quoi ressemble une lyre, comment on s'en sert, et même comment la fabriquer, simplement en se remémorant l'histoire.

Nous nous servirons de ce canevas pour organiser non seulement le travail au long de l'année, mais encore le concert que nous nous proposons d'organiser en fin d'année, où l'idée sera, un peu

comme avec des poupées, de faire arriver aux instruments – ou à leur personnification (« on dirait que je suis le trombone ») toutes sortes d'aventures où ils se rencontreront, lesquelles seront autant de prétextes à « musiquer ».

D'autre part, nous réaliserons autour de cette thématique de l'instrument des rencontres pédagogiques en direction du CNR (découverte de l'orchestre classique au cours d'une répétition de l'orchestre, visite de la classe d'orgue) et de l'ENM (visite de la classe d'improvisation orientale, découverte de l'instrumentarium, la classe d'improvisation modale vient jouer à l'école)

Nous réaliserons d'autre part avant même le début des ateliers un travail de collectage auprès des enfants, des parents volontaires et du personnel des écoles en vue de constituer l'horizon musical où nous nous déplacerons et, s'il se trouve des musiciens parmi eux, de leur proposer de participer au projet. L'intention est ici d'aider une transmission orale de caractère généralement familiale et souvent rompue dans des contextes d'immigration, à se remailler, tout en lui proposant des chemins de traverse.

Les grands objectifs de ce travail visent :

- Une valorisation des cultures de chacun, dans leur spécificité ;
- Le développement de l'entendement (discrimination auditive) ;
- Développer la conscience du corps, de l'appareil phonatoire, de ses possibilités ;
- Une actualisation de la transmission orale au sein de l'école ;
- Se doter d'outil pour mettre en forme sa créativité ;
- Découvrir les instruments et par-là ouvrir sur la possibilité d'en choisir un dans la perspective d'un apprentissage *dans la durée* (classe primaire à horaires aménagés).

Certains de ces objectifs valent sur un an ; d'autres ne prendront tous leur sens que dans un travail plus long (deux ans).

## **Ressources, point de départ**

### **I « Scénario » de départ de l'intervention :**

A partir d'un ensemble de chants et de musiques *de tradition orale* collectées parmi tous les acteurs de la structure (enfants, parents, personnels), et d'une recherche sur les instruments afférents, leur histoire, leur mythologie, nous mettrons en place différents ateliers étalés dans le temps, pour explorer cet univers musical – qu'on imagine composite – dans le but de se l'approprier. Dans un premier temps, toutes les classes tournent sur chaque atelier ; s'il est possible de laisser les enfants choisir leur préférence, et au classe de se mélanger, c'est mieux. Sinon, chaque classe se spécialisera au fur et à mesure, tout en continuant à collaborer avec les autres. De toutes manières, les ateliers sont amenés à se croiser : rencontre entre chanteurs et rythmiciciens, entre luthiers et instrumentistes, entre écriture et improvisation...

Les grands thèmes de ces ateliers seront :

- œ **La voix** : chansons mais d'abord découverte de la voix, à partir de la phonologie : consonnes, voyelles, chuintantes, labiales..., qu'on associera à des matières ou des éléments -eau pour les labiales, vent pour les chuintantes..., mais qui permettra aussi de poser la question des langues différentes. Ce sera aussi le lieu de poser la question du texte, de son sens, de sa diction -en soi un exercice musical- et le point depuis lequel ce projet peut se mailler au projet conte, à partir de la question « comment raconter ces mythes des origines des instruments ? »

œ **Le geste, le souffle, le rythme** : où il s'agira d'apprendre à partager une pulsation commune, mais aussi à relier certains types de temps musicaux à certains états physiques : que se passe-t-il si j'halète, ou si au contraire, je m'impose un mouvement continu et très lent, enfin à prendre conscience de la relation entre rythme et respiration, pour découvrir la notion de phrase musical et préparer la voix au chant. Ici, l'intervention de la danseuse Cécile Pegaz apportera une possibilité d'aller plus dans l'expérience du corps et la relation geste/son.

