

La Musique en 5^e Segpa : des élèves en réussite

Sommaire

INTRODUCTION	1
I. Un constat insolite : des élèves en échec	
en situation de réussite	3
1. une classe de 5 ^e Segpa assez typique	3
a. le cadre de la Segpa	3
b. le cours d'Education Musicale en Segpa	3
c. la classe de 5 ^e	4
d. des origines hétérogènes	5
2. un constat difficile	5
a. des élèves qui se disent en difficultés	5
b. des difficultés observables et exprimées	6
c. des problèmes de motivations des difficultés diverses	6
d. une adaptation à tous les niveaux	8
3. les 5 ^e en cours d'Education Musicale	8
a. une observation très surprenante	8
b. des élèves « à l'aise »	9
4. pourquoi cette différence ?	10
a. un paradoxe qui questionne	10
b. problématique et hypothèses de travail	10
II. Un parcours adapté et accessible pour l'entrée dans les	
apprentissages	12
1. la musique comme savoir et plaisir à l'école	12
a. la musique comme joie à l'école	13
b. une motivation personnelle	14
c. une discipline abordable	14
2. des élèves compétents et motivés	16
a. une motivation intrinsèque	17
b. une motivation plurifactorielle	18
c. un sentiment de réussite	20
3. une posture pédagogique particulière ?	22
a. activités proposées et organisation du travail	22
b. l'enseignant comme médiateur	24

c. la médiation culturelle	26
CONCLUSION	28
BIBLIOGRAPHIE	31
ANNEXES	33

Introduction

Bien qu'au programme de toute classe de collège, la musique est souvent considérée comme une discipline, qui, à l'aune des Arts Plastiques ou de l'Education Physique et Sportive, serait à part. Cette mise de côté se ressent d'autant plus dans certaines classes spécialisées, comme les classes de Segpa¹, (organisées par la circulaire du 20 juin 1996), où on ne la juge pas toujours indispensable aux élèves. Bien que ces disciplines aient leur place dans les emplois du temps, elles ne sont pas considérées comme prioritaires. On souhaite généralement leur inculquer en premier lieu, et non sans raison, des bases dans des champs disciplinaires avec une visée pratique et professionnelle. Les élèves de Segpa construisent en effet, leur projet professionnel pendant les quatre années qui leurs sont proposées.

Accueillie comme professeur des écoles depuis cinq ans, à la Segpa du Collège Jean Rostand à E*****, j'ai eu en charge depuis lors les cours d'Education Musicale, notamment avec les 5^e Segpa.

Les 5^e Segpa sont quinze élèves entre treize et quatorze ans, que je suis en mathématiques, histoire-géographie et éducation musicale. Ces élèves sont en difficulté scolaire, et leur comportement en classe s'en ressent : leur attitude face au travail traduit la frustration ou le refus, et leur ardeur n'est pas toujours tournée vers le travail. En cela, ils sont assez semblables dans leur hétérogénéité de compétences, et de comportements à de nombreuses classes de Segpa, de cet âge ou non.

Il se trouve, comme je le montrerais par la suite, que le cours d'Education Musicale, quelque soit l'activité qui y est proposée, m'a offert une autre vision de ces élèves. Soudain, ils sont actifs, acteurs de leur apprentissage, et motivés. Ils se disent même en réussite, heureux de ne trouver aucune difficulté dans cette discipline, et demandeurs motivés. Dans cette ambiance de travail plus productive, et à l'atmosphère plus agréable, les interactions sont facilitées et la communication plus aisée. Les progrès semblent présents pour tous, et les possibilités de travail plus nombreuses.

¹ SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté, classes du second degré (collège) relevant de l'adaptation et l'intégration scolaire et accueillant des élèves adolescents en difficulté scolaire. (circulaire N°96-167 du 20 juin 1996)

Cette observation, qui se répète depuis ces cinq années, est assez surprenante pour se pencher sur ce qui fait la particularité de ces heures de musique. C'est avec cette classe de 5^e que le décalage paraît le plus étonnant, car la comparaison est possible à la fois avec une discipline dite « fondamentale » (les Mathématiques) et une discipline plus culturelle (l'Histoire et la Géographie), à la fois une discipline scientifique, et une plus littéraire. Les élèves sont très différents d'un cours à l'autre, et l'expriment eux-mêmes.

C'est donc sur cette problématique que s'est basée ma recherche : comment expliquer le désir d'apprendre et le sentiment de compétences des élèves dans les activités musicales ?

Pour tenter de répondre et définir ce qui faisait la particularité de l'Education Musicale, j'ai dans un premier temps observé ma classe et les élèves qui la composent. Puis j'ai interrogé ces élèves par des questionnaires et des entretiens individuels.

La musique en tant que discipline scolaire m'a intéressée également, afin de déterminer en quoi elle peut être « à part » et en quoi elle est une ressource pédagogique intéressante pour tester des pratiques différentes. Enfin, j'ai observé ma pratique propre et tenté de l'analyser, pour évaluer en quoi elle était peut-être différente. Ces trois domaines ont été les directions de ma recherche, et celles sur lesquelles je me suis basée pour amorcer une réponse.

Pour conclure, il me semblait utile de réfléchir à comment adapter ce sentiment de compétence et le développer dans les autres disciplines, réflexion toujours menée actuellement en classe.

I - Un constat insolite : des élèves en échec en situation de réussite

1) Une classe de 5^e Segpa assez typique

a) Le cadre de la Segpa

Le collège Jean Rostand d'E***** où se trouve la structure, est un établissement d'environ 550 élèves. Situé en ville, il recrute également sur les campagnes proches, et propose des classes à option comme les classes européennes, ou les classes bilangues. Les taux de réussite sont élevés pour les élèves de l'établissement, avec notamment 86 % de réussite au DNB, diplôme national du brevet, en troisième. A l'entrée en 6^e, les résultats des évaluations nationales se situent régulièrement autour de 80 % en français et mathématiques.

Outre la Segpa, une classe d'UPI (Unité pédagogique d'intégration) existe également dans le collège.

Arrivée dans la structure Segpa du collège, il y a cinq ans, j'y ai suivi plusieurs cohortes d'élèves, notamment en mathématiques, de la 6^e Segpa jusqu'aux classes de Formation Qualifiante (FQ), avec des élèves âgés de 12 à 20 ans. La Segpa dispose chaque année de 6 à 8 divisions, de 4 professeurs des écoles et 3 ou 4 professeurs de lycée professionnel, ainsi que d'un directeur. Quelques professeurs du collège y interviennent, notamment en EPS (Education Physique et Sportive), en Technologie, et jusqu'à présent en Anglais également.

Dès la première année, on m'a proposé les heures d'éducation musicale pour les classes de cycle d'orientation et de cycle central. Il s'agissait alors d'une nouveauté dans cette Segpa, où les élèves bénéficiaient essentiellement de cours de Mathématiques et de Français.

b) le cours d'Education Musicale en Segpa

Depuis ces premiers cours, j'ai eu, chaque année, de une à trois heures d'éducation musicale à mon emploi du temps.

Une formation musicale initiale m'a, en partie, aidée à adapter les programmes de collège et proposer des activités diversifiées, que j'ai ensuite approfondies ou allégées, en fonction des besoins et capacités des élèves.

Avec ces classes, j'ai pu mettre en place ces activités, dans le cadre de projets pédagogiques, et de projets interdisciplinaires communs à plusieurs collègues, incluant une part de musique. Ceci a notamment permis de travailler avec la classe UPI du collège, et de faire travailler ensemble les élèves des deux structures. Enfin, un budget pédagogique gagné dans le cadre d'un concours ouvert aux classes de Segpa et UPI a permis de faire venir il y a trois ans, une intervenante extérieure dans ce domaine. La plupart des cours d'éducation musicale ont cependant eu lieu depuis deux ans « en interne », notamment avec la classe à laquelle nous allons nous intéresser.

c) la classe de 5^e

Depuis presque deux ans, je travaille avec une classe de 6^e, désormais de 5^e de Segpa, que j'ai pu suivre dans certaines disciplines, comme l'éducation musicale, l'histoire géographie, ou les mathématiques. Cette classe a de 14 à 16 élèves, avec des changements en cours d'année. Nous travaillons ensemble 8 heures par semaine (en mathématiques, histoire-géographie et éducation musicale), dont une heure en Education Musicale. Les horaires en enseignement artistique prévoient d'ailleurs, pour les classes de 5^e Segpa, cette heure d'Education Musicale, ainsi qu'une heure d'Arts Plastiques, dispensée par un autre professeur de l'équipe. Il s'agit donc de la classe avec laquelle je partage le plus d'heures de cours dans la semaine, et que je connais le mieux ?

Ces élèves sont en assez grande difficulté au niveau scolaire, ce que l'on peut quantifier grâce aux évaluations nationale d'entrée en 6^e (de 6,4 % à 25 % en mathématiques avec un élève à 33% et de 2,8 % à 44,5% avec un élève à 58% en français). On peut le remarquer également dans le travail de tous les jours, au niveau des méthodes et de l'organisation.

Une partie de ces élèves vient de CLIS, deux élèves ont déjà fait une 6^e de collège, et les autres proviennent de classe ordinaire (CE2, CM1, CM2) avant leur arrivée en 6^e Segpa. Tous ont été orientés en SEGPA par la Commission de Circonscription pour le Second Degré (C.C.S.D.), qui par délégation de la

C.D.E.S²., se prononce sur l'orientation des élèves en difficulté sortant du premier degré.

D'autre part, l'effectif évoluant souvent en cours d'année, avec des départs et des arrivées, la classe est aujourd'hui composée de sept filles, et huit garçons.

Enfin, au niveau des âges, cinq élèves sur quinze sont nés en 1990, les dix autres en 1991. Un tiers de l'effectif de cette classe a donc l'âge d'être en 4^e Segpa.

d) des origines hétérogènes

Les élèves de cette classe de 5e viennent d'horizons géographiques assez divers, car notre Segpa recrute aussi bien dans trois quartiers de la ville d'E***** que dans les villages des campagnes environnantes, jusqu'à vingt kilomètres alentour. De ce fait, ils ne disposent pas tous du même apport culturel, ni n'ont accès aux mêmes activités.

Ils n'ont également pas tous profité des mêmes occasions de sorties et de découvertes, lors de leurs années d'école élémentaire passées soit dans des écoles de quartiers classées en ZEP, soit dans des villages avec regroupement pédagogique.

