

## L'éducation musicale à l'école primaire

Jean Duvillard

---

**Édition électronique**

URL : <http://trema.revues.org/358>

DOI : 10.4000/trema.358

ISSN : 2107-0997

**Éditeur**

IUFM de l'Académie de Montpellier

**Édition imprimée**

Date de publication : 1 décembre 2005

Pagination : 20-32

ISSN : 1167-315X

**Référence électronique**

Jean Duvillard, « L'éducation musicale à l'école primaire », *Tréma* [En ligne], 25 | 2005, mis en ligne le 06 janvier 2010, Consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://trema.revues.org/358> ; DOI : 10.4000/trema.358

---

Ce document a été généré automatiquement le 30 septembre 2016.

© Tous droits réservés

# L'éducation musicale à l'école primaire

Jean Duvillard

- 1 Pourquoi, aujourd'hui et demain encore, enseigner l'éducation musicale à l'école ? Une vraie question que certains ne manquent toujours pas de poser. Il n'est qu'à suivre le débat qui vient d'ébranler l'enseignement des disciplines artistiques au collège avec le projet de les rendre optionnelles. Il semble primordial de réfléchir aux enjeux de l'enseignement artistique dans un monde moderne où l'urgence ne cesse d'affirmer sa suprématie, souvent de façon hégémonique, sur l'essentiel. N'y a-t-il pas, dans l'apprentissage de l'expression artistique, dans la confrontation à l'autre, organisée dans des espaces de pratique collective, une possibilité offerte à l'élève de « s'habiter lui-même au travers de l'œuvre qu'il produit et interprète » ? Apprendre à donner le meilleur de soi, grâce à la médiation de l'œuvre au sein du groupe classe, participe à la construction de la personne, par un travail de précision, d'intériorisation, de plaisir partagé où chacun et chacun participent à une réalisation commune. Tel est le défi que relèvent les disciplines artistiques à l'école.

*Chants Populaires  
pour les Écoles*

1. — LE CHANT DES ÉCOLIERS FRANÇAIS  
Air de la *Marche des Rois*, ou *Marche de Turenne*,  
populaire en Provence.

Mouv! de marche, décidé

Par mil . liers, — Ve . nez, chers é - co .  
 liers, — Que no - tre chant dès l'au - be re - ten -  
 tis - se ! Par mil . liers, — Ve . nez, chers é - co .  
 liers, — Gentils oi - seaux ri - eurs et fa - mu -  
 liers. — Jouons gai - ment, Rien n'est si char -  
 - mant, — Mais que nos cœurs soient é - pris de la jus -  
 - ti - ce ! Jouons gai - ment, Rien n'est si char -  
 - mant, Mais, en . tre nous, honte à ce . lui qui ment !

\*

- 2 Beaucoup d'évolutions ont eu lieu au cours de ces trente dernières années dans l'enseignement de la musique à l'école, différentes directions vers lesquelles semble s'orienter la pédagogie. Depuis les années 1970, un bouleversement s'est opéré dans les finalités éducatives, un courant novateur qui incite les enseignants à pratiquer une pédagogie de l'éveil. Les instructions officielles de 1980 précisait même : « *la pédagogie de l'éveil vise à favoriser le développement de l'enfant dans toutes ses composantes, et à l'aider à se situer dans son environnement naturel ou culturel, proche ou lointain* ». Dans ces activités d'éveil sont recensés : le chant et la musique au même titre que l'histoire, la géographie, la morale, les exercices d'observation, le dessin ou le travail manuel et les activités dirigées pour une durée de six heures hebdomadaires. Le rôle du maître est ainsi davantage orienté vers celui d'éveilleur que vers celui d'un transmetteur de connaissances. Enfin, depuis 1995, les programmes précisent que l'enseignement artistique a comme but de « développer la sensibilité et les capacités de création, faire découvrir des œuvres d'art et de faire saisir les démarches artistiques ».
- 3 Deux tâches essentielles vont alors préoccuper l'enseignant d'éducation musicale en référence aux injonctions ministérielles, deux objectifs qui résument, à eux seuls, le sens même de ce métier. Une première vise à développer l'écoute dans des situations de pratique musicale les plus diversifiées possibles, que ce soit par le chant, le travail rythmique et corporel, le travail instrumental, par l'écoute d'œuvres d'époque et de culture différentes. Une deuxième concerne les démarches de production, les situations de conduites créatives où l'élève devient progressivement acteur dans la construction de sa propre culture.

