

LA PRATIQUE MUSICALE EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

Pourquoi ? Comment ?

Des questions et des idées pour inviter plus de
musique et plus de collaboration à l'école.

Nedjelka Candina Polomer



LA PRATIQUE MUSICALE EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

Pourquoi ? Comment ?

Des questions et des idées pour inviter plus de musique et
plus de collaboration à l'école.

LA PRATIQUE MUSICALE EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

Pourquoi ? Comment ?

Des questions et des idées pour inviter plus de musique et
plus de collaboration à l'école.

Nedjelka Candina Polomer

Nedjelka Candina Polomer

La pratique musicale en formation initiale des enseignants



Ce travail a été finalisé à Bruxelles en novembre 2022

Edition indépendante sans but lucratif

Illustration couverture : Camila Caffiero Candina

ID dépôt SABAM: 202211-8e9a6438ab4b

Merci à Giuliano et Camila pour leur présence et leur aide.

Je remercie chaleureusement la lecture bienveillante et attentive de mes collègues
Arlette Vanwinkel et Adeline Germonprez

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	4
Pour mieux comprendre l'éducation musicale	9
Education musicale : Une définition à visages multiples ?	10
L'approche <i>pour</i> la musique, un regard distancié ?	10
L'approche <i>par</i> la musique, pour quelles pratiques ?	11
Quid de l'approche <i>avec</i> la musique ?	13
Mais où se passe-t-elle l'éducation musicale ?.....	14
Et l'apprentissage et l'éducation, où ont-ils lieu ?	14
Qu'est-ce qu'un contexte d'apprentissage formel, non formel et informel ?	15
De quelle manière l'éducation musicale se retrouve-t-elle dans un contexte éducatif formel ?	16
Comment se passe l'éducation musicale à l'école en Belgique ?.....	16
Quelle est la place et le rôle des académies de musique en Belgique francophone ?	18
Quid de l'enseignement supérieur et la professionnalisation des métiers de la musique ?	20
De quelle manière l'éducation musicale apparaît-elle dans un contexte éducatif non-formel ?.....	21
De quelle manière l'éducation musicale se passe-t-elle dans un contexte éducatif informel ?.....	23
Finalement, peut-on limiter l'éducation musicale au cadre formel ?	26
Parlons de musique	27
Qui a inventé la musique ?	28
Une définition acoustique de la musique ?	28
Qu'entendons-nous par paramètres du son ?.....	29
La hauteur des sons	29
L'intensité des sons.....	30
Le timbre des sons.....	32
La durée des sons	32
Que nous disent les neurosciences sur la musique ?.....	34
Quel est le parcours des sons dans notre tête ?	35
Comment est-ce que le cerveau discrimine les sons ?	36
Le traitement de la musique et du langage, un cheminement commun dans notre tête ?.....	36
Quelles sont les autres zones cérébrales sollicitées par le traitement de sons ?.	37
Quid de la créativité musicale ?.....	38
La musique : un outil d'apprentissage magique ?	39
Peut-on vivre sans musique ?.....	39