Deux élèves de cette classe ont également déjà effectué une ou deux années en 6^e de collège « classique », et sont arrivés après des échecs dans ces classes, l'un l'année dernière en 6^e Segpa, l'autre cette année, en 5^e directement, en fonction de son âge. Ils ont de ce fait, déjà découvert l'univers collège, et participé à des sorties et activités liées à cet établissement.

Enfin un des élèves a fait une première année dans la classe d'UPI du collège, en étant intégré quelques heures par semaine l'année dernière, déjà avec ces mêmes élèves alors en 6^e. Il participait aux cours d'histoire-géographie puis est venu travailler en mathématiques également. Il est, depuis cette année, inscrit à la Segpa, comme les autres élèves, et non plus en intégration.

Leur hétérogénéité suit en ce sens celle de leur niveau scolaire, et leurs différences sont l'une des caractéristiques avec lesquelles on doit

² C.D.E.S. : Commission Départementale de l'Education Spéciale.

travailler dans ce type de classe, que ces différences soient culturelles, géographiques ou qu'elles concernent leur origine scolaire.

2) Un constat difficile.

a) des élèves qui se disent en difficulté

Les élèves de cette classe de 5^e sont en difficulté scolaire dans de nombreuses disciplines, notamment en français ou en mathématiques, voire les deux pour la plupart d'entre eux. C'est la raison première de leur orientation en Segpa, quelle que soit leur origine scolaire.

Les progrès sont évidemment possibles, mais longs parfois, et difficiles. Certains ont accumulé des lacunes importantes, et d'autres ont des blocages parfois résistants.

Au total, 14 élèves sur les 15 présents le jour où ils ont été interrogés, disent avoir des difficultés dans au moins une discipline, ce qui signifie qu'ils sont conscients, parfois à juste titre, de leurs difficultés, mais pas forcément de leurs difficultés réelles, ni de toutes leurs difficultés. De la même façon, ils se voient parfois des difficultés là où ils sont compétents.

b) des difficultés observables, et exprimées.

Si on les interroge à ce sujet, 84 % d'entre eux pensent par avance qu'un exercice de mathématiques sera trop difficile pour eux, et 54 % déclarent se sentir « nul » dans cette matière. La moitié également s'y sent en difficulté, et s'inquiète à l'avance lorsqu'on leur propose une activité.

Le constat est sensiblement le même pour le Français, étudié avec un autre professeur, ainsi que pour des disciplines comme l'Histoire - Géographie - Education Civique, les SVT (Sciences et Vie de la Terre), ou l'Anglais par exemple, qui sont travaillées avec des professeurs différents, ce qui élimine en partie le biais de l'enseignement proposé, dans leur sentiment par rapport à la matière. De fait, seule la moitié de la classe trouve faciles les exercices proposés en français.

On peut donc conclure, qu'en général, les élèves se sentent en difficulté. Interrogés également, les élèves de deux autres classes dans

lesquelles j'interviens ont répondu de la même façon, dans des proportions sensiblement identiques. Aucun élève n'a mis en avant des facilités particulières, ni avancé n'avoir aucune difficulté.

c) des problèmes de motivation, des difficultés diverses

Lorsqu'on travaille avec eux en classe, ils sont souvent difficiles à motiver, voient peu l'intérêt de ce qui leur est proposé et demandé, y compris lorsqu'on tente de mettre du sens dans les activités qui les sollicitent. Certains sont en situation de blocage par rapport à une discipline précise (les mathématiques souvent, mais également le français, et aussi la technologie, l'anglais, l'histoire ou les SVT). Quelques uns sont à l'occasion en refus de travail, pour éviter de se confronter à la difficulté posée, et ainsi à l'échec qu'ils pensent inévitables et au mal-être que cela engendre. Ce mal-être les pousse parfois à des stratégies d'évitement, qui comprennent de temps à autre des situations plus délicates où ils vont devenir désagréables et provoquer.

Leur montrer clairement les objectifs d'un cours ne les fait pas toujours dépasser ces blocages ou refus, bien que cela aide les élèves en difficulté. Pour Mélina, par exemple, ce n'est pas difficile de voir à quoi servent les mathématiques, mais de « réfléchir à comment il faut faire ». Elle dit assez facilement qu'elle est motivée par ce que cela peut lui apporter, mais pas par la réflexion nécessaire. De ce fait, elle va rarement jusqu'au bout de son travail, lâche prise très vite.

Sabrina précise, elle aussi, qu'elle « bloque en maths parce qu'il faut chercher à côté, en plus des calculs », et que cela lui semble trop difficile pour avoir « envie de le faire, parce qu'elle n'y arrivera pas de toutes façons ». Sonia est souvent en attente d'aide, ne prend pas d'initiative, et à l'occasion ne tente même pas l'exercice proposé, en se disant que quelqu'un lui apportera la réponse, avant qu'elle ait seulement besoin d'essayer.

En français, Damien, qui sait lire, et comprend ses lectures mieux que la plupart de ses camarades, se dit « content de lire de nouveaux trucs », mais est « perdu » quand on lui pose des questions, car il veut « savoir des choses », et pas « dire les choses que je sais ». Il arrête alors de travailler dès qu'il pense que lire sous-entend répondre à une question après la lecture.

Encore en mathématiques, Dion M'Bick ne fait que répéter « *j'y arrive pas, j'y arrive pas* », et son manque de confiance en ses capacités, le pousse à simplement se mettre en retrait dès qu'il est en cours de mathématiques. Il peut à l'occasion poser son stylo, croiser les bras, et attendre que cela passe. Si l'on s'intéresse de près à lui, en tentant de lui montrer qu'il est compétent, et qu'il peut réussir, il ne va toutefois pas toujours faire l'effort d'essayer. Si on lui montre l'intérêt de ce qui est étudié, il hausse les épaules et dit qu'il fera « sans », simplement. Le motiver devient un vrai défi, et il se présente également face au professeur dans cette attitude, déniait la possibilité de réussir à le mettre au travail.

Ces quelques exemples sont assez représentatifs de ce qui se passe en classe. Il peut arriver que la moitié des élèves ne parvient pas à se motiver suffisamment pour une activité et qu'il faille revoir celle-ci, et proposer autre chose. Si la situation est motivante, il arrive encore que certains n'« accrochent » de toutes façons pas, et n'entrent pas dans l'apprentissage.

d) une adaptation à tous les niveaux

Les ruptures dans le temps sont nécessaires très souvent sur une heure, mais ne signifient pas que les élèves travailleront toute la durée du cours. Une majorité d'entre eux ne travaillera que 15 à 25 minutes sur une heure, et avec des périodes de concentration plus courtes, chacun selon son rythme, et à des moments différents des autres.

Les changements d'activités sont également indispensables mais ne garantissent ni la concentration sur les tâches, ni la motivation de tous, ni leurs efforts. Un cours peut comprendre à l'occasion jusqu'à trois ou quatre activités différentes, avec des organisations prenant en compte les caractéristiques des plus énergiques d'entre eux, comme celles de plus timorés, avec un travail oral ou écrit, en groupe, seul ou en classe entière, de la réflexion ou des exercices d'application, afin que chacun puisse trouver une possibilité de s'exprimer. Cela ne garantit cependant en rien que tous travailleront.

Les élèves ne s'investissent pas systématiquement, et surtout pas tous en même temps. Les trois quarts d'entre eux affirment ne pas vouloir faire d'efforts dans une discipline qui leur pose problème, et presque la moitié ne pas vouloir faire d'efforts quelque soit la discipline...

3) Les 5^e en cours d'éducation musicale

a) Une observation très surprenante

Qui les verrait lors du cours d'éducation musicale ne les reconnaîtrait pas. Cette classe est alors en activité, quoiqu'on lui demande. Ils acceptent le contrat de base, qu'il refusent à l'occasion dans les autres matières (tu as le droit de ne pas aimer, mais on travaillera quand même ce sujet, ce thème, cette notion...). De ce fait, les situations de blocages sont inexistantes, et les refus de travail rares, (et différentes sur le fond de ceux rencontrés dans les autres disciplines).

La plupart des élèves de cette classe entrent dans les activités proposées sans se poser de question, et agissent, s'investissent et travaillent.

Pour moins d'un quart de la classe, ce qui est demandé paraît difficile, et tous déclarent savoir que, quelque soit l'exercice proposé, ils réussiront.

Treize élèves sur quatorze disent avoir l'impression de tout comprendre, proportion qui ne se retrouve que pour l'E.P.S (Education Physique et Sportive), et dans nulle autre discipline.

Dire qu'ils ne sont jamais en refus de travail n'est pas exagéré, car toute activité est prise en compte et tentée. Les petites hésitations sont également assez vite balayées, car les rares élèves qui n'entrent pas directement dans l'activité, sont pris au jeu du reste de la classe qui chantera à tue-tête, ou pratiquera le travail de rythme. Même l'écoute, qui fait à l'occasion ricaner un élève, finit par le ramener au calme, tant le silence et la concentration sont de mises chez les autres élèves.

L'échec est rare, et ne semble ni les freiner, ni leur faire peur. Un élève sur quatre seulement a des inquiétudes avant un exercice, contre un sur deux en mathématiques en français et en mathématiques, en SVT et en histoire-géographie.

b) des élèves « à l'aise »

A la question « qu'est-ce qui est difficile en... », pour chaque matière, les élèves ont relevé des difficultés. Leur réponse pour l'éducation musicale est 12 fois « rien » pour 14 élèves.

A les observer, l'échec semble quasi inexistant, et la motivation forte. Des activités apparemment contraignantes ne les rebutent pas, et la difficulté n'est pas perçue comme telle.

Les éléments observables (activité des élèves, investissement dans le travail proposé, motivation...), comme ceux qu'ils livrent lorsqu'on les interroge, montrent un comportement et une attitude différente en éducation musicale.

Les résultats aux évaluations diverses indiquent également des progressions plus grandes, et la mise en œuvre plus facile de leurs capacités.

Leur sentiment d'échec habituel paraît absent dans cette discipline.

Autre détail significatif, ce cours est le seul où ils sont en activité pensant toute la durée impartie. Aucun élève ne refuse de travailler, et aucun s'arrête en cours de travail, ou au bout de quelques dizaines de minutes. La majeure partie d'entre eux travaille toute la durée du cours d'éducation musicale, quelques soient les activités proposées, le renouvellement d'activités sur un même cours, et le rythme de travail demandé.

Il est donc étonnant de les découvrir ainsi et de les voir s'épanouir dans cette discipline. On observe des situations et des mise en œuvres de capacités absentes dans d'autres cours, et des comportements et attitudes différents, face à la tâche demandée, face au rythme parfois imposé, et face au risque à prendre.