## I. Que cherche-t-on ?

- 4 - Est-ce développer des compétences de l'ordre des conduites de perception ? Elles vont aider l'élève à acquérir une écoute discriminante, qui va lui permettre de se situer, d'acquérir des repères du langage musical de plus en plus fin, voire d'acquérir progressivement des repères esthétiques, afin de développer en lui un sens critique qui lui permettra d'être acteur dans la construction de sa propre culture,
- 5 - ou encore développer des compétences de l'ordre du socio - affectif, apprendre à respecter l'autre, supporter l'autre dans des espaces de pratique collective où chacun va devoir supporter le regard de son voisin, le respecter ? Cet objectif semble répondre à l'injonction qui voudrait que la pratique artistique à l'école favorise la création d'un lien social ? Tout ce travail de l'éducation à la sensibilité qui passe par la relation. Relation à l'autre, aux autres, dans des situations où élèves, enseignants, partagent un instant de vie,
- 6 - ou, plus simplement, pratiquer le chant, les activités rythmiques et corporelles, ce qui revient à procurer une occupation à l'élève, canaliser son énergie en lui faisant simplement vivre des situations d'animation ? L'élève prendra certainement plaisir en étant acteur, en faisant ce qu'on lui demande de faire ; mais on est alors en droit de demander où se situe l'apprentissage dans de telles situations ? Cette *instrumentalisation* de l'éducation musicale, à l'école, se limite trop souvent à un supplément d'âme qui vient habiller un projet plus large au service d'une vitrine qu'il peut être, cependant, politiquement important de mettre en valeur, par rapport aux différents partenaires dont l'école est redevable,

- 7 - ou, enfin, développer des capacités créatrices, d'invention et d'adaptation, autant de qualités que l'élève doit mettre en œuvre pour maîtriser davantage son rapport au monde moderne.

\*

- 8 Les enjeux sont bien là ! Il s'agit de faire le bon choix, si l'on veut justifier que l'éducation musicale s'enseigne encore demain à l'école. Il nous semble important de redire qu'il ne peut y avoir d'ambiguïté possible : le rôle de l'école est bien de développer des compétences, de partir d'une préhension sensorielle de la musique en essayant de développer les mécanismes qui sont mis en jeu entre perception, intériorisation mentale, production et construction des savoirs. La difficulté réside ensuite dans l'inventaire des situations pédagogiques qui favorisent la construction de repères, par rapport à « l'oreille », cet outil de communication qui fait la spécificité de notre enseignement. En effet, il est temps de souligner et de réaffirmer que les arts plastiques et l'éducation musicale sont toujours deux disciplines d'enseignement, à l'école primaire, au même titre que les mathématiques et le français. Beaucoup sont pourtant tentés de placer, sous le terme d'enseignements artistiques, toute la diversité des champs artistiques, qu'il s'agisse de la danse, du théâtre, du cinéma et bien d'autres formes d'expressions artistiques. Sans vouloir minimiser toute l'importance qu'il y a, au sein de l'école, de permettre à l'élève de rencontrer ces champs artistiques, il faut rappeler que, pendant des siècles, la musique et les arts plastiques ont été enseignés comme disciplines fondamentales. Cela n'est certainement pas un hasard que l'une et l'autre de ces disciplines interrogent deux des sens premiers dans la communication : l'œil et l'oreille. Ces deux capteurs d'information, sont comme deux fenêtres que, dès son plus jeune âge, l'enfant doit ouvrir sur le monde extérieur pour, progressivement, s'y confronter et le comprendre. Il nous faut donc, prioritairement, solliciter l'utilisation de tous nos sens, et prouver que nous pouvons appréhender le monde extérieur autrement qu'à travers un écran de télévision. Nous devons ainsi valoriser, à l'école, ces ouvertures sur le monde, que procurent une utilisation encadrée de l'observation et de l'écoute.
- 9 S'il est un feu que l'enseignant que nous sommes essaie d'attiser, c'est bien celui qui démarrera de l'étincelle apparue dans le regard de l'enfant, au moment où il cherche, réfléchit et parvient à mettre en relation ce qu'il perçoit avec ce qu'il connaît. En cet instant de réceptivité sensorielle, l'élève est présent, capable à la fois de se centrer sur lui mais aussi sur l'environnement, la situation et ses composantes. Comment faire en sorte que cette attitude puisse être vécue par la totalité des élèves d'une classe ? Une confrontation dialectique dans un geste introspectif, dans une émotion collective, préparée et animée par un professeur peut, en cet instant, faire jaillir une étincelle. Nous souhaitons qu'elle puisse se diffracter en milliers d'éclats, établir des connections qui s'organiseront en réseaux pour que les élèves se construisent leur intelligence culturelle, créatrice et artistique.