La formation initiale des enseignants.....	41
La formation initiale des enseignants est-elle la même partout ?	42
Comment la FIE évolue-t-elle avec la société ?	42
Quelles sont les orientations actuelles en FIE ?	43
Qu'apprend-on en FIE ?	44
Qu'entend-on par modèle consécutif et simultané en FIE ?	45
Quelle est la durée de la FIE ?	46
Pourquoi devient-on enseignant.e ?	47
Où se former pour devenir enseignant en Belgique francophone?	47
Un état de lieu sur l'éducation musicale en formation initiale des enseignants.....	49
Comment se présente l'éducation musicale en formation initiale des enseignants généralistes et spécialistes en Belgique francophone?	50
Quelles sont les tendances en éducation musicale en FIE dans d'autres pays européens ?	51
Allons-nous vers plus de spécialisation pour les enseignants généralistes ?.....	53
Quelles seraient les forces d'une formation généraliste ?	54
Pour quelles raisons devrait-il avoir des pratiques musicales en FIE de généralistes ?.....	54
L'éducation musicale est-elle coincée dans un environnement de méconnaissance ?	55
Quelle est l'expérience musicale des étudiants en FIE dans les départements pédagogiques de hautes écoles?	58
Quel modèle de travail privilégier entre enseignants généralistes et spécialistes en éducation musicale ?	59
Alors, où fixer le seuil de compétences musicales de généralistes et les motiver à assurer la qualité et la continuité des apprentissages musicaux et autres ?.....	60
Y aurait-il des tensions entre les enseignants généralistes et les spécialistes en éducation musicale ?	60
Peut-on imaginer que l'école fonctionne autrement que dans un esprit d'échange de savoirs et de compétences ?.....	63
Plus spécifiquement et à l'heure actuelle, quelles sont les perspectives pour la collaboration entre généralistes et spécialistes en éducation musicale en FWB?65	
Des pratiques musicales avec les futurs enseignants généralistes.....	67
Organisation et piliers pédagogiques des activités	68
Objectifs poursuivis par pilier	70
L'évaluation des pratiques	72
Les séances type, articulation et complémentarité	73
Quelques précisions préliminaires	74
Les grands objectifs pour les trois années de la formation	74

Schémas de structures de séances.....	77
Fiches de séances type : pratique/didactique/conceptualisation	79
Des échauffements vocaux pour débutants, posture corporelle et respiration ..	80
Des échauffements vocaux pour débutants, corps et résonateurs.....	83
Des échauffements vocaux pour débutants, à la découverte de sa voix.....	87
Des échauffements vocaux et conscience phonologique 1	90
Des échauffements vocaux et conscience phonologique 2	92
Rythme et mouvement dans l'espace.....	96
Voix parlée et expressivité	100
La voix chantée	102
Pratique d'un instrument et didactisation	104
Les paramètres du son, un outil didactique.....	107
Préparation et retours de pratiques de stage	110
Fiches de séances type : Pratique	113
Voix et mise en projet	114
Percussion corporelle.....	116
Percussion sur tables.....	121
Rythme et mise en projet des élèves	125
Concevoir un accompagnement instrumental pour une chanson	127
Création à partir d'un environnement sonore	129
Fiches de séances type : Identité enseignante	133
Sondage en première année de la formation	134
Rédaction et discussion en deuxième année de la formation	138
Sondage écrit et anonyme et création libre d'une représentation du « moi-enseignant.e-musicien.ne », en troisième année de la formation.....	139
Fiches de séances type : Conceptualisation	141
Activités type applicables aux différents concepts abordés tout au long de la formation en éducation musicale.....	142
Vers des transformations pour l'avenir.	145
Bibliographie	149

La musique donne une âme à nos cœurs et des ailes à la pensée

Platon

AVANT-PROPOS

Au fil des années, j'ai pu constater que le grand public n'était pas réellement conscient des diverses problématiques liées à la présence de l'éducation musicale dans les parcours des jeunes. Je trouve cela interpellant. Tous les domaines qui contribuent au développement et à l'épanouissement des jeunes et des adultes méritent qu'on leur consacre, avec équité, des espaces de réflexion, d'échanges et d'action.

Depuis de nombreuses années, j'approfondis mes connaissances et mes pratiques autour de la formation initiale des enseignants et de la question de l'éducation musicale pour les futurs enseignants généralistes. Cela peut surprendre. De la musique pour les enseignants du primaire et du préscolaire ? Pour quoi faire ? A quel moment de leur formation ? A-t-on le temps ? Avec cet ouvrage, je propose de mieux répondre à ces questions bien légitimes, dans un pays où les futurs enseignants généralistes suivent déjà des cours d'éducation musicale. Partager mes expériences et mon point de vue actuel sur la place de la musique, peu visible dans les parcours professionnels, s'inscrit dans le souhait de communiquer avec la communauté éducative car discuter, agir et se poser de nouvelles questions est un exercice indispensable dans le cadre notre métier et dans la visée d'un changement qualitatif des systèmes éducatifs.