*Pour ces deux ateliers comme pour l'atelier d'instrument, le travail évoluera rapidement d'un travail collectif (choeur) à l'élaboration de formes simples (resposonrial : deux groupes, filles garçons par exemple, puis un individu/un groupe), vers des formes plus complexes selon l'évolution du groupe. La question du rapport de l'individu à la collectivité s'y trouvera jouée en douceur, en évitant systématiquement les situations de danger, à partir de l'improvisation, puis vers des formes apprises (chansons, mélodies, rythmes)*

œ **La lutherie** : où il s'agira de participer à construire des instruments, à partir de différents matériaux, ce qui permettra d'identifier des grandes familles instrumentales à partir a) des matières utilisées (bois, métal, plastique, matière organique) b) des mode d'émission du son (cordes, vents, percussions, avec ou sans membrane) mais surtout de constituer un instrumentarium avec lequel jouer. Par exemple, avec un morceau de bambou, en le fendant en 4 à une extrémité, j'obtiens aisément une percussion à main ; en le perforant de quelques trous et une languette, une clarinette. Réflexion sera mené sur l'invention d'instruments inédits en collaboration avec un sculpteur (tige de plexiglas souple et dome de caoutchouc, par exemple, se frotte avec deux doigts mouillés).

œ **Les instruments** : où il s'agira de manipuler des corps sonores, dans un premier temps extrêmement simples : papiers de différentes qualités, bloc de bois, sonnaillles, pour aller dans un deuxième temps vers les instruments élaborés ensemble, et la découverte des lutheries plus complexes, qui seront dès lors analysable à partir de l'expérience faite. C'est ici que viendront s'inscrire les visites en direction du CNR, de l'ENM et réciproquement.

œ **L'écriture musicale** : A partir des résultats de l'atelier geste, souffle, rythme, on se demandera comment transposer un geste sonore en geste graphique, et on trouvera des solutions analogiques sans trop rationaliser. Ces « partitions » serviront de repères dans le temps pour fixer des idées musicales qui seront montées ensuite en vue du concert. Par ce biais, les difficultés de construction d'un discours musical seront abordées. On pourra travailler à partir d'enregistrements ou directement en rapport avec un groupe produisant du son (la moitié de la classe joue, l'autre écrit ce qu'elle entend, puis l'autre moitié joue ce qu'elle voie, etc...). Ici, les outils de travail mis en place dans le cadre du projet presque seraient précieux, et un échange, qui pourrait apporter un double commentaire musical et pictural des uns sur les autres sûrement d'un grand intérêt.

## **II Création d'une discothèque commune :**

Le collectage, d'une part, se fera par enregistrement sur MiniDisc, puis sera stocké sous format CD, les ateliers, d'autre part, dès que le travail aura avancé, seront enregistrés, et, rapidement, par les enfants eux-même, les interventions musicales enfin, tout ce qui pourra constituer, transféré sur CD, une petite discothèque commune, mémoire de l'aventure pour chacun, qui devra être accessible à tous. Il est envisageable d'interpeler le CMTRA (centre de musiques traditionnelles Rhône-Alpes) dans ce contexte pour qu'il prenne acte et copie de ces archives, où qu'il vienne enquêter puis peut-être réagir au projet (articles, interventions...)

### **III Création d'un instrumentarium:**

Les différents instruments réalisés, ainsi que les instruments découverts, les informations recueillies (images) seront mise en commun comme les enregistrements, accessible par tous à tout moment.

## **Le Concert**

Le concert n'est pas la seule finalité du projet : les enregistrements (qui peuvent être finalisé sous la forme d'un CD distribuable), les instruments réalisés eux-même, le répertoire constitué par la collecte et ses réappropriations, les techniques apprises sont autant de fin en soi. Néanmoins, il est une perspective de travail constructive, un objectif motivant, et à ce titre constitue un enjeu important. Les moyens doivent donc être mis en oeuvre pour son bon déroulement. Tous les acteurs du projet y seront conviés, pour écouter ou pour participer, s'ils le souhaitent. Les projets connexes y trouveraient naturellement leur place : place pour le conte dans une dramaturgie musicale, place pour la fresque, sous forme d'éléments de décors à partir de leurs travaux. Une petite sono de location suffira amplement si le lieu n'est pas équipé.