## II. Des activités pratiques fondent l'éducation musicale à l'École

- 10 Depuis 1995, les instituteurs et professeurs d'école ont proposé des supports d'activités très variées, l'objectif restant toujours de permettre aux élèves de construire des repères dans une pratique collective de plaisir musical partagé, comme le soulignent les textes. Une série de questions occupent alors l'esprit du professeur qui anime une séance d'éducation musicale : comment « matérialiser », rendre tangible cet objet évanescent qu'est la musique ? Comment permettre aux élèves de s'appropriier des éléments du langage musical ? Nous entendons le terme matérialiser dans le sens de « faire trace », de « rendre observable par tous ». Pour ce faire, plusieurs types d'activités servent de support de l'enseignement musical français.

\*

- 11 • Les situations qualifiées d'écoute active, par opposition, semble-t-il, à celles trop passives de notre enfance, en ce sens qu'elles permettent de développer une activité mentale. Pour ce faire, plusieurs supports d'activités ou types de réponses sont possibles : corporelles, instrumentales, vocales, graphiques, verbales. Les premières sont de loin les situations qui ont le plus transformé la vision de l'audition musicale. Sur le terrain, dans les classes, les enseignants ont constaté que l'énergie diffusée par la source sonore induit une réaction corporelle proportionnée chez l'enfant. Le geste, le déplacement, le mouvement, seraient certes une expression, mais, surtout en rapport à l'objet, la trace, témoin tangible d'une réalité immatérielle. Les situations d'écoute en mouvement sont donc, depuis certaines années, des situations d'écoute privilégiées : « *Musique et corps : ensemble, ils forment un véritable couple dont chaque partenaire sublime l'autre. Le corps... projette l'interprétation du message musical afin que l'œil et l'oreille l'absorbent, transmettent et transmutent les vibrations intenses de l'émotion artistique* »<sup>1</sup>. Après avoir recensé plusieurs champs possibles d'activités, observé plusieurs propositions, l'ensemble des élèves de la classe s'approprieront les indices repérés et progressivement, retiendront les plus pertinents, grâce à un travail systématique que les enseignants nomment l'écoute active. Les doutes, les hésitations sont alors autant de preuves que l'enfant cherche ... c'est à partir de ces doutes, de cette recherche, que se construit l'écoute. Ces changements dans les pratiques de classe ont modifié profondément le rapport au métier d'enseignant de la musique. En effet, de telles situations perturbent l'animateur qui ne connaît pas, d'avance, le résultat. Tout au plus, parvient-il à anticiper certains gestes. On est loin d'un comportement scolaire qui se limitait à : « écoute, obéis et réponds à la consigne », le plus souvent par oui ou par non. Nous sommes alors dans une situation où l'élève doit proposer des solutions, dire ce qu'il perçoit, en prenant le risque de se tromper. Il restera alors à exploiter ces découvertes, à passer du stade de l'écoute fragmentée à la perception globale et répondre à la question : comment ces éléments sont juxtaposés, organisés ? Différents groupes peuvent alors être envisagés afin d'aider à la visualisation de la composition. Progressivement, les repères se précisent, un consensus se dégage du groupe, la « partition mentale » de la musique écoutée peut alors se « re - construire » dans la tête de chacun. Le travail du professeur s'est transformé : de transmetteur, il devient médiateur.

\*

- 12 • Les situations où le geste graphique fait trace. Le graphisme, visualisé, devient un véritable support mnémotechnique lorsqu'il devient la trace. L'œil se transforme en « passeur de sens », au service de l'oreille. Beaucoup de situations d'écoute utilisent aujourd'hui le graphisme pour mettre en évidence les éléments du langage, du plus simple au plus complexe tels que les musicogrammes.
- 13 Les stratégies d'apprentissages qui utilisent le geste comme témoin se sont beaucoup transformées ces dernières décennies. Nous ne les confondons pas avec les dessins, même beaux, censés illustrer ou représenter ce que la « musique veut nous dire ». Certes la musique est un langage, mais comme le suggère Adorno, un langage « sensoriel ».
- 14 C'est pourquoi le maître ne se limitera pas à la consigne du type : « fais-moi un dessin pour traduire à quoi la musique te fait penser ». Trop de déceptions apparaissent alors, lorsque l'on essaie d'exploiter les productions des élèves. On constate très vite que, suivant leur âge, on retrouve les mêmes personnages, les mêmes actions plus ou moins stéréotypées, qui ne font que reprendre, bien souvent, le scénario du dessin animé à la mode. L'école court le risque de devenir alors un lieu de standardisation et de renforcement des stéréotypes.
- 15 C'est pour lutter contre cette dérive que les gestes graphiques sont utilisés comme des traces, venant en renfort des repères auditifs, en les matérialisant par un code visuel. Ce code permet ainsi de s'approprier davantage la matière impalpable qu'est la musique, cet art du temps. C'est bien en cela, qu'une réponse graphique constitue une aide précieuse dans une séance d'éducation musicale (un geste graphique, un simple geste, qui décrypte, suit, établit une certaine correspondance avec l'événement sonore). En cela, la trace devient une présence posée sur un support. L'objet perçu pourra alors être conservé, retravaillé collectivement. L'enseignant - médiateur aidera les élèves à reconstruire et fixer mentalement le temps qui, trop souvent, semble s'échapper sans laisser de marque tangible dans la mémoire collective du groupe classe.