Mais quid de l'éducation musicale des Belges ? La Belgique forme des musiciens d'excellence. En outre, elle est le berceau du remarquable événement international de musique classique, le Concours Reine Elisabeth, initié en 1937 par le violoniste et pédagogue liégeois Eugène Ysaÿe et la Reine Elisabeth elle-même. Cette prestigieuse rencontre musicale et humaine a contribué significativement à mettre en lumière et à consolider la carrière internationale de talentueux et talentueuses jeunes violonistes, chanteurs et chanteuses, pianistes ou violoncellistes.

Des musiciens et musiciennes d'exception dans le domaine du jazz, de la musique populaire, classique ou électronique sont né.e.s et ont initié leurs carrières en Belgique pour rayonner partout dans le monde.

Cependant, et paradoxalement, on regrette aujourd'hui une baisse du nombre de jeunes musiciens inscrits aux conservatoires et du nombre de musiciens belges présents dans les grands orchestres, un taux d'abandon significatif des élèves en académie de musique et le nombre de plus en plus réduit des heures dédiées à la musique à l'école. Est-ce une spécificité belge ? Pas vraiment, nous le verrons plus loin. C'est une situation qui affecte de nombreux pays. Faut-il voir un lien de cause à effet dans le manque de temps consacré à la musique à l'école et l'affaiblissement quantitatif des musiciens et de l'éducation musicale des jeunes en général ? L'éducation musicale des jeunes deviendrait-elle l'affaire des élites ?

Paradoxalement, l'accès à la musique s'est élargi. Il n'est plus le monopole de la famille, de l'école, ou de l'académie, loin de là et c'est heureux.

Cependant, et bien qu'ici soient surtout visées des informations et des solutions, je ne peux m'empêcher de penser et de m'exprimer sur le fait qu'une partie de l'éducation musicale des jeunes est cantonnée à la consommation, prioritairement dictée par l'industrie musicale et/ou, à la bonne volonté de familles. Dans quelle mesure cela représente-t-il de l'éducation au sens profond du terme ? Celui de faire progresser, de développer le sens critique et de permettre de devenir, pourquoi pas, un musicien professionnel ou un amateur passionné ? Il est de notre devoir de pédagogues et de musiciens-pédagogues d'entretenir le champ d'action de l'éducation dans le domaine de la musique. Faut-il rappeler que nous possédons une institution qui, tout au long de l'année, accueille avec régularité de nombreuses heures de vie des jeunes ? L'école obligatoire peut et doit encore jouer un rôle majeur, aux côtés des nouveaux acteurs. En effet, elle rend compte, symboliquement et concrètement, des valeurs de la société dans laquelle nous voudrions grandir.

En Belgique francophone¹ comme ailleurs, dans le cadre des politiques d'améliorations des systèmes éducatifs et du « pacte d'excellence »², le secteur parascolaire artistique est aujourd'hui invité à participer et à collaborer avec les enseignants dans les écoles. Bien entendu, nous espérons que cela apportera plus de musique à l'école. Cependant, penser que des structures aussi fluctuantes que les intervenants externes (associations ou autres) pourront assumer avec une stabilité dans le temps et une couverture totale ce rôle est à mon sens, illusoire. Les approches doivent être multiples.

Dans cette multiplicité, l'objet de cet ouvrage est celui d'offrir une vision professionnelle et des perspectives d'action et de réflexion pour contribuer au soutien, à l'entretien et à l'amélioration de l'éducation musicale à l'école, ce qui n'exclut en aucune forme les collaborations, que du contraire. Mon choix s'est posé sur l'éducation musicale des futurs enseignants généralistes et sur son utilité dans un contexte éducatif global dans lequel la FIE (formation initiale des enseignants) fait partie d'un système.

Les enseignants généralistes peuvent-ils faire l'impasse sur l'éducation musicale pour leur futur métier ? Comment cela s'organise-t-il ailleurs dans le monde ? La FWB est-elle un cas unique ? Nous explorerons des spécificités de la formation initiale en Belgique et dans des pays proches afin de mieux comprendre les différentes réponses à cette question.