La mise en place du concert en lui-même (forme, dramaturgie, narration musicale) occupera la dernière partie de l'année, dans l'aboutissement logique d'une mise en forme des matériaux, des histoires visitées au long du projet.

Si l'école le permet, le concert peut avoir lieu sur place.

Dans le cadre d'un partenariat avec le CNR de Lyon, le concert peut se dérouler dans la salle Debussy, salle de concert du conservatoire, à la condition qu'elle soit disponible à ce moment de l'année.

Il pourra enfin avoir lieu, en particulier si le croisement avec le projet conte est réalisé, dans l'odéon du parc gallo-romain, dont l'acoustique et la beauté du site, comme sa riche histoire, son rapport à la mythologie, en font un endroit rêvé.

### **Modalité de concertation et travail avec l'équipe pédagogique :**

L'équipe pédagogique sera invitée dès le début à participer à tous les ateliers : non seulement à encadrer, mais bien aussi à eux-même jouer le jeu des exercices d'atelier, à proposer leurs connaissances musicales, à improviser.

Toute personne membre de la structure est invitée à, au moins ponctuellement, faire de la musique avec ses possibilités.

Cet aspect du projet n'est pas anecdotique : il s'agit bien d'investir musicalement l'école depuis cette question de l'invention d'une pratique musicale pour des tout petits, et que ce faire musical soit partagé par tous impliquera d'autant les enfants parce qu'alors sera rendu d'autant mieux visible la possibilité d'une invention du rapport à l'autre, de l'invention d'une parole par ce biais. Il ne pourra s'agir d'un simple amusement pour tout petit. L'enjeu d'une transmission rejouée si trouve en partie donnée. Dès lors, c'est bien d'un vivre ensemble dont il est question, comme de la possibilité de le questionner, de l'inventer. Or, n'est-ce pas là la plus vieille fonction de la musique? En Afrique, les tambours sont souvent classés par génération : les enfants, les pères, les mères, les aïeux...

**Nous sommes confiant en la force de proposition de l'équipe pédagogique et nous comptons sur eux pour nous permettre d'intégrer les objectifs pédagogiques 'in concreto'.**

Par ailleurs nous savons que le travail d'équipe est le lot des équipes pédagogiques en maternelle et que c'est aussi un de nos modes privilégiés de travail.

## **Modalité de concertations avec les parents**

Les parents sont dans un premier temps invités à se réunir, en soirée, et interpellés dans leur mémoire, par le biais d'un collectage : quelles chansons connaissent-ils? Jouent-ils d'instruments? Quelle musique écoutent-ils? Des permanences sont prévues au long de l'année pour les recevoir.

Dans un deuxième temps, si certains ont une pratique musicale et/ou veulent/peuvent s'investir plus avant, les ateliers leurs seront ouverts.

En milieu d'année, nous proposerons un temps de présentation des travaux menés pour tous ceux qui ne seraient pas directement investis dans le travail. Ce sera l'occasion de renverser le rapport classique de transmission des parents vers l'enfant.

## **Conditions techniques ou matérielles nécessaires**

Attendu que l'intervenant est pianiste, il est très souhaitable d'envisager la location d'un piano droit à l'année. Bien qu'il puisse aussi se servir de sa voix et de percussions, il y aura une plus grande interaction possible par ce biais : présentation de répertoire, travail d'oreille, improvisation commune... *Un clavier électronique n'est en aucun cas un piano et ne saurait s'y substituer.*

Un petit budget matériaux est à prévoir pour la lutherie, bien que l'essentiel puisse être fait de récupération (carton, papiers divers, plastiques, calebasses, bambous, tiges et tubes en pvc, languettes de métal, boîtes diverses...)

Pour le concert, envisager selon les options retenues, la location d'une petite sono et d'une paire de micros.