\*

- 16 • Les situations de pratiques instrumentales favorisent aussi la rencontre entre l'élève et la musique. L'école doit aussi permettre à l'enfant d'apprendre à maîtriser sa main, son geste, autant d'aptitudes qui lui permettront de se rapprocher de la matière musicale, ce que développe J.P. MIALARET en ces termes : « *Les modes de fonctionnements musicaux s'élaborent au cours de l'histoire musicale de chaque sujet, grâce, entre autres, à l'évolution des conduites d'imitation et d'exploration du musical qui l'entoure ... Comment l'étude des tâtonnements musicaux exploratoires enfantins contribue-t-elle à mieux appréhender et mieux comprendre la diversité des modes d'actualisation, par les enfants, de leurs connaissances musicales implicites et/ou explicites ? Comment est-il envisageable d'observer les cheminements de l'intentionnalité musicale, au cours de situations finalisées par le projet d'exprimer et de produire spontanément du musical ? Comment, grâce à cette activité, le sujet exprime-t-il et s'approprie-t-il certains aspects de la culture musicale de son environnement et construit-il ainsi son identité musicale ?* »<sup>2</sup>

\*

- 17 • Les activités de pratiques vocales sont de loin ce que les enseignants font, le plus souvent, pratiquer à leurs élèves. Sans vouloir rappeler la vertu du quart d'heure quotidien de chant que préconisait un ancien ministre de l'Education, tous perçoivent l'intérêt qu'ils ont à proposer une telle activité. En effet, le chant collectif, canalise l'attention des élèves, leur permet de partager un instant de plaisir irremplaçable, où ils vont devoir accepter l'autre, le respecter, apprendre à supporter son regard... autant de comportements à développer dans le cadre de la classe .
- 18 Depuis l'apparition du langage, l'homme chante ou l'homme parle : deux modes de communication où peuvent s'opposer le naturel et le culturel. De nos jours encore, dans nos sociétés, très déshumanisées, les jeunes le ressentent comme un véritable besoin. Les situations où nous sollicitons des productions vocales sont très courantes et nous les rencontrons heureusement au cours de chacune des séances d'éducation musicale. Elles s'adressent le plus souvent au collectif, et ont l'avantage de pouvoir être pratiquées dans n'importe quel lieu. Puisque l'on parle d'évaluation des pratiques, il est vrai que le plaisir du chant collectif se trouve renforcé ces dernières années.

\*

- 19 Enfin, on ne saurait passer sous silence toutes les activités rythmiques et corporelles. Nous sommes loin des cours de musique de notre enfance, où la seule situation d'enseignement consistait en des réponses verbales qui mettaient en avant des images mentales très particulières et propres à chaque sujet. Aujourd'hui il ne s'agit plus de demander : « à quoi la musique vous fait-elle penser ? ». Il s'agit, au contraire de toujours rester dans le domaine d'une écoute causale, mais non figurative. Il y a là une évolution essentielle à la compréhension de notre métier.

\*

- 20 Il y a une dizaine d'années, une enquête commandée par l'inspection académique du Rhône, auprès de 55 écoles et quelques 336 enseignants, a montré que 80 % des musiques écoutées en classe étaient des musiques qualifiées de descriptives. Cela nous a amenés, (formateurs à l'IUFM et conseillers pédagogiques en éducation musicale) à réfléchir au sens de l'écoute active. Que cherchons-nous à développer comme compétences chez l'enfant ? Notre tâche est bien de l'aider à se construire des repères, en évitant le piège de la narration. Une citation résume à elle seule toute l'ambiguïté de la notion de sens en musique ; SCHENBERG, dans un entretien avec STRAVINSKI, disait sous forme de boutade : « *le jour où tu pourras me dire passe-moi du sucre en musique, alors je te dirai que la musique est un langage* ». La musique est un langage d'une autre nature. Elle peut se passer de mots ; pourtant, les réponses verbales peuvent être le moyen, pour un enseignant, de vérifier si telle capacité à percevoir tel ou tel élément a été intégrée. De plus, c'est ici qu'intervient l'appropriation de tout un vocabulaire musical. Les mots sont autant de marqueurs conventionnels que le sujet va progressivement intégrer. Ils sont ces témoins de la mémoire, ils participent aux mécanismes de renforcement d'un champ de connaissance d'un référentiel culturel. « *L'identification relève d'un mécanisme associatif, un*