En partant de nombreuses questions, nous ferons un tour d'horizon afin de comprendre ce qu'est l'éducation musicale, ce qu'elle poursuit, par quels moyens, les méthodes qui sont fréquemment utilisées, les contextes dans lesquels l'éducation musicale peut émerger, que l'on en soit conscient... ou pas.

La question de la compréhension des contextes d'apprentissage liés à la musique est un enjeu déterminant pour l'actualisation de pratiques

¹ La Belgique est un Etat fédéral. Ainsi la Belgique francophone est compétente en différentes matières, notamment l'enseignement obligatoire et supérieur. L'appellation officielle est Fédération Wallonie Bruxelles (FWB), bien que les textes juridiques doivent toujours comporter l'appellation Communauté française.

² Réforme de grande ampleur du système de l'enseignement obligatoire dans sa totalité en FWB.

pédagogiques. Cela peut aider les enseignants que nous sommes à mieux comprendre que la musique ne constitue pas une exception et que, comme dans toute autre discipline, il est fondamental de connaître les expériences et les apprentissages de nos élèves avant notre bref passage par leurs vies. Cela nous permettra de mieux nous intégrer à leurs propres parcours musicaux et d'accompagner voire d'extraire, un maximum de bénéfices pour eux et avec eux.

La notion d'éducation et de musique étant au cœur de la réflexion, il était donc naturel de marquer un arrêt sur des aspects, certes un peu techniques, mais qui sont présentés avec un ton désireux de partage et de simplicité assumée. Ils complètent les propos généraux et pourront aider le lecteur à mieux se situer dans les chapitres destinés au partage de pratiques elles-mêmes.

Un état des lieux sur les orientations actuelles des FIE³ dans les pays de l'OCDE⁴ était aussi nécessaire. Il est proposé pour permettre de mieux connaître et de pouvoir mieux se positionner quant à la place de la pratique et des cours théoriques dans la formation et quant aux interactions entre la réflexion et l'action pédagogiques. Quels sont les nouveaux équilibres entre tous les composants de la FIE ? Quelle a été l'évolution de la FIE en Belgique ? L'éducation musicale fait-elle partie des FIE dans d'autres pays ? Qui veut devenir enseignant aujourd'hui ? Avec quelles motivations ? Au moment d'écrire ces lignes, nous vivons une période d'effervescence attribuée au changement tant attendu de la prolongation de la FIE en Belgique francophone. Dans ce processus, beaucoup espèrent que la place des arts dans l'éducation se verra davantage valorisée.

Finalement, je me positionnerai et je partagerai en tant que praticienne mes réponses aux problématiques abordées, sur base des expériences que je possède aujourd'hui. Le travail exercé en équipe avec mes collègues au sein de mon lieu de travail avec des futurs enseignants des écoles maternelles et primaires nourrit mon cheminement professionnel et personnel. J'ai pris le

³ FIE : Formation initiale des enseignants

⁴ OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

risque de le partager pour continuer à mieux le développer, tout en sachant qu'il est le résultat des rencontres inédites qui sont impossibles à reproduire à l'identique dans un autre lieu, avec d'autres parcours humains et musicaux. Loin de moi l'idée de fournir des recettes ou d'imposer des vérités scientifiques. Si, en tant que pédagogues-musiciens, nous avons la formule magique pour que la musique cesse de devoir justifier sa présence à l'école et passe au stade de matière régulièrement représentée, à l'image des matières comme le français ou les mathématiques, cela se saurait.

C'est ainsi que je vous souhaite une bonne lecture.

POUR MIEUX COMPRENDRE L'ÉDUCATION MUSICALE...

EDUCATION MUSICALE : UNE DÉFINITION À VISAGES MULTIPLES ?

Dans un contexte savant et formel, la question de l'éducation musicale *par* la musique ou *pour* la musique se pose fréquemment. La musique est-elle une matière à étudier avec la distance de l'observateur/auditeur, du mélomane ou du musicologue ? Ou plutôt en mettant *la main à la pâte* et en expérimentant de l'intérieur son potentiel, ses richesses et ses difficultés comme le ferait un musicien, chanteur, instrumentiste ou compositeur ? Doit-elle servir la cause de l'apprentissage ou mérite-elle qu'on lui accorde une place pour elle toute seule à l'école ?