Pour les enregistrements, nous pouvons apporter un ou deux minidisks et micros, néanmoins, si l'école est dotée de ce matériel, c'est mieux.

Une pièce consacrées aux ateliers, et/ou un endroit où stocker du matériel devrait être envisagé.

## **Partenariat avec un établissement ou une structure culturelle**

Les collaborations acquises sont pour l'instant : avec l'ENM et la classe de musique orientale de Marc Loopuyt, avec la Cie Wisniewski (danse).

Celles envisagées sont avec le CNR de Lyon (actuellement difficile à joindre car ils sont en période de concours), plus particulièrement avec le département Jazz (MarioStantchev) et l'orchestre du conservatoire ; avec le théâtre antique (dans le cadre d'un concert éventuel), la bibliothèque municipale (dans le cadre d'une recherche iconographique et mythographique sur les instruments) et le CMTRA (dans le cadre d'une valorisation de la démarche de collecte).

## **Calendrier**

### *Septembre / Octobre*

Rencontre avec l'équipe pédagogique, formation.

Finalisation des partenariats

Travail de collecte

### *Novembre / décembre*

Atelier geste et rythme : travail de fond, prise de conscience du corps, de la respiration, de la détente, des qualités de mouvements, de la pulsation (être ensemble)

Atelier voix : à partir de récits simples, chansons collectées; mythes sur les instruments, décomposition de la langue (signifié) en sons (signifiant), et jeux sur ses sons

Atelier instruments : manipuler des corps simples (idiophones).

Décembre : Atelier lutherie, exploration par le mythe, l'écoute et l'imitation vocale des grandes catégories d'instruments (Orphée, Hermès, les matériaux : minéraux, végétaux, animaux, synthétiques)

*Janvier / Février*

Atelier voix : les chansons

Atelier geste avec intervention de la danse (Cie Wisniewski) et développement des éléments issus du collectage

Ateliers lutherie : finaliser les instruments (fin janvier)

Atelier instruments : utiliser l'instrumentarium constitué. Visite/Découverte au CNR et à l'ENM : l'orchestre classique, l'instrumentarium oriental.

*Mars / Avril*

Atelier voix et geste croisés

Atelier écriture : écouter les sons, trouver des équivalences graphiques ou plastiques.

Combiner

Séances d'enregistrement

Atelier instruments : jouer avec d'autres, musiciens invités.

*Mai/juin*

Préparation du concert et représentation fin d'année.

## Annexe 5

### **Exemple du spectacle JMF « Banza Banjo » et de son exploitation par une classe de CE1**

*Programmation 2006-2007 des JMF (Brest)*

Vendredi 20 octobre 2006, salle du Mac Orlan

*pour les grandes maternelles - CP - CE1*  
*musique du monde*



#### Axe pédagogique :

- *Itinéraire d'un instrument de musique à travers son répertoire ( chant africain, chanson de minstrel, old time, tango, ragtime, reels, standart, bluesgrass...*

#### Carte d'identité :

- *Pierre-Claude ARTUS : banjo*
- *Patrick COUTON : banjo*

*Musiciens-comédiens, ethnomusicologues, poly-instrumentistes, ils se sont frottés à tous les répertoires avec bonheur.*

*Tout ce que vous n'avez jamais imaginé apprendre sur le banjo... Ces deux musiciens vont le porter à la connaissance de vos oreilles et de votre esprit qui étaient bien loin de se douter que ... eh bien non, le banjo n'est pas né au détour d'un western !!!*

**Annexe 5.1 • Fiche JMF concernant les ouvertures pédagogiques du spectacle**

**Annexe 5. 2 • Document réalisé par les CE1 de l'école Notre Dame de Kerbonne, Brest**

## Annexe 5.1

### Fiche JMF présentant les ouvertures pédagogiques du spectacle « Banza Banjo »

O U V E R T U R E S

P É D A G O G I Q U E S

**Choisir avec vos élèves** des événements clés de l'histoire du banjo :

Ex : l'esclavage qui a propulsé les Noirs avec leurs banjos en Amérique du Nord.