*message sensoriel présent évoque une réponse mettant en jeu une « race » acquise, ayant subi une certaine généralisation. Une conduite d'assimilation.* »<sup>3</sup> Dans le domaine auditif et musical, l'autorité de l'institution impose un langage, des assimilations qui façonnent un syncrétisme de la perception. Si l'on prend comme exemple la notion de hauteur d'un son, les civilisations imposent à l'homme des échelles comportant en général la division de l'octave en intervalles standardisés et considérés comme « naturels » ou « justes », à l'exclusion des autres. Mais cette justesse, cette connaissance normative est attribuée à des rapports de fréquences sonores bien variables. Non seulement notre oreille est, à l'audition de telle ou telle échelle, accoutumée à distinguer des intervalles plus ou moins grands, mais elle utilise ensuite ces intervalles comme normes de jugement. Dès 1958, Robert FRANCES a montré que deux sortes de réactions se manifestent lorsqu'un auditeur est placé devant des fragments musicaux relevant d'un système d'intervalles auquel il n'est pas accoutumé : si les différences sont légères, il y a naturalisation des mélodies étrangères, si les différences sont trop sensibles, il y a une impression de fausseté... « *Les processus d'influence sociale sur la perception. L'objet nouveau aux yeux du sujet n'est pas seulement un stimulus nouveau, mais le sujet a besoin d'une confirmation venant d'autrui. Son intégration dans les catégories cognitives s'opérera par l'intermédiaire de relais qui lui permettront de le fixer et d'en reconstituer les aspects. Il sera perçu par analogie de ce que l'on voit couramment.* »<sup>4</sup>

- 21 De plus, dans le cadre de la classe, le langage amène à prendre en compte la dimension sociale dans le sens où plusieurs confrontations sont possibles. Marguerite ALTET parle de trois types d'interactions verbales : « *Interactions collectives, entre l'enseignant et la classe (contenus conceptuels disciplinaires savoirs) - Interactions duelles entre l'enseignant et un apprenant (contenus logiques opérations cognitives ou les savoir - faire) - Interaction de groupes entre 3 ou 4 apprenants en petits groupes et l'enseignant (contenus régulateurs de gestion, plus affectifs, émotionnels, climat relationnel de la classe, savoir - être. .../... Un épisode commence par une expression qui déclenche un échange verbal sur un sujet et se termine par l'achèvement de la discussion sur le sujet ; c'est une unité d'interaction entre plusieurs acteurs. [...])* « Ils sont des marqueurs ou des délimitateurs de situations. Les épisodes inducteurs, sont orientés par l'enseignant. »<sup>5</sup>

### III. Une difficulté de lisibilité de la discipline : démontrer quels sont les apports de l'éducation musicale dans la formation de l'élève

- 22 La musique peut être observée, analysée, à partir d'une liste d'éléments du langage musical que l'on va chercher à identifier comme étant le minimum indispensable de savoirs. Il s'agit des éléments mélodiques, rythmiques, de timbre, de nuance, d'intensité, différents modes de jeu ou d'interprétation... Comment mettre en évidence ce que nous pouvons déterminer comme étant, en quelque sorte, les fondamentaux de l'écoute ? « *Identifier, dissocier, l'enfant ne le peut pas d'emblée. Même ordonner dans le temps (.../...). On ne peut pas organiser l'espace sonore sans repères.* »<sup>6</sup>. Comment faire en sorte que, pour identifier tel ou tel fragment ou extrait d'œuvre, l'élève soit capable d'interroger, dans l'instant, sa mémoire afin de pouvoir se situer dans un champ culturel identifié ? Comment passer de l'écoute à la production, d'une sphère culturelle à une autre ? Ce que Michel CHION appelle développer une écoute causale : « *l'étude causale doit analyser ces*



*schémas et ces critères qui, à partir de la forme et de la matière du son, mais aussi du contexte où il est perçu, font que nous reconnaissons ou non dans un son telle ou telle famille causale* »<sup>7</sup>. Malheureusement le temps de formation des enseignants est compté ; il est difficile, dans le premier degré, de faire en sorte que chacune et chacun acquièrent cette discrimination auditive et maîtrisent toute la complexité de la discipline. Heureusement, de nombreux enseignants osent se lancer et découvrent toute la richesse de la matière musicale simplement en cheminant avec leurs élèves.