Toutes les postures sont intéressantes et non exclusives. Elles rendent compte d'approches possibles à exploiter dans les pratiques pédagogiques de ceux qui se lancent dans l'éducation musicale des élèves.

L'APPROCHE *POUR* LA MUSIQUE, UN REGARD DISTANCIÉ ?

Dans l'approche *pour* la musique, certains auteurs définissent les objectifs de l'éducation musicale comme un instrument de sensibilisation et de conscientisation du rôle de la musique et des arts dans la vie de tous les jours. Ils montrent ainsi la volonté de l'ériger au rang de patrimoine commun et de valoriser ses dimensions historiques et culturelles. Les activités qui découlent de cette approche sont naturellement des cours comme l'histoire de la musique avec l'étude des périodes qui se suivent dans le temps, la vie de compositeurs et la contextualisation historique de leurs œuvres au sens large. On retrouve également des cours d'analyse. Ceux-ci peuvent comporter des auditions dirigées ou d'écoute plus ou moins active selon les styles pédagogiques des enseignants et leur capital méthodologique et musical. Notons également les sorties pour assister à des concerts de musique classique, la découverte de l'orchestre symphonique, les familles d'instruments qui constituent également des activités récurrentes orientées vers l'élargissement de la culture générale des élèves ainsi que vers la pérennisation du patrimoine culturel, dans notre cas plutôt européen mais avec des ouvertures selon, encore une fois, le bagage et la motivation des enseignants.

On observe depuis un certain temps et de plus en plus souvent des approches qui vont s'appuyer sur la diversification et l'ouverture de l'élève vers la découverte des musiques que l'on appelle « du monde » ou musiques populaires comme le jazz ou la chanson de variété et d'auteur pour n'en citer que quelques-unes. Bien que l'appellation « du monde » pose la question de l'appartenance au monde de la culture européenne/occidentale, avec un peu de bonne volonté on peut l'interpréter comme un élan de décentralisation par rapport aux références occidentales qui dominaient le paysage musical dans lequel nous évoluons.

Dans l'approche *pour* la musique, on note ainsi une distanciation de la pratique musicale elle-même. On privilégie la vue de l'extérieur avec l'intention de saisir et de comprendre la musique comme une manifestation non seulement artistique mais aussi intellectuelle, historique, politique et culturelle. L'apprenant se positionne comme un spectateur, auditeur, consommateur informé et sensible à la manifestation musicale dans ses diverses formes.

L'APPROCHE PAR LA MUSIQUE, POUR QUELLES PRATIQUES ?

Dans l'approche *par* la musique, on retrouve des pratiques dirigées vers la valorisation des capacités et des performances musicales de l'apprenant. Les activités fréquemment exploitées dans un contexte scolaire obligatoire sont le chant d'ensemble, la danse, le jeu plutôt collectif d'un instrument de musique mélodique ou harmonique, bien que cela disparaisse au profit du chant et/ou de la percussion corporelle ou instrumentale simple : instruments Orff, percussions issues des pays « du monde » ou instruments de fortune⁵.

Dans un contexte extrascolaire comme les cours privés, les académies de musique subsidiées par l'Etat et privées ou des associations artistiques diverses, les apprenants sont éduqués à la musique par la voie de cours d'instruments individuels accompagnés par un cours de lecture et d'écriture

⁵ Fabriqués avec des matériaux de récupération ou non conventionnels.

codées (solfège ou formation musicale) et parfois des cours de musique d'ensemble (vocal ou instrumental). La valorisation de l'exercice individuel et d'ensemble et les aspects théoriques et techniques liés au jeu instrumental ou vocal sont également plus présents tout comme l'importance de l'interprétation, de l'expressivité et du respect de codes stylistiques.

Toujours dans l'approche *par* la musique, la créativité et le fait de s'épanouir par la pratique de la musique occupent une place importante.