Autres choix : la Guerre de Sécession (les Nordistes découvrent le banjo lorsqu'ils affrontent le Sud), ou encore le jazz des années 20.

**Essayer d'analyser** la musique pour banjo à ces périodes là, le style (musique de danse ou chant accompagné), ou autres caractéristiques en tenant compte de l'évolution de l'instrument, nombre de cordes, façon d'en jouer etc...

**Travail libre :**

Vos élèves (par petits groupes) peuvent concevoir un document sur le banjo

Ce document pourra prendre plusieurs formes :

a) travail graphique : illustration du banjo de ses débuts jusqu'au nos jours.

Imaginer des pochettes de C.D.

b) travail sur le son : comparer les sonorités respectives d'un banjo, d'une guitare, d'une mandoline. A l'aide de plusieurs C.D, comparer le timbre de différents banjos.

Ecouter enfin toutes les musiques de banjo possibles et imaginables : ballades irlandaises, hillbilly, folk, valse, ragtime. Le choix ne manque pas !

Discuter avec vos élèves des rythmes, des mélodies, des différents tempos, des nuances, de tous ces éléments qui font naître les phrases musicales.

Documentation réalisée par le service pédagogique des JMF :  
France Duhamel et Sylvie Berthod, avec la participation des artistes.

Direction artistique : Jacqueline Colombo et Raïssa Xiberras

Conception réalisation : Raïssa Xiberras

Illustration instrument : Nathalie Chanrion

Toute reproduction totale ou partielle de cette documentation est interdite en dehors de la préparation aux concerts et spectacles des JMF.

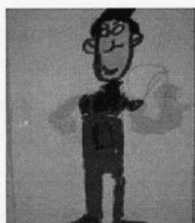
Les JMF reçoivent le soutien du Ministère de la Culture et de la communication, du Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche, de la SACEM, du FCM, de l'ADAMI, et de la SPEDIDAM



## Annexe 5.2

Document réalisé par  
les CE1 de l'école Notre Dame de Kerbonne, Brest

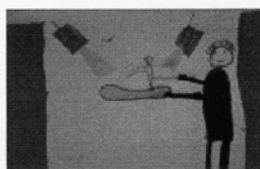
### **Banjo**



Le Vendredi 20 Octobre les JMF (Jeunesses musicales de France) ont organisé un spectacle au Mac Orlan à Brest.

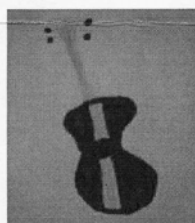
Les artistes qui se sont produits s'appellent : P - C Artus et P Couton.

Le spectacle :



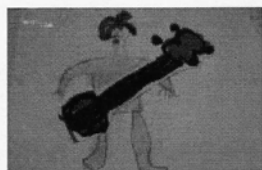
Nous avons aimé :  
voir le musicien jouer le rôle de « l'esclave »,  
voir danser le pantin,  
regarder le monsieur qui faisait le clown,  
écouter le monsieur jouer du rock  
et reprendre en chœur "Hugo!"

Les instruments :



Nous avons aimé voir et entendre la guitare, le banjo électrique, la banza, le « Banjeur » (c'est un instrument qui a une citrouille pour résonateur).

Nous avons aimé entendre la musique produite par le banjo - ukulele de Hawaï parce que le son est doux. Nous avons appris que l'on peut jouer du banjo avec un médiator.



16:05 Publié dans Musique | Lien permanent | Commentaires (0) |  
Trackbacks (0) | Envoyer cette note

## Annexe 6

### **Rapport d'Inspecteur de l'Education Nationale**

Extrait du rapport

La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire,  
Inspection générale de l'éducation nationale , rapport n° 2007 – 047, page 42, mai 2007.

« Au cours du mois de septembre, les élèves ont étudié l'histoire tirée du livret de Colette « L'enfant et les sortilèges » (lecture par l'enseignante, lecture silencieuse par les élèves), travaillé sur la compréhension du texte et sur le vocabulaire, appris par cœur quatre extraits du texte.