- 23 L'objectif visé est que chaque élève puisse se construire un véritable parcours personnel de la perception, une aptitude à s'interroger, quelle que soit la source sonore à laquelle il se trouve confronté. C'est bien d'une double rencontre qu'il s'agit : d'une part la rencontre avec la source, l'extérieur, le monde qui nous entoure afin d'essayer de mieux le comprendre, et, d'autre part, la rencontre avec soi-même et les capacités que chacun va pouvoir développer. Il s'agit en somme de construire des repères, d'identifier des indices observables afin de contribuer à développer un mécanisme d'appropriation de certains de ces objets que nous pouvons considérer comme les fondements du mécanisme de la perception. Nous pensons qu'à partir de ces indices, le cerveau accédera peu à peu à la connaissance. Nous nous appuyons sur les recherches de Jean-Pierre CHANGEUX : « *le cerveau accède à la connaissance par un processus de sélection* »<sup>8</sup>. Comme pour toute construction d'outil au service d'une vulgarisation, il va de soi que nous suivons un processus de simplification, de réduction.
- 24 Ces objectifs visent à développer l'écoute prise au sens large, ils prennent appui sur les situations habituelles d'une séance d'éducation musicale que sont le chant, les activités rythmiques et corporelles, les écoutes de différentes musiques, « d'ici, d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui ».

## IV. La méthode

- 25 Les programmes de 2002 mettent l'accent sur le développement des aptitudes à l'expression et à la création à travers des pratiques structurées. Ils insistent aussi sur la nécessité de construire une culture à travers la rencontre d'œuvres. Ce qui a le plus changé dans la manière d'enseigner de ces dernières années à l'école, c'est bien la méthode, la démarche : permettre aux élèves de vivre ce que nous appellerons des conduites créatives. Elles sont de loin les situations les plus novatrices, elles transforment la vision de notre métier.
- 26 Nous ne pouvons plus nous satisfaire de transmettre un savoir, qu'il soit technique ou culturel, pour que l'élève y trouve un sens. Il faut d'abord qu'il puisse le vivre, le rencontrer en le pratiquant, découvrir une émotion esthétique. Nous sommes à une époque de transition, à une charnière, qui demande une véritable rupture avec nos fonctionnements antérieurs. Comme pour l'artiste, qui a transformé son regard sur l'art, nous devons renoncer à reproduire des modèles éducatifs standardisés, malgré leurs aspects sécurisants et reproductibles à grande échelle.

\*

- 27 Aujourd'hui, l'enseignant doit être créatif, il doit être capable de s'adapter aux nouveaux défis que nous impose l'évolution de la société. Quelles sont alors les priorités de l'école ?

A quoi doit-elle répondre ? Comment prendre en considération la plus grande hétérogénéité des élèves ? Comment gérer les disparités, comment inventer des situations appropriées ? Autant de questions, qui nous préoccupent au quotidien de notre métier. Comment l'enseignant peut-il, comment doit-il se situer par rapport à la conduite quotidienne de sa classe ? Quelles attitudes doit-il développer chez ses élèves ? Comment l'école doit-elle s'ouvrir sur le monde pour établir une véritable médiation entre l'enfant, son milieu familial et la future société à construire ? Autant d'enjeux forts que révèle et relève un cours d'éducation musicale.

- 28 Ces interrogations sont un véritable défi pour l'école du XXI<sup>e</sup> siècle. Depuis plus de deux décennies, l'éducation musicale s'est orientée vers un enseignement qui peut être qualifié de « non directif », centré sur l'élève. L'enseignant propose des activités qui permettent à l'enfant de développer des aptitudes, de trouver des solutions, de se confronter à la résistance d'un matériau sonore. Il va développer, ainsi, des capacités à surmonter et résoudre des problèmes. L'expérimentation est aujourd'hui au centre de tout apprentissage, l'enfant pourra, dès lors, acquérir des connaissances en se posant des problèmes, en formulant des hypothèses, en trouvant des solutions.