Dans l'approche *par* la musique, on note ainsi une valorisation de la pratique musicale en elle-même. On privilégie l'angle artistique et expressif. Cette approche hisse la musique au rang de langage spécifique et codé selon le contexte et le style pratiqué. Dans ce contexte de codification, on observe dans une partie de l'imaginaire collectif une survalorisation de l'apprentissage de la lecture musicale propre à la musique occidentale européenne ; elle est considérée comme un vecteur d'apprentissage et d'accès à la musique en général. Cette croyance, qui est profondément enracinée dans les discours du grand public, détermine et justifie des stratégies pédagogiques qui prédominent dans les académies de musique. Pourrait-elle limiter l'accès à la musique dans l'enseignement obligatoire ? C'est possible, notamment si l'éducation musicale est déléguée en exclusivité à des enseignants généralistes peu ou pas formés à la musique et à ses méthodologies.

On remarque également dans l'approche *par* la musique les principes fondateurs des pédagogies actives appliquées à la musique. Des pédagogues-musiciens comme Dalcroze, Kodaly ou Orff émergent au début du XXème siècle pour rendre l'éducation musicale des jeunes beaucoup plus proche des intérêts et des manifestations musicales spontanées des jeunes élèves. On observe des intentions allant dans le sens de rendre l'enfant acteur de ses apprentissages. La place de la notation musicale est revue et timidement remise en cause, en tout cas, dans un premier temps. On note la mise en avant des pratiques rythmiques, vocales ou corporelles qui émanent naturellement de l'enfant pour établir plus tard et progressivement des liens

avec la notation traditionnelle. Ceci s'inscrit dans une perspective de respect du développement global de l'enfant.

QUID DE L'APPROCHE AVEC LA MUSIQUE ?

A l'heure où l'éducation musicale vit avec difficulté à l'école, on assiste depuis un certain temps au développement de nombreuses études allant dans le sens de la compréhension et de la confirmation du caractère multidisciplinaire et transversal de la musique. En effet, nous le verrons plus loin, les sciences cognitives s'attèlent avec enthousiasme à nous expliquer comment et pourquoi le traitement des informations sonores et musicales suivent des chemins certes spécifiques et spécialisés, mais aussi communs avec la motricité, le langage oral et écrit, les émotions ou la mémorisation. La pratique musicale se révèle être un déclencheur d'activité cérébrale multidimensionnel et, dans certains cas, une alternative thérapeutique de guérison de traumatismes ou de lésions cérébrales, de dysfonctionnements cognitifs et elle favoriserait donc les apprentissages scolaires en général.

Les enseignants-musiciens s'accrochent avec espoir aux arguments scientifiques pour affirmer et revendiquer la nécessité de l'éducation musicale dans les contextes éducatifs officiels et informels. C'est parce qu'ils pratiqueront la musique que les apprenants auront de meilleures opportunités d'apprendre efficacement et de s'épanouir non seulement au sens formel mais aussi au sens global et humain.

C'est pourquoi je pense à l'idée de l'approche *avec* la musique car à la différence de l'approche *par* ou *pour*, on assiste à la mise en pratique décomplexée de la dimension utilitaire et purement éducative d'une discipline associée à l'art et aux artistes, à la création, à l'émotion ou au patrimoine culturel. Avec l'approche de l'éducation *avec* la musique, on sort l'éducation musicale de son statut isolé et réservé aux spécialistes et on l'invite dans la vie quotidienne des apprenants, que ce soit à l'école ou ailleurs.

Jouer avec une éducation musicale orientée vers l'éducation globale des enfants et des adultes n'est pas une idée nouvelle, mais l'institutionnaliser

au sens sociologique du terme est un chemin déjà initié par de nombreux pédagogues et enseignants et cela vaut la peine de le rappeler.

MAIS OÙ SE PASSE-T-ELLE L'ÉDUCATION MUSICALE ?