4) Pourquoi cette différence ?

a) un paradoxe qui questionne

A observer ces élèves aussi actifs et motivés dans le cours d'éducation musicale et comparer avec ces mêmes jeunes, démobilisés ou découragés, parfois éteints dans d'autres disciplines ou explicitement en refus ou situation de blocage, la première question qui est venue, était bien entendu de savoir pourquoi.

D'autres questions se sont posées également : pourquoi sont-ils plus motivés dans cette discipline ?

Pourquoi ne les voit-on jamais en refus de travail à exigence égale sur la quantité et la qualité voire le rythme de travail demandé ?

Pourquoi se sentent-ils moins en difficulté alors que les compétences sont parfois les mêmes, ou parfois similaires, à celles travaillées dans les disciplines où ils se disent en difficulté ?

b) problématique et hypothèses de travail

Ma recherche est donc centrée sur ce qui réussit en Education Musicale, alors que ces élèves semblent plus généralement en échec et sont orientés en fonction de leur échec scolaire, (au minimum, leurs difficultés scolaires), et va donc viser à savoir comment expliquer le désir d'apprendre et le sentiment de compétences des élèves dans les activités musicales, avant d'examiner comment on pourrait utiliser ce sentiment de compétences pour l'amorcer dans les autres disciplines

Mes observations, et les entretiens avec les élèves m'ont amenée à me pencher sur trois hypothèses de travail , pour une tentative d'explicitation de ces faits dûment constatés.

Tout d'abord, en s'appuyant sur le fait que l'Education Musicale est considéré comme « à part » pour les élèves sur un certains nombres de points, il y a donc un intérêt de chercher sa spécificité, et le lien avec le désir d'apprendre des élèves.

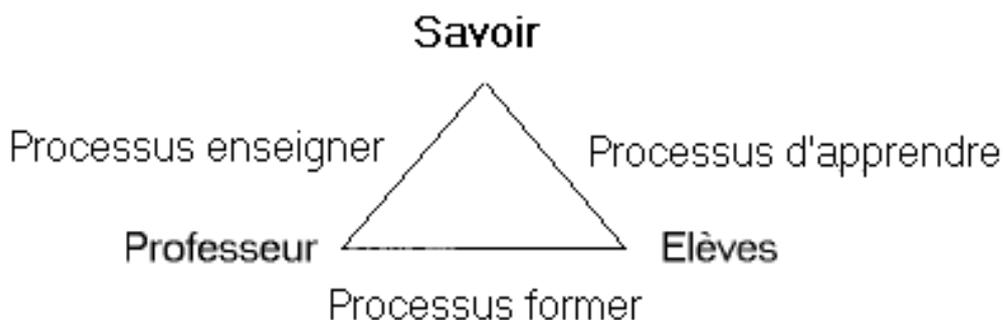
Ensuite, la motivation de ces mêmes élèves m'a intéressée, qui s'exprime à plein en Education Musicale, mais pas dans les autres disciplines. Il me semblait que se tenait là un des éléments importants de leur sentiment de compétences, et une des raisons de leur investissement.

Enfin, je me suis penchée sur ma propre posture pédagogique en Education Musicale et dans les autres disciplines (Mathématiques et Histoire-Géographie), dans lesquels je travaille avec cette même classe, en supposant qu'il devait y avoir là également une des origines de cette activité des élèves.

L'ouverture logique à la suite de ce travail a été de se demander comment adapter ce qui fonctionne en Education Musicale aux autres disciplines, si c'est possible, et dans les limites de ce qu'on peut adapter.

II - Un parcours adapté et accessible pour l'entrée dans les apprentissages

Si l'on part du fameux triangle pédagogique de Jean Houssaye³, j'ai tenté d'orienter ma recherche sur les trois pôles, (Maître, Elève, Savoir) pour déterminer ce qui est particulier dans le cours de musique pour chacun de ces points, et ce qui en fait un moment spécifique, dans le parcours habituellement difficile de nos élèves.



Sur le pôle savoir, j'ai considéré la musique en tant que discipline (Education Musicale) et en tant que partie prenante de la vie quotidienne des élèves, ce qui en fait de fait, une activité à part, relevant de la sphère privée autant que du scolaire.

En considérant le pôle élève, je me suis penchée sur la motivation des élèves, et leurs liens à cette discipline.

Enfin, j'ai tenté d'analyser ma propre posture pédagogique, et ma façon de travailler dans cette discipline et dans les autres.

Dans l'objectif d'approfondir cette spécificité des échanges dans ce cours par rapport aux autres, je me suis également intéressés aux interactions entre ces pôles sur les axes sommatifs, formatifs et cognitifs.

³ HOUSSAYE Jean. *Le triangle pédagogique*. Berne . Peter Lang. 1988

1) La musique comme savoir et plaisir à l'école

Pour explorer le pôle savoir, et expliquer en quoi la musique pouvait prétendre être « à part » dans la vie des élèves, et celle de la classe, je me suis appuyée sur les travaux de Gilles Boudinet⁴. Ancien professeur en Segpa, celui-ci est devenu chercheur en Sciences de l'éducation musicale.

Dans son livre « Pratiques rock et échec scolaire »⁵, il met en avant l'absence de pratiques musicales dans les Segpa à l'époque où il y enseignait, et l'absence surtout de l'idée de plaisir dans les apprentissages en général, et la musique en particulier, en milieu scolaire.

Il soulignait le problème de l'investissement difficile des professeurs dans ce champs, lié notamment, à la problématique de l'intérêt : en quoi est-ce utile de faire de la musique avec des élèves en difficulté ? Quel est l'intérêt de ce cours ? Pourquoi faire de la musique quand ces élèves sont déjà en telles difficultés ?

Les recherches des groupes auxquels il participe, et les publications qui en découlent, tentent de répondre à ce type de questions, mais également de postuler de nombreuses autres pistes possibles.

Mon expérience de classe a montré des résultats allant dans le sens de certaines de ces recherches, et inversement, trouvé des points d'appui dans les thèses présentées également.

a) la musique comme joie à l'école

Lors des entretiens individuels menés avec les élèves, le mot « plaisir » revenait souvent lorsque je leur demandais ce que leur apportait le cours d'éducation musicale. Bien souvent, ils ont cité des motivations par rapport à leur avenir professionnel, social ou scolaire pour parler des mathématiques ou du français.

Pour Florian, les mathématiques « *c'est dur, mais ça apporte du bien quand même pour compter mes sous. C'est plus facile* », alors que la musique « *c'est bien, c'est tout.* ».

⁴ Gilles Boudinet, maître de conférence à l'université de Paris VIII Saint-Denis, chercheur de l'équipe PAIDEIA/ESCOL (Paris VIII), chercheur associé du groupe de recherche Sciences de l'éducation musicale (OMF/Paris IV)

⁵ BOUDINET G., *Pratiques rock et échec scolaire*, Savoir et formation, l'Harmattan, 1996

Jennifer, parlant des mathématiques également, exprime l'idée d'un « *soutien dans la vie* », mais n'expose qu'un « *j'aime bien* » pour expliquer ce que lui apporte la musique en classe.

Elève consciencieuse, Laura conçoit que le français l'aide à « *savoir bien lire* », tandis que la musique lui donne « *l'impression de s'amuser* ».

Il semble important de considérer qu'on peut chercher à apporter du plaisir aux élèves en plus des différents savoirs. Le cours d'éducation musicale est un moment de plaisir partagé et à part, dans la semaine de classe. Les élèves y éprouvent du plaisir et le font savoir. En tant qu'enseignante, le plaisir est présent pour moi aussi.

Les élèves relèvent surtout qu'ils se sentent bien, qu'ils aiment bien, et que cela leur apporte du plaisir. Ils reconnaissent toutefois que le cours de musique apporte aussi des savoirs : 11 élèves sur 15 disent apprendre quelque chose en musique.

Pour Anne-Marie Green⁶, sociologue de la musique ayant travaillé sur la musique et les adolescents de Lycée d'Enseignement Professionnel, la musique est un langage, libéré des mots, et ne délivrant pas de sens en tant que telle, ce qui permet l'autonomie de l'expression. La musique permettrait donc « *le rêve et est source de plaisir* ». Elle estime qu'au cours de l'adolescence, le « *plaisir qu'ils [les adolescents] trouvent dans la musique les éveille aux rêves* », ce qui rend la musique « *menaçante* » dans certains milieux scolaires, car trop libératrice des désirs des adolescents.

Sans trop approfondir l'aspect psychanalytique, on peut en conclure cependant que la musique est d'abord un plaisir, ce qu'expriment parfaitement les élèves. Elle est un moment de libération peut-être, mais surtout de relâchement des tensions, et d'accès à une dimension supplémentaire dans les savoirs, absente souvent des autres disciplines pour ces élèves à besoins particuliers.

De ce plaisir en particulier naissent des moments de joie en classe, et des sensations de bien-être spécifiques à ce cours. « *Cela m'apporte beaucoup de choses* », dit Méлина, « *j'aime bien, j'aime bien la musique, je suis contente. Je suis bien dans le cours* »

⁶ GREEN Anne-Marie, *les adolescents et la musique*, Issy-les-Moulineaux, Editions EAP, collection Psychologie et pédagogie de la musique, 1986

Partant de ce constat, on peut alors affirmer que la musique les motive, et se demander en quoi elle les motive particulièrement, au-delà de ce plaisir ?

b) Une motivation personnelle

La musique fait partie de la vie quotidienne des adolescents. Leur approche du cours d'éducation musicale s'en trouve largement facilitée, même si leurs a-priori sont parfois à combattre. Ils ont une représentation particulière du côté institutionnel et culturel de l'éducation musicale en contexte scolaire, qui de prime abord, leur semble loin de leur monde.

La musique est donc un objet qu'ils connaissent, et qu'ils fréquentent au jour le jour. Tous les élèves de la classe affirment écouter de la musique chez eux, quelque qu'elle soit. Tous précisent également qu'ils ne peuvent s'en passer. Au-delà de l'effet de mode de telle ou telle musique, ils expriment tous un besoin.

Lorsqu'on découvre des genres différents de musique en classe (classique, jazz, religieuse, traditionnelle, musique du monde..), tous ont déjà été entendus, dans des contextes différents. Les élèves n'expriment pas à chaque fois des sentiments positifs, mais avancent souvent une sensation de « déjà entendu ». Il va de soi qu'une nouvelle notion en mathématiques ou en français ne s'attire par le même type de réflexion, ou de sensation.