\*

- 29 Le contexte semble encore aujourd'hui, espérons-le pour demain, reposer sur un principe fort de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 : mieux prendre en compte le développement de l'enfant. Cela implique impérativement de définir plusieurs objectifs : « acquérir une bonne connaissance des acquis, prendre en compte les différences de maturité, assurer une meilleure continuité des apprentissages. L'erreur devient l'outil privilégié du maître pour repérer les lacunes ou les faiblesses, pour explorer et mettre en oeuvre les réponses et remédiations appropriées ». C'est dans l'évolution de l'enseignement de la musique que se trouve sa pérennité. Beaucoup trop d'enseignants se trouvent dès lors face à une grande difficulté. Comment créer une situation pédagogique la plus appropriée pour répondre à ces objectifs ? Comment tenir compte de l'hétérogénéité des élèves, dans leurs compétences de praticiens, dans leurs diversités culturelles ?
- 30 Quatre - vingt - dix pour cent des situations d'enseignement que nous sommes amenés à observer dans les classes fonctionnent encore sur le modèle transmissif. Ce que nous appellerons la situation d'imitation. Par mimétisme, dans un jeu de questions-réponses, l'élève reproduit ce que le professeur lui montre (mimesis). L'ensemble du groupe répète tel chant, tel rythme ... Le principe en est simple, le maître transmet une connaissance, il délivre un contenu, l'élève doit à tout prix retenir le plus grand nombre de choses possibles, il sera évalué sur la restitution la plus fidèle de ce savoir.
- 31 Nous souhaitons pourtant ne pas limiter l'enseignement de la musique à ce processus. Il nous semble opportun de prendre conscience qu'il est temps de renouveler nos pratiques si nous voulons montrer que le temps d'éducation musicale à l'école est un espace où l'élève apprend. Il apprend certes des chants, mais aussi des processus, des démarches ... C'est pour cela que nous favorisons ce que nous avons appelé des conduites créatives. La classe devient alors une communauté de chercheurs, un laboratoire d'expériences, où l'enseignant et les élèves se confrontent à un problème. De l'exploration d'un matériau qu'il transforme en objet sonore, instrumental ou vocal, l'élève va devoir se confronter à la résistance de l'objet, transformer ses gestes afin d'obtenir un son qu'il sera capable de

reproduire le plus fidèlement possible. Il va devoir faire des choix, trier, classer, retenir, conserver mémoriser, ou encore faire trace de sa découverte. Il va lui falloir ensuite, seul ou en groupe : construire, organiser, combiner, structurer, mettre en forme, tout en se nourrissant des expériences du passé. Enfin, il va falloir le donner à entendre, le communiquer, le donner à voir en respectant les codes de l'espace dans lequel ses productions seront interprétées.

\*

- 32 Cette démarche s'inscrit dans un renouvellement des pratiques. Notre travail de recherche permanent en tant que formateur s'inscrit dans cette perspective : comment permettre, à de futurs professeurs des écoles, de prendre en compte de nouvelles conceptions pédagogiques, qui placent l'enfant au cœur du système éducatif ?
- 33 La ligne de conduite est simple : partant des productions, des erreurs ou des problèmes rencontrés, le formateur dégagera des besoins. Ces besoins devront être maîtrisés, ainsi, ils se transformeront en nouvelles capacités que l'élève réutilisera. A une époque où tout le monde semble s'accorder sur le fait que l'école doit transformer ses pratiques pour s'adapter aux mutations du siècle nouveau, il serait paradoxal qu'un formateur de l'IUFM ait tant de mal à faire changer les habitudes et les pratiques de classe.

\*

- 34 Il convient de parvenir maintenant, dans la conduite de tels projets, à une meilleure cohérence du travail en partenariat, pour que les élèves y trouvent un intérêt pédagogique. Les enjeux sont de taille.

## V. Des résistances

- 35 Les positions se tendent : d'un côté les partisans du tout production, de l'autre des enseignants qui s'intéressent aux vertus de l'activité menée à l'intérieur de l'école, voire même de la salle de classe. Cela revient à poser les questions : Qu'en est-il de l'ouverture de l'école au partenariat culturel, en marche depuis vingt ans ? Qu'est-ce que cela a transformé ? Beaucoup de pressions économiques sont venues perturber le débat et limitent la réflexion pédagogique à des questions de budget pour la réalisation du projet musical de fin d'année. Le travail d'élaboration consiste alors, pour une école, à découper le temps de l'intervenant afin que personne ne se sente lésé. Pourtant, la loi de 1986 favorise le travail avec des partenaires, de nombreuses possibilités sont offertes. Ce sont de réelles ouvertures pour une plus large découverte du milieu culturel environnant, que ce soit sous forme d'ateliers, de classe à PAC, de classe musique en collaboration avec de grandes institutions (les opéras, les orchestres nationaux ou régionaux...). C'est dans ce contexte qu'il y a une dizaine d'années, on avait même envisagé de doter chaque élève d'un livret où serait indiqué la trace de son propre parcours culturel.