La musique est partout. Comme je l'ai évoqué dans le chapitre précédent, l'éducation musicale des jeunes et des moins jeunes peut avoir lieu sur des terrains connus comme l'école obligatoire ou des écoles de musique. Cependant, il ne faut pas négliger l'importance de contextes parfois moins attendus. La musique fait partie de notre quotidien et elle est partout : dans les médias, dans les transports en commun, dans la vie familiale et sociale de chacun, dans des manifestations culturelles, dans les magasins, dans des appareils utilitaires et de communication comme un ordinateur ou un téléphone...la liste est longue.

ÉT L'APPRENTISSAGE ET L'ÉDUCATION, OÙ ONT-ILS LIEU ?

Pour mieux comprendre les liens entre la musique et l'éducation, il me semble intéressant de revoir l'essentiel des concepts liés à l'apprentissage, à la pédagogie et bien entendu à l'éducation elle-même.

Les origines étymologiques du concept d'éducation nous renvoient au latin *educere* composé du préfixe *e/ex* pour la signification « hors de » et de *ducere* pour « conduire ». Le concept d'éducation devient ainsi l'action de mener, de conduire, d'aider à avancer vers quelque part. Cette définition se rapproche également de celle de pédagogue et de ses origines étymologiques grecques puis latines, dont la signification dans l'Antiquité était celle du serviteur chargé de conduire un enfant à l'école et de l'aider à faire ses devoirs. Education et pédagogie : deux dimensions proches qui s'expriment dans l'acte d'apprendre. Apprendre, c'est enrichir, modifier, revisiter la perception que nous avons d'un objet, une personne, une réalité. On accède ainsi à la connaissance et avec un peu de chance à de belles rencontres tout au long du chemin, mais aussi à l'esprit critique. Naturellement, nos actes suivent la cadence et nous apprenons aussi à agir sur base de ces nouvelles connaissances. Nous avançons grâce aux habilités développées qui nous permettent de résoudre des situations problématiques

de tous types, que ce soit en musique ou ailleurs, pour ainsi créer de nouvelles connaissances grâce aux expériences vécues.

Dans un cadre constructiviste, l'acte d'apprendre est souvent solitaire. Pour les socioconstructivistes il est aussi collectif : nous apprenons aussi avec les autres. Dans tous les cas, l'apprentissage est un processus composé de hauts et de bas, de surprises. Nous apprenons sans l'avoir cherché ou à force de persévérance, parce qu'on multiplie les efforts pour y arriver. Comme nous le rappelle Perrenoud (2004), apprendre peut faire mal car apprendre, c'est accepter que l'on puisse avoir tort. Apprendre peut nous rendre fier car il s'agit de s'ouvrir à soi-même pour mieux se connaître. L'apprenant apprend à apprendre et dans ce processus, il est souvent gagnant, à condition d'accepter de changer parce qu'il a appris.

Dès lors, les acceptions d'éducation et de pédagogie nous invitent à élargir le champ de l'action éducative. L'institution scolaire n'aurait pas le monopole de l'éducation. La prise en charge de l'éducation des jeunes et des adultes est multiple et diversifiée dans nos sociétés actuelles. Plus spécifiquement dans le contexte européen ⁶, on parlera de contextes éducatifs et d'apprentissage formels, informels et non formels.

QU'EST-CE QU'UN CONTEXTE D'APPRENTISSAGE FORMEL, NON FORMEL ET INFORMEL ?

Le contexte formel d'apprentissage est celui qui est organisé, structuré et destiné à produire des certifications. L'acte d'apprendre est explicite et intentionnel, tant pour l'institution que pour l'apprenant. On pourra l'associer à l'école obligatoire, à l'enseignement supérieur, à des instituts de formation sociale, privés ou soutenus par l'Etat.

Le contexte d'apprentissage non formel est assimilé à des activités planifiées mais qui ne sont pas explicitement désignées comme destinées à l'apprentissage. Cependant, l'acte d'apprendre est intentionnel de la part de

⁶ CEDEFOP : European center for the development of vocational training

l'apprenant. Cela peut s'accompagner d'une certification. On pourra l'associer aux activités parascolaires ou extrascolaires, aux associations de jeunesse, aux associations à vocation d'intégration sociale pour tous les âges, etc.