En octobre, les élèves ont continué à travailler sur le texte de « l'enfant et les sortilèges » et sur la fiche du spectacle qu'ils devaient voir « L'amour des trois oranges » (travail systématiquement réalisé en préparation de chaque spectacle auquel ils participent).

Au mois de novembre, les élèves ont écrit leurs impressions sur l'opéra vu, réalisé un dessin sur le personnage qu'ils ont préféré, visité les ateliers de décoration à l'Opéra (chacun a préparé trois questions en classe avant cette visite et a réalisé ensuite un bilan écrit ).

En décembre, janvier et février, les élèves ont préparé des questions pour les visites des ateliers de couture de l'Opéra et effectué un travail de préparation pour assister au spectacle de « Coppélia ». Après, ils ont réalisé une carte à l'aquarelle et inséré un texte qui explique quel moment du ballet ils ont préféré et pourquoi.

La séance présentée [à l'inspecteur de l'Education Nationale] a permis de voir une séance danse/expression corporelle (tableaux extraits de « L'enfants et les sortilèges »), conduite par le professeur de la Ville de Paris (spécialité EPS) qui prend les élèves tous les lundis dans le cadre d'un atelier, en présence de l'enseignante.

Tous les élèves manifestent un investissement étonnant (écoute, interventions à la demande, réponse aux questions, vivacité et curiosité, aide des camarades moins habiles, aucun chahut ou rire en coin, tout paraît sérieux...).

L'évaluation est effectuée par les élèves spectateurs et par les élèves acteurs (observé, ressenti, facilités-difficultés, propositions). Les élèves s'expriment facilement, en formulant des phrases complètes, avec un vocabulaire qui témoigne de l'apprentissage de termes précis et relatifs à l'œuvre étudiée. »

## BIBLIOGRAPHIE

- BAUMARD Maryline, La musique, un soutien scolaire, Le Monde de l'Education, février 2006.
- BECOUSSE Gérard, Catégorisation et mémorisation des savoirs et savoir-faire : quel dispositif pédagogique ?, contribution à la 7<sup>ème</sup> biennale Education et Formation, l'Institut National de Recherche pédagogique, avril 2004, [www.inrp.fr](http://www.inrp.fr).
- BIZ Bernard, DARGES Valérie, Quand la musique facilite la lecture, Blé 91 (Bulletin de liaison des enseignants de l'Essonne), n° 37, n° 37 octobre 2005.
- Conseil des Centres de Formation des Musiciens Intervenants, Référentiel de compétence du musicien intervenant, avril 2005.
- COUTOULY Laurent, Pour une définition politique du jeune public, n° 8, revue *les Chantiers de l'Arche*, décembre 2006.
- Centre de Recherche et de Documentation Pédagogique de Créteil, De la note à la note. Evaluation en éducation musicale, collection Banques pédagogiques.
- DESGOUTTE Jules, Quand l'élève devient musicien, expérience 2006-2007, disponible auprès de [Enfance Art et Langages](http://www.enfance-art-langages.com).
- DOLY Anne-Marie, Métacognition et transfert des apprentissages à l'école, Les cahiers pédagogiques, n° 408, dossier « *Savoir, c'est pouvoir transférer ?* », le Cercle de Recherches et d'Actions Pédagogiques, novembre 2002.
- FAVEY Eric, Introduction de la déclaration du Forum Permanent pour l'Education Artistique, Avignon, 16 juillet 2005, revue *Trait d'Union*, n°10, p 35 à 37, publié par l'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale, janvier 2006.
- FILIOD Jean-Paul (sous la direction de ), La place, le statut et les usages des arts à l'école maternelle – l'exemple de l'expérience lyonnaise *Enfance, art et langages*, octobre 2006, disponible sur demande auprès de [enfance-art-langages@mairie-lyon.fr](mailto:enfance-art-langages@mairie-lyon.fr).
- Inspection générale de l'éducation nationale, La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire, rapport n° 2007 – 047, mai 2007.
- JAMET Pierre, dossier Spectacles en recommandé (ligue de l'enseignement) - A propos du spectacle jeune public, revue *Trait d'Union*, n°10, p 10 à 13, publié par l'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale, janvier 2006.
- JANDARD Marlène, L'école de musique forme-t-elle un public ? A quel(s) public(s) s'adressent... les écoles de musique ? les artistes ?, pages 14-15, mémoire de CEFEDEM Rhône-Alpes, promotion 2005/2006.
- KERLAN Alain, DES ARTISTES A L'ECOLE MATERNELLE, Eléments d'évaluation d'un dispositif», Université Lumière Lyon 2 UMR Education et Politiques, Lyon, Juin 2005.
- LASSALLE Jacques, Le mot du Président – Un art désormais spécifique, - revue *Trait d'Union*, n°10, p 2, janvier 2006, publié par l'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale.
- MACIAN M.-P., FANJAS P., Prêtez l'oreille ! Livre blanc des actions éducatives des orchestres, AFO édition, 2003.