Le fait de ne pas avoir accès à la technique ou à la culture inhérente à ce cours ne freine pas les élèves. (Un seul élève, sur les quinze de la classe, pratique la musique en-dehors de l'école). Ils se sentent bien, le disent et se trouvent à leur place dans un monde musical.

« La musique, c'est être bien », dit Damien. « Rien ne me plaît pas, c'est du plaisir. Toute la musique. », explique Amin.

C'est parce qu'elle est partie prenante de leur vie, que la musique ne leur semble pas une contrainte en soi. L'absence de cette contrainte leur permet justement d'être plus libres face aux nouveautés abordées dans ce cours, moins mal à l'aise. Ces élèves, d'ordinaire en difficulté, se retrouvent soudain dans un domaine qui les concerne, et qui les touche. Ils affrontent sans hantise particulière un cours où l'environnement leur est proche.

Leur curiosité est quasiment acquise, puisqu'il s'agit d'un des plaisirs de leur existence. De cette curiosité naît en partie leur motivation.

c) Une discipline abordable

Pourquoi une discipline « abordable » ? Par ce qu'elle ne nécessite aucun des pré-requis indispensables dans les autres disciplines pour avancer et progresser. Arrivés seulement cette année dans la classe, Gino et Damien ont parfaitement intégré le fonctionnement de ce cours, et peuvent se joindre aux autres sans problème dans les activités de travail de rythme ou de chant.

Les élèves possèdent tous un bagage minimum en musique, lié à la perception plus qu'aux apprentissages scolaires. Il est plus facile pour eux d'exprimer verbalement ces perceptions que les abstractions nécessaires dans d'autres cours. Chacun d'eux est capable d'entrée de jeu d'estimer un tempo, ou de discerner des voix dans une écoute⁷. Chacun sait reproduire un son ou un rythme, avec plus ou moins de précision, et de netteté. Enfin tous ont déjà chanté, en classe comme à l'extérieur.

Il est utile de préciser que les élèves ont, de plus, tous pratiqué la musique dans le cadre scolaire auparavant, à l'école élémentaire, comme au collège. Les Instructions Officielles de 1995, comme les programmes de 2002⁸ ouvrent une place à l'éducation musicale, et un horaire minimum autour d'une heure semaine. Les études publiées par l'Observatoire Musical Français⁹ montrent que ces pratiques sont nombreuses, et variées, d'un enseignant à l'autre, avec une nette prédominance du chant.

Cependant, qu'ils aient acquis ou non, ce qui a été fait pendant ces années précédentes de leur scolarité ne les empêchera en rien de réussir dans cette discipline, ni d'accéder aux notions présentées.

Il n'y a donc pas d'échec préalablement rencontré dans cette discipline, ni de difficultés devenues obstacles dans le parcours de l'élève. Si certains échecs ont été vécus, ils semblent bien moins marquants ou

⁷ voir en Annexe III, page 40, la feuille d'écoute utilisée en classe.

⁸ Qu'apprend-on au collège, Conseil National des Programmes, CNDP, 2002

⁹ SUCHAUT B., « la musique à l'école, étude des pratiques enseignantes », *Journal de Recherche en Education Musicale (JREM)*, n°2, volume 1, Observatoire Musical Français, Université Paris-Sorbonne (Paris IV^e), automne 2002

moins vécus comme tels. Ils ne sont pas en situation de handicap, avec des lacunes gênantes, et des blocages insurmontables.

Ce fait est important, car les élèves de Segpa portent en eux des échecs répétés dont ils souffrent. Très souvent, ces difficultés les ont amené à redouter les apprentissages dans certaines disciplines, voire à refuser toute nouvelle confrontation avec les obstacles rencontrés.

On ne retrouve pas cet écueil en Education Musicale, et cela explique en partie leur sentiment de réussite : nul frein lié à un échec antérieur, nulle appréhension d'une difficulté à venir.

2) Des élèves compétents et motivés

Nous venons de le voir, les élèves ont un sentiment de réussite en Education musicale, lié entre autre à l'absence d'échec dans leur parcours.

Lorsqu'on les interroge les élèves se disent motivés par le cours de musique, mais presque tout autant par les autres cours. D'où vient alors, que cette motivation soit visible en musique, et difficile à faire ressortir et exploiter ailleurs ?

a) une motivation intrinsèque

La musique revêt aux yeux des élèves une importance moindre en tant que savoir, que des disciplines comme le français, ou les mathématiques. Pourtant leur motivation s'y exprime pleinement.

Le rôle social futur des autres disciplines semble leur imposer une motivation qui ne va pas de soi, en comparaison de leurs goûts et de leurs désirs personnels.

L'éducation musicale développe leur motivation intrinsèque, car elle a trait à des activités et des sentiments qu'ils apprécient en-dehors du contexte scolaire. L'attraction de l'éducation musicale sur les élèves n'est en rien diminué par le contenu des cours proposés.

En effet, les différentes activités¹⁰ auxquelles participent les élèves (et qui seront détaillées plus loin), paraissent les motiver en tant que telles.

¹⁰ voir page 23 : la liste des activités menées en cours de musique

Dion M'Bick dit par exemple : « *j'aime taper des rythmes* » et Sevda : « *j'aime bien écouter, c'est plus plaisir* »...

Leur intérêt est inhérent à la tâche proposée et non à une composante sociale : puisque tous sont en réussite, ou du moins le ressentent, la comparaison n'a pas lieu d'être. De même, la multiplicité des activités permet à chacun de se sentir bien au moins une fois pendant le cours et d'être compétent sur l'une des activités menées dans l'heure.

Or, comme le montrent A Lieury et F. Fenouillet¹¹, « *il faut impliquer l'élève par rapport à la tâche, sans évaluation ou compétition sociale* », afin de développer la motivation intrinsèque. Il s'agit en effet, de celle qui permet un meilleur apprentissage, une performance moins modeste et des acquisitions à plus long terme. La motivation intrinsèque va, de fait, pousser l'élève à s'investir plus dans ses apprentissages.

De fait, le cours d'Education Musicale est moins assujéti à des contraintes comme les évaluations sommatives, et notées qui peuvent être vécues comme une compétition entre élèves. Cette discipline fait la part belle également à des compétences qu'à juste titre ces élèves pourtant en difficultés, estiment à leur portée : expression orale, expression gestuelle, écoute, ressenti, ...

Le domaine des activités d'expression artistique offre un espace d'expression justement, et prend en compte des critères participatifs, et de motivation.

Enfin l'évaluation est essentiellement une auto-évaluation ou une évaluation (validation) par les pairs, et plus rarement par évaluation sommative écrite et notée¹².

b) une motivation plurifactorielle

Une activité qui correspond au champs d'intérêt de l'élève est une des conditions qui peuvent susciter la motivation pour Rolland Viau¹³. Par sa nature d'objet quotidien, la musique entre parfaitement dans ce cadre, comme nous l'avons vu dans la partie précédente. Les autres conditions sont-elles remplies par ce que vivent les élèves dans ce cours ?

Rolland Viau indique que les activités doivent être diversifiées, point sur lequel nous nous appesantirons dans la partie suivante, et représenter un

¹¹ LIEURY A., FENOUILLET F., *la motivation et la réussite scolaire*, Paris ; Dunod, 1997

¹² voir en Annexe I : partie « musique » du livret de compétences utilisé par les élèves

¹³ VIAU Rolland, *la motivation en contexte scolaire* Bruxelles : De Boeck Université, Collection Pédagogies en développement, 1994

défi pour l'élève. Il semble que ce cours leur en offre l'occasion, en les confrontant à des tâches qui les intéressent d'une part, et qui mènent d'autre part à des réalisations plus complexes, demandant un investissement minimum dans le temps, et à chaque cours. Prenons l'exemple de l'étude complète d'un opéra comme Carmen, de Georges Bizet¹⁴ : les situations en classe vont proposer l'interprétation de certains airs, l'écoute et la compréhension de l'organisation et de la construction du récit et de l'atmosphère musicale, et la discrimination auditive des paroles dans différentes interprétations, la réinterprétation instrumentale de certains rythmes repéré lors d'écoute... autant de défis à leur mesure, et de moments où l'élève va se lancer, seul ou en groupe, pour vaincre les difficultés possibles. Quant à la possible authenticité des situations, rien n'empêche de mettre en valeur le travail des élèves, par une représentation publique.

Au niveau cognitif, autre condition, l'élève va dans les activités d'écoute¹⁵, devoir mettre en lien des savoirs (les instruments de musique par exemple, les genres musicaux, les époques, les origines...), des savoir-faire (repérer, discriminer, dégager une cellule rythmique...) et des savoir-être (être silencieux, participer à une discussion en classe, accepter les propositions des autres...). Il est d'ailleurs possible de vérifier cette condition dans les autres activités menées en Education Musicale.

Responsabiliser l'élève se fait dans de nombreuses situations : le choix des instruments dans les jeu musicaux, le choix de la partie à interpréter dans un chant (accompagnement instrumental, une ou l'autre des voix chantées), l'installation du matériel, et jusqu'à parfois l'ordre des activités.

L'interaction entre élèves et l'interaction élève/enseignant non seulement existent mais sont une des conditions sine qua non de la réussite du cours. En effet, même l'activité d'écoute musicale, celle demandant le plus de calme et de silence, est un moment d'échange et de validation des propositions de chacun, qui s'appuie sur l'interaction. Enfin la coopération est développée au détriment de la compétition, dans le cadre du chant, de la pratique instrumentale, des jeux rythmiques et vocaux.

Il est facile aussi de rapprocher les compétences travaillées en musique de celles des autres disciplines, même si de prime abord, les élèves ne voient pas toujours le lien. Leur rappeler et leur désigner clairement est l'une des façons de montrer l'intérêt de ce qui est fait en musique, un

¹⁴ voir détail des activités possibles en Annexe V

¹⁵ voir en Annexe II, page 36, le projet annuel d'écoute musicale

intérêt autre que le plaisir immédiat qui leur acquis la plupart du temps. Au niveau des connaissances, les liens se font aisément entre la musique et l'Histoire, la Géographie, l'Education Civique (vivre ensemble), le Français et les langues. Il est plus délicat de leur faire comprendre combien leurs compétences quasi acquises en musique sont celles également travaillées en Mathématiques ou en Sciences (découpage du temps, occupation de l'espace, utilisation du corps). Des projets interdisciplinaires sont, dans ces cas précis, utiles et motivants, et mènent bien souvent à une réalisation authentique : création d'une chanson, représentation publique, fabrication d'instruments et présentation, par exemple.