\*

- 36 Une chose est certaine, c'est bien en se confrontant avec la réalité de l'espace de la salle de concert, sous toutes ses formes, que les dimensions artistique et esthétique trouvent leur plein épanouissement. Ses productions in situ, à certaines conditions, en sont l'aboutissement ; elles vitalisent les pratiques créatrices expérimentées puis construites en classe.
- 37 Trop souvent, la production reste encore une aventure vécue à l'intérieur même de la classe, sans volonté apparente d'une quelconque diffusion. Dans ce cas, il est dommage que les élèves ne puissent se confronter à la réalité d'un public. Certains répondront que cette réalité n'étant pas objective, elle ne présente pas un grand intérêt dans la formation. Il est vrai que pour un bon nombre de parents, le spectacle proposé par l'enseignant ne compte que dans la seule perspective de repérer leur enfant sur une scène. Pourtant la musique est un art du temps, de l'instantanéité, donc intimement lié à la notion de représentation. Alors pourquoi ne pas envisager cette étape comme une confrontation de l'élève avec une double réalité : la contrainte constructive que peut représenter le lieu, l'espace, le public, mais aussi la contrainte que représente l'engagement à mener à terme l'idée même de projet. Ce temps de la représentation constitue de plus, une réelle motivation, un but à atteindre dans lequel les élèves vont pouvoir projeter toute leur énergie. Dans ce premier cas, le public peut être simplement la classe, ou les classes de l'école. Les codes de lecture sont simples, nous pouvons les comparer à ce que les sociologues appellent les normes de la tribu, dans le sens où les codes véhiculés dans ces productions sont connus de tous. La production est alors facilement identifiable.
- 38 Il est pourtant possible de permettre au projet de prendre une toute autre dimension, il nous faut alors tenir compte des référents culturels du public auquel on s'adresse. Il nous faut prendre la mesure, toute la mesure des exigences d'un lieu, qu'il s'agisse des contraintes techniques ou humaines... Il faut respecter les codes pré-établis, certaines normes, pour permettre la lisibilité de nos productions. Toutes ces situations constituent elles aussi de véritables apprentissages. Les contraintes s'imposent d'elles mêmes, elle prennent un sens et nous obligent à accepter de nouvelles règles de jeu. Cette confrontation avec le monde professionnel est un bel exemple d'ouverture de l'école sur la réalité du monde extérieur. L'école n'est-elle pas aussi le lieu qui permet à l'élève de prendre la dimension du monde qui l'entoure ?

\*

- 39 Les temps changent, dit-on. L'enseignement musical se transforme lui aussi, et c'est tant mieux, la difficulté est bien dans la formation des médiateurs que sont les enseignants, qui vont devoir faire passer la leçon ! Nous sommes bien ces passeurs, passeurs de sens.

\*

- 40 C'est en cela qu'une solide formation des enseignants est indispensable si l'on ne veut pas que nos enfants puissent nous reprocher, un jour, de ne pas avoir suffisamment pris le temps de leur enseigner tout ce qui leur permet de développer leur intelligence, leurs capacités à entrer en relation, à créer, à fabriquer, construire et composer. L'enseignement de l'éducation musicale, la place et les modalités de l'évaluation de cette discipline en sont les garants.

## NOTES

1. GILLIE-GUILBERT, Claire ; Fritsch, Lucienne, *Se former à l'enseignement musical*, Bordas, Armand Colin, 2001, p. 201
  2. MIALARET, Jean Pierre, *Exploration musicales instrumentales chez le jeune enfant*, PUF, L'Éducateur, Paris, 1997, pp. 4-6
  3. FRANCES, Robert, op. cit p. 9
  4. FRANCES, Robert, op. cit. pp. 117-119
  5. ALTET Margueritte, *La formation professionnelle des enseignants*, PUF, Paris 1994, p. 76-78
  6. ABBADIE, Madeleine ; GILLIE Anne-Marie, *L'enfant dans l'univers sonore*, Armand Colin Bourelier. p. 24
  7. CHION, Michel, *Le son*, Nathan Université, Paris, juin 1998, p. 121
  8. CHANGEUX, Jean Pierre ; Ricœur, Paul, *Ce qui nous fait penser*, la nature et la règle, Odile Jacob, Paris, 1998. p. 120
- 

## RÉSUMÉS

Les finalités éducatives de l'enseignement musical primaire ont nettement évolué depuis les années 1970 particulièrement : entre savoirs, savoir-faire et savoir - être, Jean DUVILLARD caractérise la pertinence de la discipline, sans négliger les difficultés qui se posent en matière d'objectifs et de mises en oeuvre. Il détaille les principes de l'enseignement musical et en dégage les principaux apports.

The educational goals of music teaching at primary level have tremendously changed since the seventies particularly in terms of declarative knowledge, skills and know - how, and existential competence. Jean DUVILLARD points out the specificity of music teaching and its relevance, including the difficulties related to learning outcomes and procedures. He also focuses on the principles of music teaching, bringing out its main contribution.

## AUTEUR

**JEAN DUVILLARD**

Professeur-formateur, IUFM de Lyon