- MARTINET Pierre, Si je dis transfert..., Les cahiers pédagogiques, n° 408, dossier « *Savoir, c'est pouvoir transférer ?* », le Cercle de Recherches et d'Actions Pédagogiques, novembre 2002.
- MAUGARS Cedricia, A propos du transfert dans le cadre d'une formation en pédagogie musicale active, problèmes et revue de questions, Observatoire Musical Français, série Didactique de la musique, n° 8, Mars 1998.
- Ministère de la Culture et de la Communication, Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre, publié dans la revue *La lettre d'information du Ministère de la Culture et de la Communication*, Hors-série n° 80, mars 2001.
- PAQUET Dominique, Statut de l'enfant et Théâtre jeune public, revue *Trait d'Union*, n°10, p 25 à 28, janvier 2006, publié par l'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale.
- PLANSON Cyrille, Le jeune public au cœur du débat, guide-annuaire du jeune public *Le PICCOLO 2006-2007*, p 8 et 9, publié par le magazine *La Scène*.
- ROUX Michel, « Non-public » ou artisan de sa propre culture ?, étude menée à la demande de la ville de Lorient, Direction générale du développement culturel, Hiver 2001.
- SAMSON Ghyslain, Le transfert a-t-il un avenir dans l'apprentissage et l'enseignement ?, Les cahiers pédagogiques, n° 408, dossier « *Savoir, c'est pouvoir transférer ?* », le Cercle de Recherches et d'Actions Pédagogiques, novembre 2002.
- SCHNEUWLY Bernard, Attention aux raccourcis de Vygotswki, Colloque d'Albi « *Vygotswki et les recherches en éducation et en didactique des disciplines* », mai 2007, disponible sur le site du Café Pédagogique : [www.cafepedagogique.net](http://www.cafepedagogique.net).
- Service *Enfance scolarisée*, document Aide aux projets d'école 2006-2007, ville de Brest, septembre 2006.
- VANNIER Pierre, article « **Art** », dans L'ABCdaire de l'école de la France, CHANET J.F., DEBARRE J.P., DEMOUGIN J., GAILLARD J.M., MEILLER D., SLANA A.G., VANNIER P., Flammarion, 120 pages, 1999.
- VERSACE R. & ROSE M. The role of emotion in multimodal integration, Current Psychology Letters, Behaviour, Brain & Cognition, 21, 2007.
- de VILLEPIN Dominique, Intervention du premier ministre, 1<sup>er</sup> décembre 2005, éditorial, magazine *Trait d'union*, n° 10, publié par l'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale, janvier 2006.
- ZECCHINI COUPET Maud, Quelle transversalité des compétences en EPS ?, Les cahiers pédagogiques, n° 408, dossier « *Savoir, c'est pouvoir transférer ?* », le Cercle de Recherches et d'Actions Pédagogiques, novembre 2002.

### **Références bibliographiques concernant les programmes de l'Education Nationale :**

- L'éducation musicale en classe de 6<sup>ème</sup>, Journal Officiel n° 278 du 30/11/1995.
- L'éducation musicale en cycle central (5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>), Bulletin Officiel n° 5 du 30/01/1997.