Nous l'avons vu dans l'exemple de l'étude d'un opéra, mais cela vaut aussi pour les réalisations comme une représentation de chant, il faut du temps, et inscrire les apprentissages dans la durée. Ils prennent alors tout leur sens. De la même façon, l'élève peut prendre tout le temps nécessaire pour s'épanouir dans sa tâche, car c'est la réalisation qui est visée, et elle ne peut se contenter d'une sonnerie de fin de cours, pour passer à autre chose. Offrir le temps d'aller jusqu'à l'acquisition et jusqu'à la réussite est le minimum pour que l'élève puisse s'épanouir dans l'activité. Il arrive donc que certaines activités soient repoussées au cours suivant, ou empiète sur l'heure suivante dédiée à une autre discipline, pour qu'une activité précise puisse se développer jusqu'au bout.

Enfin, concernant le problème des consignes, souligné par Rolland Viau, l'avantage de certaines activités musicales est qu'elles se « contentent » de consignes gestuelles, comprises par tous, après un travail préalable. Ces consignes gestuelles sont de plus données par l'enseignant comme par les élèves selon les tâches et les organisations utiles à l'activité.

Pour Rolland Viau, les trois composantes de la dynamique motivationnelle, sont la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence, et la perception de contrôlabilité. Les deux premières se retrouvent facilement dans les descriptions et les analyses précédentes, la troisième sera décrite dans la partie 3 qui suivra.

On peut donc conclure qu'au sens de la motivation de Rolland Viau, les élèves sont motivés dans le cours d'Education Musicale, ce qu'ils exprimaient à leur façon et que je pouvais observer sur le terrain.

c) un sentiment de réussite

Parmi les sentiments exprimés par les élèves au sujet de la musique, et outre le bien-être et le plaisir, il y a la réussite et la compétence. Comme exposé dans la première partie de ce mémoire, 12 élèves sur 14 interrogés ne trouvent « rien » de difficile dans les activités suivies en musique.

« *C'est plus facile* », dit Sevda, qui rencontre beaucoup de difficultés par ailleurs. Vincent, souvent en difficulté aussi, s'exprime de la même façon « *c'est plus facile, j'y arrive mieux* ». Tabita, Laura et Florian utilisent aussi ce terme de « *facile* », alors que leur réussite n'est pas toujours assurée sur des reproductions de cellules rythmiques ou de sons.

Ce sentiment de compétence, allié au plaisir ressenti, ouvre une place à un sentiment de réussite non négligeable chez des élèves qui se sentent en difficulté, voire en échec, la plupart du temps.

Ce sentiment de compétence est une des composantes de l'estime de soi, elle-même nécessaire au développement des enfants, et au bien-être de l'homme. Cette estime de soi a généralement besoin d'être restaurée chez nos élèves, qui ont subi des échecs réguliers et répétés, au cours de leur scolarité. Pour nombre d'entre eux, l'estime de soi est faible, en raison d'une mauvaise perception de leurs erreurs, considérées systématiquement comme des échecs, et le découragement face à leurs échecs. Ceci entraînant un déplaisir de plus en plus évident face aux tâches à effectuer, et face au scolaire dans l'ensemble.

Pour Annie Langlois¹⁶, coordinatrice des formations AIS à l'IUFM de Basse Normandie, « *le désir d'apprendre est en étroite corrélation avec l'estime de soi* » et en « *correspondance avec la capacité qu'a l'enfant de s'exprimer et d'être entendu dans ses besoins...* », notamment au sein d'activités d'expression, artistiques ou non.

Les activités d'expression offrent aux élèves la possibilité de s'exprimer, et d'être entendu, et ces deux conditions réunies, apportent un espace où il peut se poser en tant qu'être et sortir de lui ce qui est marqué, gravé.

Elles permettraient alors de faire passer certains sentiments de la part réprimée à la part exprimée de la libido (lieu des désirs). Offrir un lieu d'expression, dans des activités pourtant scolaires, c'est ouvrir « *des moments de parole réparatrice* », même symboliques, permettant ainsi de contribuer à la restauration de l'estime de soi.

¹⁶ Langlois Annie, « les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre », *la nouvelle revue de l' AIS*, n°18, 2002.

Annie Langlois est également maître de conférence en Sciences de l'Éducation.

On peut comprendre, donc, que dans le type d'activités proposé en classe, les élèves puissent s'investir personnellement, et trouver un moyen de s'exprimer, ce qui les met alors en confiance et participe de leur bien-être.

Outre ce sentiment de confiance, et le sentiment de compétence, l'estime de soi se compose également de la connaissance de soi, et du sentiment d'appartenance à un groupe, deux ressentis sur lesquels les activités d'expression peuvent également agir. Au niveau de la connaissance de soi, la musique agit comme un moment de sérénité lors des activités d'écoute, où l'élève peut se retrouver face à ses émotions. Il n'est pas rare de voir un élève au bord des larmes, ou simplement éclater de rire. D'autres ne mettent pas complètement en paroles leurs émotions mais tentent de les exprimer par des gestes, des dessins, des mots.

L'élève teste également ses goûts et ses préférences en découvrant des styles et des genres bien différents, et en confrontant son expérience à celle des autres.

Enfin le sentiment d'appartenance à un groupe va se développer et évoluer au fur et à mesure des séances de chant et de pratique instrumentale, où la nécessité du « être ensemble » mène à ce sentiment. Ecouter les autres, être en accord (au sens musical du terme) avec les autres, et participer à la même activité, permet d'aller dans ce sens également, tout en spécifiant à chacun sa place dans le groupe.

Ces éléments font évoluer les élèves vers une meilleure estime de soi, et explique en partie pourquoi ils semblent plus épanouis et actifs en Education Musicale.

3) Une posture pédagogique particulière ?

Côté enseignant, il est intéressant de voir en quoi ma façon de travailler est peut-être particulière lors de ce cours, ce qui expliquerait ces différences dans l'attitude et la réussite des élèves. En effet, il est possible que la posture pédagogique adaptée soit différente, voire mieux adaptée aux élèves.

A partir d'observations et de regards extérieurs sur mon travail, j'ai examiné les séances proposées en Education Musicale, l'organisation du travail, et ma posture propre, afin de déterminer ce qui était spécifique à

ce cours et ce qui était équivalent à mon activité dans les autres domaines disciplinaires.

a) activités proposées et organisation du travail

Le cours d'Education Musicale se caractérise par des activités nombreuses et variées, et une organisation de travail très souple. Cela permet naturellement de s'adapter aux compétences spécifiques de chaque élève tout comme à leur humeur.

Les séances sont construites à partir d'une progression annuelle comprenant les activités suivantes, basée sur le programme de 5^e de musique¹⁷ :

- écoute musicale (extrait d'œuvres du répertoire, chants et musiques du monde, sons, instruments...)
- chant (chansons, reproduction d'extraits écoutés...)
- pratique instrumentale (construction et utilisation de petites percussion, jeu ensemble, jeu en soliste...)
- pratique vocale (jeux vocaux, vers la maîtrise de la voix, du chant, écoute des autres...)
- pratique rythmique (jeux rythmiques, reproduction de rythmes, improvisation, jeu ensemble, création, codage...)
- direction d'un chant, ou d'une interprétation instrumentale
- connaissance de la musique (style, genre, époque, compositeurs, œuvres complètes ; instruments, formations musicales ...)
- initiation au solfège (explicitation de termes technique, repérage de signes, début de codage, codage des chants pour l'accompagnement...)
- jeux rythmiques et de sons
- relaxation
- respiration
- accompagnement des programmes d'Histoire-Géographie (musiques de certains pays, de certaines époques, de certaines religions) , d'Arts Plastiques (illustration sonore ou picturale, parallèle entre les deux disciplines pour découvrir des époques et des styles...), de Français (liens entre poésie et musique, livrets d'opéra et littérature ou mythologie)
- ...

¹⁷ Qu'apprend-on au collège, Conseil National des Programmes, CNDP, 2002

Chacune de ces activités peut se faire en 5 à 20 minutes, ce qui permet de diversifier suffisamment l'heure de cours. Les élèves savent donc au bout de quelques cours, qu'ils trouveront dans l'heure d'Education Musicale, au moins une activité dans laquelle s'investir. Les plus timorés pourront se contenter dans l'écoute musicale. Les plus actifs et énergiques pourront s'exprimer dans les activités de pratique.

En effet, chaque séance offre de trois à cinq activités. Le rythme de ces activités est lié aux projets en cours, mais également, à l'humeur des élèves, et à leur comportement.

Chaque séance est préparée avec la possibilité d'envisager cinq ou six de ces activités, sans pour autant égarer les élèves. Le choix se fait ensuite selon leurs envies, et leur attitude.

Une classe qui arrive très excitée pourra être calmé dans une activité d'écoute, qui demande du silence et de l'attention. Elle pourra aussi exprimer son trop plein d'énergie dans le chant.

Une classe un peu trop calme et « endormie », pourra être mise en activité dans la pratique instrumentale ou la reproduction de rythmes, avant de passer à des moments plus posés.

La plupart des activités de ce cours ne demande aux élèves ni compétences de lecture particulière, ni de gros efforts d'écriture. Ceci met bien sûr en confiance, et en sentiment d'assurance et de maîtrise, les élèves éprouvant des difficultés dans ces domaines. Si les compétences travaillées se rapprochent évidemment des domaines dans lesquels il se sentent en difficulté d'ordinaire, elles en diffèrent cependant par la forme et par ce que les élèves ressentent.

Comme expliqué précédemment, ils ne se sentent pas en difficulté en musique alors qu'ils y travaillent des compétences équivalentes à celles approchées en mathématiques et en français notamment (découpage du temps et de l'espace, discrimination, repérage, mémorisation, entre autres).

Cette organisation est testée depuis cinq ans désormais, et montre ses avantages, avec cette classe de 5^e notamment, qui cumule une hétérogénéité des niveaux et difficultés scolaires, en plus d'attitudes diverses face au travail.

b) L'enseignant comme médiateur

Outre l'organisation et les activités, ma posture pédagogique en classe lors de ces heures de musique a été analysée également.

En cours d'Education Musicale, l'enseignant a une place de médiateur, plus que de transmetteur. C'est une place possible à adopter dans d'autres disciplines lorsqu'elle est acceptée et reconnue par les élèves. Une fois acquise comme alternative de relation entre le professeur et les élèves, cette posture permet de fonctionner de la même manière dans d'autres domaines, sans que cela soit une occasion pour les élèves de sortir des apprentissages.

On parle de médiation, lorsque la relation pédagogique est une relation « *asymétrique où l'un des deux participants sait plus que l'autre à la fois sur la tâche et sur le sujet* »¹⁸, le maître devant à la fois transmettre un savoir, et transmettre les méthodes d'acquisition de l'autonomie dans l'apprentissage de ce savoir.

Dans ce cours, l'élève part de capacités inhérentes à sa condition humaine : capacités motrices, capacités sensibles, pour aller vers des savoirs et des savoir-faire. Citons l'exemple du travail de pulsation et de rythme qui demande coordination et maîtrise de la motricité (fine ou non). Certains élèves arrivent en classe sans la maîtriser, et leurs progrès dans ce domaine de la 6^e à la fin de la 5^e sont visibles également en géométrie.

L'écoute musicale va demander de mettre en œuvre des capacités sensibles (l'ouïe) mais aussi l'attention, et les capacités d'analyse et de discrimination. Seul l'expert, en l'occurrence le professeur, peut dans les premiers temps les amener vers tout ce qui est repérable, et transmettre le vocabulaire pour désigner les éléments désignés, ainsi que le sens à leur donner. C'est de ce premier échange entre les élèves et moi, qui vont naître la communication, et le métalangage, seuls capables d'aider l'élève ensuite à réinvestir et/ou transférer ses savoirs (savoirs, savoirs faire et savoirs être).

La possibilité d'aller vers les compétences travaillées et évaluées sans pré-requis d'ordre scolaire et intellectuel, permet à ces élèves en difficulté, d'entrer dans les apprentissages musicaux avec une certaine autonomie. Cette autonomie se développe au fur et à mesure des apprentissages en Education Musicale par la mise en confiance progressive.

Pour Anne-Marie Doly, citée précédemment, la relation de médiation suppose un outil important : le langage, qui remplit deux fonctions nécessaires au transfert de compétences entre le professeur et l'élève : la

¹⁸ Doly Anne-Marie, *Métacognition et médiation*, Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne, 1997

« fonction de représentation, c'est-à-dire de signification et d'abstraction par sa capacité symbolique » et la fonction de communication. Le langage permet donc de communiquer et transférer les outils d'apprentissages et de communication.

L'essentiel des consignes et des explications en cours d'Education Musicale se fait dans un langage empruntant diverses formes : orale bien sûr, comme dans toutes les disciplines, (et parfois doublée d'une consigne écrite ou dessinée au tableau) mais également gestuelles et symboliques. Cette triple communication permet à chaque élève de se l'approprier facilement. Chaque geste étant répété et approprié rapidement par l'élève, il permet de doubler le langage oral, qui a des défauts avec des élèves en difficulté.

En tant que « possesseur » du savoir, je l'exprime autant par des gestes (signaux de départ et de fin dans les chants, les écoutes, les diverses pratiques musicales...), que des symboles (transcriptions, mise en place de chant...), ou par le langage, ce qui offre deux versions, voire trois ou quatre aux élèves. Ceux-ci reprenant ces gestes ou ces symboles à leur compte, les utiliseront à l'occasion lorsqu'il seront en train de diriger un chant ou un jeu musical, ou voudront transmettre une information.

Cet auteur désigne ensuite l'imitation comme la modalité d'apprentissage nécessaire à l'élève pour entrer dans le savoir et le savoir-faire. L'imitation est une condition nécessaire, et moteur de tout apprentissage.

L'imitation, dans l'interaction avec l'adulte permet le progrès, et c'est bien ce qui se passe dans un premier temps dans le cours de musique. Le professeur se met en scène, joue ce qu'il propose, qu'il s'agisse de chant ou de son, de rythmes ou d'instruments. L'élève entre ensuite dans l'imitation pour reproduire, avant de s'approprier le savoir et proposer ses propres productions à imiter.

L'interaction se fait entre l'adulte et l'élève, et entre élèves et pairs. Après l'acquisition d'un vocabulaire limité mais précis et adéquat, les élèves peuvent s'inscrire pour proposer « leur » musique à écouter en classe, sur une feuille affichée¹⁹ Cette présentation se fait avec l'obligation d'expliquer en quoi cette musique leur semble importante ou intéressante, en réutilisant les termes appris, et les connaissances acquises

Le conflit socio-cognitif entre en jeu très souvent, dans les activités proposées. Qu'il s'agisse de valider les opinions et ressentis de chacun après

¹⁹ voir en Annexe

une écoute, ou d'entériner une production individuelle ou collective avec les instruments, l'accord de tous doit être fait, après validation ou non des différentes solutions proposées.

Le développement des compétences métacognitives des élèves en musique, leur permet ensuite de prendre une place d'expert dans ce cours et d'y progresser.

Par-delà ces possibilités offertes à l'élève de se placer en tant qu'élève, tuteur, ou expert, cette médiation permet de les rendre acteurs et actifs, moteur de leur apprentissage. Pour cela, les premiers pas dans ce cours permettent l'acquisition de gestes simples, et d'un vocabulaire précis, spécifique mais limité avec lequel l'élève peut être autonome. Il comprend ce qui lui est demandé, et peut interagir avec les autres, car chacun possède ces mêmes mots, ces mêmes gestes. Celui qui ne comprend pas un mot a toujours le recours au geste ou au symbole, ou bien encore à l'expression d'un ressenti.

Cette utilisation de mots et gestes communs de base, permet aussi la transcendance vers d'autres savoirs. L'élève qui sait comment diriger un chant, saura diriger son équipe de percussions, ou décrire une écoute avec les mêmes mots et gestes.

A partir des mots utilisés et intégrés petit à petit sur l'année, lors des séances d'écoute, les élèves vont accéder à un vocabulaire plus précis pour rendre compte de leurs propres productions, ou pour les coder et les interpréter.

Le chant « Stand by me » a une rythmique simple, avec une ligne de basse que les élèves repèrent très vite. Assez rapidement vont se mettre en place trois groupes, l'un chantant le texte sur la mélodie, l'autre chantant la mélodie de la basse (« pom pom pom », d'après les élèves), et le troisième accompagnant avec les percussions de la classe, en s'attachant aux rythmes des deux premiers groupes. Enfin, chaque élève peut tenter la direction de l'ensemble. Le premier travail consiste dans le repérage et la discrimination auditive des différentes parties. Elles m'ont été proposées par les élèves et non imposées. Au bout de deux séances, la nécessité d'écrire la rythmique de la section percussion s'est révélée nécessaire, et les élèves ont dû se mettre d'accord sur un codage accompagnant le texte de la chanson à leur disposition. Lors de cet échange, il leur a fallu prendre en compte tout ce qu'ils avaient repéré lors des écoutes, et lors de leurs production : le tempo, le rythme, pour la section percussion, et la durée et la hauteur des « pom pom pom » pour le groupe chargé de chanter la ligne de basse.

La mise en place de ce chant à plusieurs voix a donc nécessité un travail préparatoire dans lequel le conflit socio-cognitif a pris toute sa place. En tant qu'« expert », j'ai apporté du vocabulaire, et des directions de recherches dans certains cas, mais le codage a été le fait ensuite des élèves, de même que l'écriture de ce codage en fonction de la ligne de chant²⁰.

Il est de fait que ma posture pédagogique dans ce cours est plus proche de celle de médiateur que dans les autres disciplines travaillées avec ces élèves. Il est possible qu'une maîtrise plus grande des savoirs de base donne plus d'aisance. Il est également assuré que cette discipline offre de ce point de vue un plus grand confort (adaptation facile et sans heurts, accessibilité pour les élèves, abord plus ludique), et permet de jouer ce rôle plus facilement.

Toutefois la médiation peut s'entendre également au sens de « médiation culturelle »

c) la médiation culturelle

Concept créé et pédagogie mise en place par Serge Boismare²¹, la médiation culturelle consiste à offrir aux élèves des situations culturelles dans lesquelles ils pourront s'identifier assez pour dépasser leurs angoisses. Son travail est basé sur la question que nous nous posons tous face à nos élèves : comment aider à apprendre des élèves qui ont peur d'apprendre (au point d'être en refus face à l'apprentissage).

Les situations à partir desquelles il propose de travailler, sont issues du patrimoine culturel, et par des textes, apportent des réponses aux « interrogations fondamentales » des hommes. Pour Serge Boismare, il peut s'agir de textes mythologiques, comme d'œuvres du patrimoine.

Dans une approche adaptée à nos élèves, elles pourraient répondre à leur besoin de dépasser la peur et la frustration, et donc le refus face au travail.

²⁰ voir le texte et le codage de la chanson en Annexe...

²¹ BOISMARE Serge, « Médiation culturelle, moyen contre l'échec scolaire », Université d'Automne du SNUipp, Bombannes (33), oct. 2002.

Serge Boismare est enseignant spécialisé et psychologue, directeur du CMP Claude Bernard à Paris.

L'auteur développe cette idée dans son ouvrage : *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris. Dunod, 2000.

Ainsi le cours de musique peut s'appuyer sur de nombreuses œuvres du répertoire, et à de nombreuses histoires racontées et vécues en musique, permettant aux élèves sinon de s'identifier, du moins de se rendre compte de l'universalité de certaines de leurs souffrances.

Les œuvres comme certains opéras ou ballets racontent des histoires proches de leur univers, et des préoccupations de leur âge. L'étude de l'opéra Carmen entre tout à fait dans ce cadre, narrant une histoire d'amour et de mort. Une fois passée la contrainte du chant lyrique, d'un abord difficile, cette histoire captive les élèves, qui suivent avec intérêt les rebondissements, et les thèmes abordés : l'émancipation de la femme, l'amour et la jalousie, la violence et la mort...

L'avantage de la musique est qu'elle permet d'aborder ces thèmes sans passer par la lecture ou l'écriture, donc en évitant un média qui pose problème aux élèves. L'étude de ces œuvres culturelles est donc un moyen de proposer des histoires, ou des les exprimer (reprises musicales de ressentis et d'émotions), d'aborder des thèmes importants pour les élèves, tout en évitant justement ce qui leur pose problème dans les autres disciplines, et ce qui aggrave leur sentiment de frustration.

Utiliser des thèmes et des œuvres du patrimoine, outre qu'il s'agisse d'une partie des programmes de collège²², permet aussi d'ouvrir les élèves à un apport culturel qui ne leur est pas toujours habituel. Le contrat de départ avec eux, est qu'ils connaissent déjà très bien leur musique préférée, et que je ne pourrais leur apporter plus. Nous écoutons et étudions donc d'autres œuvres, d'autres styles, avec le droit absolu de ne pas aimer, mais le devoir, accepté par tous les élèves, d'écouter ce que cela peut nous apporter.