- L'éducation musicale de la classe de 3<sup>ème</sup>, Bulletin Officiel hors série n° 10 du 15/10/1998.
- Programme d'enseignement de détermination et d'enseignement optionnel facultatif de la classe de seconde générale et technologique, Bulletin Officiel hors série n° 2 du 30/08/2001.
- Extrait du programme de l'éducation Nationale, concernant les apprentissages en Primaire - annexe de l'arrêté du 25 janvier 2002 paru au JO du 10 février 2002 portant sur les programmes d'enseignement de l'école primaire, Bulletin Officiel de l'Education Nationale du 14 février 2002.
- Education artistique et culturelle – Orientations sur la politique d'éducation artistique et culturelle des ministères de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et de la culture et de la communication, Bulletin Officiel de l'Education Nationale n° 5 du 3 février 2005.

### **Références bibliographiques concernant les mécanismes d'apprentissages :**

- Les théories de l'apprentissage, <http://www.fse.ulaval.ca/chrd/Theories.app./theorie.htm>.
- Théorie du Behaviorisme : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Behaviorisme>.
- Théorie du Constructivisme [http://fr.wikipedia.org/wiki/Constructivisme\\_\(psychologie\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Constructivisme_(psychologie)).
- Vigotswky : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Lev\\_Vygotski](http://fr.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotski).
- Bruner : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Jerome\\_Bruner](http://fr.wikipedia.org/wiki/Jerome_Bruner).
- Feuerstein : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Reuven\\_Feuerstein](http://fr.wikipedia.org/wiki/Reuven_Feuerstein).
- Bandura : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Albert\\_Bandura](http://fr.wikipedia.org/wiki/Albert_Bandura).

### **Sites internet dans l'ordre de citation dans le mémoire :**

- Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale (ANRAT), [anrat@anrat.asso.fr](mailto:anrat@anrat.asso.fr).
- Forum Permanent pour l'Education Artistique, <http://fpea.over-blog.com>.
- Ministère de la Culture et de la Communication, Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse, consultable sur le site <http://www.culture.gouv.fr/culture/info-pratiques/formations/schema-musique2006.pdf>.
- Education artistique et culturelle, Dossier de presse, 03/01/2005, consultable au 06/09/2007 sur le site [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr).
- Portail interministériel pour l'éducation artistique et culturelle >[www.education.arts.culture.fr](http://www.education.arts.culture.fr).
- Site Education du gouvernement <http://www.education.gouv.fr/>.
- Inspection d'Académie du Finistère, Les Conseillers Pédagogiques en Education Musicale du Finistère , <https://phare.ac-rennes.fr/ia29/intra/pedagogie>.

- Site des conseillers pédagogiques en éducation musicale des Yvelines [perso.wanadoo.fr/jjicpem](http://perso.wanadoo.fr/jjicpem).
- Jeunesses Musicales de France, [www.lesjmf.org](http://www.lesjmf.org).
- Conférence discussion Des actions de formations, 2<sup>ème</sup> Edition de Premières Rencontres Biennale Européennes en Val d'Oise, du 20mars au 8 avril 2006, [www.theatre-enfants.com/premieres-rencontres/index.php](http://www.theatre-enfants.com/premieres-rencontres/index.php).
- Site des Orchestres à l'école : <http://www.orchestre-ecole.com>.
- Intervention écrite du 29/10/2006 de MAESTRACCI Vincent, inspecteur général de l'Education Nationale, Le socle commun de connaissances et de compétences et l'éducation musicale, site Educnet <http://www.educnet.education.fr/musique/index.htm>.
- Ligue de l'enseignement de Haute Saône, Côté Cour scène jeune public, Autour des spectacles, Les atouts et les fonctions de l'art, site <http://urfolcc.free.fr/enfspect/atouts.htm>.
- **Enfance Art et Langages** , site : [enfance-art-langages@mairie-lyon.fr](mailto:enfance-art-langages@mairie-lyon.fr).
- Orchestre de Bretagne : <http://www.orchestre-de-bretagne.com/orchestre/jeunes.php>.