« réduire les inégalités d'accès à l'art est donc un impératif²³ », et c'est cet objectif qui est visé également dans ce cours, et qui joue un rôle aussi dans le désir d'apprendre des élèves, celui d'une ouverture à un monde qui leur est souvent fermé.

²² Qu'apprend-on au collège, Conseil National des Programmes, CNDP, 2002
Arrêté du 10 janvier 1997 et Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 13 février 1997
N°1 HS P.321 : Nouveaux programmes de Cycle Central

²³ Qu'apprend-on au collège, Conseil National des Programmes, CNDP, 2002, p.99

Conclusion

Dans les différents éléments qui donne la possibilité aux élèves d'être en réussite particulière dans le cours d'Education Musicale, il est certain que l'attrait pour la musique joue, comme le goût pour le sport est important dans le cours d'E.P.S.

Il est indéniable pourtant qu'au-delà des appétences et penchants de chaque individu, l'ensemble de la classe est en réussite, et motivé. Outre les qualités inhérentes à cette discipline, nous avons vu que son accès est plus aisé pour des élèves en difficulté que d'autres disciplines plus « scolaires ».

De la même façon, les élèves étant motivés, ils entrent plus facilement dans l'apprentissage. Cette entrée facilitée dans les apprentissages, devient le point de départ d'une interaction plus importante qui permet à la fois le conflit socio-cognitif entre pairs, et la transmission du minimum de savoir du professeur vers les élèves, savoir sur lequel se construira le métalangage, et le savoir que l'élève conservera ensuite.

C'est donc bien cette position de médiateur de l'enseignant qui permet, avec le vecteur musique, plus favorable nous l'avons vu, que d'autres media, de provoquer chez l'élève une prise de conscience de sa compétence, et son utilisation.

Ce sentiment de sa compétence va naturellement participer de l'accroissement d'une certaine estime de soi chez l'élève, qui sortira à cette occasion de la spirale de l'échec face aux tâches scolaires. Motivé, il participe mieux au processus d'apprentissage et devient acteur, et tuteur à l'occasion.

La question qui se pose alors est de réfléchir à comment adapter ce sentiment de compétence et l'amorcer dans les autres disciplines ?

L'intérêt de ce constat et de son analyse réside également dans les possibilités offertes de l'élargir aux autres disciplines.

En effet, nos élèves étant en grande difficulté, la réussite dans une discipline doit servir de base, sinon de modèle, pour les amener à entrer dans les apprentissages dans les autres disciplines.

Que peut-on retenir de ce qui fonctionne en musique ?

Il s'agit dans un premier temps de rendre motivante et intéressante chaque discipline, et pour ce faire envisager de rendre les situations d'apprentissages réelles ou au moins liées au monde dans lequel vivent ces

adolescents, de les adapter à leurs compétences initiales, et s'appuyer dessus, en montrant aux élèves à quel point ils sont déjà capables.

Renforcer donc l'estime de soi, en désignant nommément les compétences maîtrisées dans une situation et qui sont transférables ailleurs. L'élève peut apprendre à réinvestir ses savoirs et ses compétences à partir du moment où on les lui montre et définit clairement. Il doit en être conscient pour y accéder et comprendre leur intérêt.

L'organisation du travail en classe doit obéir aussi aux «règles» fonctionnant en musique : proposer de nombreuses activités avec des organisations différentes (groupe classe, groupes, travail individuel), et des compétences variées à mettre en œuvre. Ce qui semble très facile en musique, peut l'être avec une réflexion plus poussée dans les autres disciplines.

De la même façon, il faut envisager de réfléchir à la posture pédagogique employée, et au contrat passé avec les élèves face au travail. Sans pour autant reproduire ce qui ne peut être que spécifique à une matière, on peut supposer que tout comme pour les élèves, il est possible de transférer un fonctionnement et un savoir-faire. Ce qui est demandé et nécessaire pour les élèves, ne peut être dédaigné côté enseignant...

Se donner toutes les chances de réinvestir ce qui a été analysé ici, et offrir aux élèves un cadre plus attractif dans lequel évoluer peut sans doute permettre de développer les conditions d'une réussite équivalente dans d'autres disciplines. Il s'agit là du défi à relever, et du processus nécessaire à envisager dans les mois à venir, pour que ces élèves profitent de l'expérience acquise en musique avec le goût d'apprendre.

Bibliographie

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées

Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'Éducation

Circulaire 90-340 du 14 décembre 1990 : organisation des EGPA

Circulaire 96-167 du 20 juin 1996 : Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré

Note de service N°98-128 du 19 juin 1998 : mise en œuvre de la rénovation des enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré

Arrêté du 10 janvier 1997 et Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 13 février 1997 N°1 HS P.321 : Nouveaux programmes de Cycle Central

Qu'apprend-on au collège, conseil national des programmes, CNDP, 2002

ANDRE C., LELORD F., *L'estime de soi, s'aimer pour mieux vivre avec les autres*, Paris, Odile Jacob poches, 2002

BOISMARE Serge, « Médiation culturelle, moyen contre l'échec scolaire », *Université d'Automne du SNUipp*, Bombannes (33), oct. 2002.

http://89.snuipp.fr/article.php3?id_article=137

BOUDINET G., *Pratiques rock et échec scolaire*, Savoir et formation, l'Harmattan, 1996

BOUDINET Gilles, « Enseignement musical et élèves en lourde difficulté : la reconstruction du savoir « à » et « par » la musique », Communication au Colloque National *La Formation des Professeurs des Écoles en Éducation Musicale : ses enjeux et difficultés*. IUFM de Bourgogne, site de Dijon, 28/29 janvier 2002

http://www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem/gboudinet/gboudinet_EM_%E9%E8ves_diff.htm

COUSIN Christian, *Enseigner en SEGPA et EREA*, Paris, Delagrave, 2003

DOLY Anne-Marie, *Métacognition et médiation*, Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne, 1997

GREEN Anne-Marie, *les adolescents et la musique*, Issy-les-Moulineaux, Editions EAP, collection Psychologie et pédagogie de la musique, 1986

GUIRARD L. BOUDINET G., *le sens de l'expérience musicale en éducation*, Observatoire Musical Français, Université Sorbone-Paris IV, 2002
<http://www.omf.paris4.sorbonne/gesm/bibliothèque/séminaire>

LAMOTHE Isabelle, *Enseigner la musique à l'école*, Paris, Hachette Education, Pédagogies pour demain, 1995

LIEURY A., FENOUILLET F., *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1997

MARTENS E. VAN DULL., *Osez la musique ! Eveil des enfants au plaisir de la musique*, Bruxelles, Editions Labor, 1992

SUCHAUT B., « la musique à l'école, étude des pratiques enseignantes », *Journal de Recherche en Education Musicale (JREM)*, n°2, volume 1, Observatoire Musical Français, Université Paris-Sorbonne (Paris IV°), automne 2002.

www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem

VIAU Rolland, *la motivation en contexte scolaire* Bruxelles, De Boeck Université, Collection Pédagogies en développement, 1994

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE I : l'Education Musicale dans le livret de compétences	33
ANNEXE II : Projet annuel d'Ecoute musicale	34
ANNEXE III : Feuille d'écoute musicale	40
ANNEXE IV : Affichage à disposition des élèves	41
ANNEXE V : Exemples d'activités menées autour de l'opéra Carmen	42
ANNEXE VI: Partition codée « Stand by Me »	46

ANNEXE I

page du livret de compétences consacrée à l'Education Musicale

Compétences	Code	Compétences spécifiques							
1. Ecouter, repérer	1.1	Repérer des éléments lors d'écoutes musicales (tempo, rythme, mélodies...)							
	1.2	Analyser l'organisation musicale d'un morceau							
	1.3	Reconnaître des instruments, des voix							
	1.4	Reconnaître des styles, des compositeurs, des chanteurs							
	1.5	Ecouter les autres							
2. réaliser, exécuter	2.1	Participer au chant							
	2.2	Chanter (juste)							
	2.3	Interpréter un répertoire							
	2.4	Interpréter une ligne musicale avec un instrument							
	2.5	Jouer ensemble							
	2.6	Chanter ensemble							
	2.7	Suivre et respecter les consignes de départ et d'arrêt (et autres)							
	2.8	Maîtriser quelques rythmes							
	2.9	Accompagner un chant							
	2.10	Diriger							
3. Connaître,	3.1	Connaître quelques œuvres musicales							
	3.2	Connaître les styles, les genres et les époques étudiées							
	3.3	Connaître les familles d'instruments							
	3.4	Connaître quelques instruments par famille							
	3.5	Connaître quelques mots de vocabulaire précis							

ANNEXE II

Un des projets mis en œuvre en Education Musicale à l'année : l'écoute musicale

Projet annuel

Ecoute musicale

Domaine : Education Artistique

Discipline : Education Musicale

Niveau : 5^e SEGPA

Durée prévue : séances régulières de 10-15' par semaine
+ séances de 30 à 40' parfois sur un thème précis : un compositeur, un style, une époque, un thème musical...

Objectifs généraux :

- écouter un document sonore avec attention et avec une perception fine
- reconnaître quelques œuvres musicales

Objectifs spécifiques :

- écouter avec attention et repérer différents éléments dans un morceau
 - les instruments
 - les voix
 - le tempo
 - la formation
 - le motif
 - la forme
 - le style (à lier avec l'époque)

Compétences transversales : elles sont liées aux capacités d'écoute et de respect de ce temps d'écoute, ainsi qu'au respect de l'autre (accepter ses propositions, les prendre en compte...)

Matériel : appareil CD - cassette, enregistrements divers (y compris ceux proposés par les élèves...), fiche à remplir lors de certaines écoutes pour relever certains mots, certains renseignements...

Organisation : travail d'écoute et de recherche individuel, mise en commun orale et collective, avant notation au tableau et relevé par les enfants de quelques notions et renseignements intéressants.

Evaluation : même travail, à partir d'écoutes diverses : vérification de l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique introduit au fur et à mesure, et vérification de l'attention accordée à l'écoute.

Lors d'une séance d'écoute :

- silence et immobilité exigée
- temps d'écoute court (2 minutes environ, plus si besoin pour une chanson, un air, ou des entrées d'instruments en fugue...)
- proposer au moins une deuxième écoute pour que les élèves se mettent d'accord (au moins pour le tempo, les nuances étant subjectives entre lent/moyen et moyen/rapide, et pour discerner certains sons et instruments proches)
- avoir un questionnement précis permet également l'accord, et l'entente, et aide à chercher dans la bonne direction

Important : proposer un choix d'écoutes -réécoutes pour le *plaisir*, des extraits complets, ou de l'intégralité de l'œuvre dont le morceau choisi est extrait, ou bien d'œuvres proches, ou de prolongements (œuvres où les extraits sont intégrés en tant qu'élément extérieur : films, films publicitaires, contes, ballets, opéras, reprises de thème dans des musiques plus modernes...)

Au cours de l'année, reproposez certains extraits et vérifiez les souvenirs, et la cohérence des acquis.

Choix des œuvres :

Il est présidé par les objectifs définis plus hauts et par les possibilités d'approches avec les élèves.

Objectifs à lier au choix des œuvres

- Les instruments :
 - permettre de découvrir les familles, et dans chaque famille quelques groupes d'instruments précis. Ex : famille des vents, sous-famille des bois, instruments à anche simple ou double...
 - nommer quelques instruments, en reconnaître dans différentes formes, et dans différents genres. Ex : la trompette dans l'orchestre classique, dans un orchestre de jazz ou un big band, dans la variété...
 - repérer un instrument seul (soliste) dans un concerto...
 - repérer quel instrument joue le motif à un moment donné
 - repérer le nombre d'instruments
 - ...
- Les voix :
 - distinguer s'il y a une voix ou plusieurs (chœur/soliste/duo...)
 - distinguer les voix d'homme et de femme (si c'est possible, distinguer et nommer les voix avec les termes musicaux appropriés : soprano, alto, ténor, basse...)
 - distinguer si la voix est aiguë ou grave
 - repérer s'il s'agit de chant a cappella ou accompagné,
 - repérer de quel type de voix il s'agit (voix d'opéra, voix de religieux, voix de jazz...)
 - essayer d'entendre si la voix est utilisée comme un instrument ou si elle est accompagnée par les instruments
 - trouver si la (les) voix utilise(nt) des paroles (si oui, repérer s'il s'agit de français ou non), ou des sons (notes, onomatopées, bruits...)
- Le tempo (élément primordial de la musique, avec le rythme et la mélodie) :
 - repérer si le tempo est lent, moyen ou rapide. Si possible, passer dans l'année du terme « moyen » au terme « modéré », puis peut-être à quelques termes italiens en usage en musique : allegro, andante, moderato...
 - trouver les mots pour exprimer son choix, se mettre d'accord
 - repérer des changements de tempo dans un même extrait : les repérer, les exprimer (avec des mots, des gestes, du chant,...) et les désigner lors d'une seconde écoute.
- La formation
 - connaître le vocabulaire de base : orchestre, soliste, chœur...
 - reconnaître le type d'orchestre (big band, orchestre de jazz, orchestre classique, petites formations de chambres...)
 - repérer s'il s'agit d'un orchestre ou d'un soliste

- connaître les principaux éléments d'un type d'orchestre pour mieux le reconnaître après
- citer quelques instruments ou familles d'instruments à l'écoute de l'orchestre
- écouter un même motif, un même morceau joué par des formations différentes. Ex : différentes orchestrations des danses hongroises de Brahms
- ...
- Le motif
 - repérer la ligne mélodique, le motif rythmique, pouvoir l'isoler (le chanter, le retrouver plus loin ou sous une autre forme...). Ex : repérer l'ostinato dans le Boléro de Ravel, repérer une pédale dans un mouvement de symphonie ou de concerto... repérer un motif dans une fugue de Bach...
 - s'aider du motif pour reconnaître un thème connu. Ex : différentes versions de « Summertime » du jazz au rock (par Ella Fitzgerald, Charlie Parker, Janis Joplin, Sidney Bechet...)
- La forme, la structure
 - différencier quelques formes comme la musique chantée (chanson, airs religieux, folklore, opéra ...), les formes avec solistes (concertos, airs dans les opéras...), les formes pour danser (ballet, folklore, valse de Vienne, polka...)
 - retrouver la structure d'un morceau (s'il y a un refrain, si le thème revient, à quel instrument, à quel moment, à quel tempo...), et peut-être essayer de le coder
- Le style, l'époque :
 - différencier au moins le jazz, la musique classique, les styles modernes et récents
 - dans chaque style, retrouver plusieurs formes et styles. Ex : dans le jazz, repérer le swing, le scat... dans la musique classique, différencier chants religieux et airs d'opéra, formes avec solistes et formes pour orchestre seul, formes à danser ou non...
 - repérer de grandes époques (il y a un siècle, il y a plus longtemps, il y a quelques années...) de la musique et de l'Histoire (ou : à l'époque de tel ou tel compositeur... « cela ressemble à « tel ou tel musique...)
- Les nuances
 - repérer les différentes nuances dans un extrait, les situer
 - utiliser des mots et des gestes pour exprimer les nuances
 - repérer un crescendo, un decrescendo
 - apprendre quelques mots désignant les nuances en musique : forte, piano...

- Le compositeur, l'œuvre, l'origine géographique de l'œuvre :
 - connaître quelques noms de compositeur
 - reconnaître quelques œuvres
 - connaître quelques styles musicaux en fonction des régions du monde.
Ex : différencier la musique sud-américaine (folklorique, de danse, classique...) de la musique asiatique (Tibet, Chine, VietNam...)
 - construire si possible une frise chronologique où placer au fur et à mesure les compositeurs, les styles, les instruments...
 - rappeler les liens avec les pays vus en Education Civique, ou avec les chansons apprises...

ANNEXE III

Feuille d'écoute musicale utilisée par les élèves

 Ecoute Musicale 

J'ai écouté	J'ai entendu des voix, des instruments	Tempo	C'est une musique :	J'ai aimé, je n'ai pas aimé
		<input type="checkbox"/> lent <input type="checkbox"/> moderato <input type="checkbox"/> rapide		
		<input type="checkbox"/> lent <input type="checkbox"/> moderato <input type="checkbox"/> rapide		
		<input type="checkbox"/> lent <input type="checkbox"/> moderato <input type="checkbox"/> rapide		
		<input type="checkbox"/> lent <input type="checkbox"/> moderato <input type="checkbox"/> rapide		

ANNEXE V

Exemples d'activités menées autour de l'opéra Carmen

Découverte : écoute musicale d'extraits significatifs de l'opéra : airs connus, personnages principaux. Certains airs sont célèbres, et ont déjà été entendus des élèves (publicités, films, cinéma, dessins animés)

Lors des écoutes : repérage des paroles (c'est un opéra en français), du sens, des moments chantés ou instrumentaux, des variations de l'orchestre, des voix, des thèmes principaux, des rythmes espagnols...

Comparaison entre deux versions enregistrées (La Callas dans le rôle de Carmen, ou Angela Gheorgiu)

Travail du rythme : reprise de certains rythmes repérés par les élèves : avec les mains, ou sur les percussions de la classe

Expression : discussion sur les grands thèmes : amour et jalousie, violence, mort (débat possible)

Etude d'un extrait de Carmen de Prosper Mérimée (avec le professeur de français)

Illustration de l'opéra, des personnages, de scènes du livret pour exprimer ce qui est ressenti et compris (avec le professeur d'Arts Plastiques)

Chant : le chœur des Gamins (la Garde Montante)

Travail de la voix : étude des voix lyriques, et de leur travail

Connaissance de la musique : l'orchestre dans l'opéra (ouverture),

L'opéra (écoute d'opéra en italien et en allemand, et d'opéra du XVIIe, XVIIIe et XIXe)

Les percussions de Carmen (« les tringles des sistres tintaient... »).

Fabrication de sistres.

Georges Bizet

Trace écrite possible : (après plusieurs séances)

Carmen

Opéra de Georges Bizet

L'histoire se passe à Séville, une ville du sud de l'Espagne, au XIXe siècle.

Les personnages

Carmen : bohémienne

Don José : soldat

Micaëla : fiancée de Don José

Escamillo : toréro

Frasquita et Mercedes : amies de Carmen

Zuniga et Andrès : contrebandiers, amis de Carmen

L'histoire

Carmen est une bohémienne qui travaille dans une manufacture de tabac. Elle est arrêtée pour avoir blessé une autre femme. Le soldat qui l'arrête, Don José, est amoureux d'elle et la délivre. Elle réussit à le faire désertir, et l'entraîne dans les montagnes avec les contrebandiers. Il la suit par amour.

Carmen s'ennuie avec Don José et tombe amoureuse de Escamillo, un torero. Don José est jaloux, et furieux. Il la tue, pendant qu'Escamillo gagne un combat dans l'arène.

Les airs célèbres

« Avec la garde montante », c'est la chanson des enfants qui suivent l'arrivée de la garde.

« L'amour est enfant de Bohème », c'est l'air que Carmen chante au début de l'opéra. Don José la voit pour la première fois.

« Sur les remparts de Séville », c'est l'air chanté par Carmen en prison, et qui séduit Don José, qui accepte de l'aider à s'évader.

« Votre toast, je veux vous le rendre », on l'appelle aussi l'air du Toréador. On connaît les paroles : « toréador, en garde ! »... c'est le moment où Carmen rencontre Escamillo, qui accepte de boire un verre avec les soldats et les contrebandiers dans la montagne.

« C'est toi ? c'est moi ! », c'est le dernier air, Don José, jaloux, va tuer Carmen

Objectifs finaux :

- être capable de suivre l'opéra en entier (Film « Carmen » de Francesco Rosi, extraits enregistrés de cet opéra sur scène)
- être capable de raconter l'histoire, et chanter un extrait

Annexe VI

Codage de la partition du chant Stand by me

Stand by me

Versions écoutées : Ben E. King (1986)
Liz McComb

Ligne de basse :

Partie percussions frappées

Partie percussions secouées :

Paroles :

When the night has come
And the land is dark
And the moon is the only light we see
No, I won't be afraid
Oh, I won't be afraid
Just as long as you stand
Stand by me, so

Darling darling stand by me
Oh, stand by me
Oh stand, stand by me, stand by me

If the sky that we look upon
Should tumble and fall
Or the mountain
Should crumble to the sea
I won't cry, I won't cry
No, I won't shed a tear
Just as long as you stand
Stand by me, and
(Repeat * 2 times)

Whenever you're in trouble
Won't you stand by me, oh stand by me

Partition codée :

When the night has come

And the land is dark

And the moon is the only light we see

No, I won't be afraid

Oh, I won't be afraid

Just as long as you stand

Stand by me, so

Darling darling stand by me

Oh, stand by me

<http://sage.eklablog.com> - diffusion gratuite avec indication de la source - autres utilisations interdites

Oh stand, stand by me, stand by me