Le contexte d'apprentissage informel est quant à lui assimilé aux activités quotidiennes non structurées sans intention explicite d'apprendre. On pourra l'associer à l'éducation dans un cadre de vie familial, communautaire, culturel au sens large, au travail ou dans la vie active en société. On peut évoquer dans ce cadre la notion d'expérience tout au long de la vie et la possibilité de certifier cette expérience de vie dans une formation mais à la base, l'apprentissage n'était pas dans ce cadre un but en soi.

DE QUELLE MANIÈRE L'ÉDUCATION MUSICALE SE RETROUVE-T-ELLE DANS UN CONTEXTE ÉDUCATIF FORMEL ?

En Belgique francophone, le contexte formel est dans un premier temps associé à l'institution scolaire obligatoire et aux écoles de musique avec un niveau basique qui peuvent, dans certains cas, préparer à l'enseignement supérieur artistique.

COMMENT SE PASSE L'ÉDUCATION MUSICALE À L'ÉCOLE EN BELGIQUE ?

A l'école fondamentale et secondaire, tout au long d'un tronc commun, l'enseignement de la musique se trouve intégré dans les textes officiels⁷

A l'école maternelle, pour les enfants, entre 2 ans et demi et 6 ans, la formation artistique fait partie intégrante de la vie scolaire. Elle est intégrée à raison de 4 périodes de 50 minutes par semaine, regroupant l'expression française et corporelle, l'expression musicale et l'expression plastique confondues. Cet ensemble d'activités regroupées reçoit aujourd'hui le nom d'Éducation Culturelle et Artistique (ECA). A l'école maternelle, il est fréquent

⁷ Décret du 2019 de la FWB : « Code » portant sur l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun.

d'utiliser la musique en fonction de moments appelés « rituels ». Le quotidien de la vie à l'école est tant bien que mal accompagné en permanence de comptines, de chants qui invitent les enfants à se recentrer, à manger, à attendre les parents, à aller faire la sieste, à se déplacer, etc. L'éducation musicale est un travail de tous les jours. On éduque globalement les enfants par la répétition de chansons, par l'écoute permanente de mélodies, de musiques diverses et par la pratique de rythmes simples et à la mesure de leurs capacités. A l'école maternelle, on a conscience de la valeur de la musique en tant que vecteur de langage, de concentration, de coopération, de sociabilité, d'abstraction, de logique... Il n'y a pas de frontières : musique et éducation forment un tout assez présent.

Voilà qu'arrive la première année à l'école primaire, qui assure la vie scolaire entre 6 et 12 ans.

Les enfants sont dirigés vers l'école « des plus grands », vers un univers où les résultats scolaires font l'objet d'évaluations certificatives. Les attendus du système et des familles ciblent davantage les matières dites « classiques » comme les mathématiques, les langues ou les sciences. On assiste à la diminution du nombre d'heures destinées aux pratiques artistiques à l'école avec deux périodes par semaine destinés à ce qu'on nomme l'éducation culturelle et artistique, dont l'expression française et corporelle, l'expression musicale et l'expression plastique. L'éducation musicale survit avec plus de difficulté qu'à l'école maternelle et devient plus dépendante de la culture d'établissement, c'est-à-dire un équilibre entre des valeurs communes à la société, au système scolaire et des croyances, des habitudes, les connaissances et l'expérience des équipes enseignantes et administratives et, bien entendu, de la population scolaire et des familles.

La présence de l'éducation musicale dans le parcours scolaire varie ainsi d'une école à l'autre.

Pour certaines équipes, la musique est plutôt une affaire d'enseignants spécialistes et/ou d'intervenants externes. Dans le cadre actuel la participation des artistes, des intervenants plus ou moins formés en pédagogie ou des associations spécialisées externes cherche à être mieux cadrée grâce à ce qu'on appelle le PECA : Parcours d'Education Culturelle et

Artistique. Ce dispositif obligatoire et commun à toutes les écoles, cherche à susciter et à augmenter le nombre et la qualité des expériences culturelles et artistiques des élèves tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, tout en étant accompagnés par les enseignants généralistes ou les enseignants titulaires ou spécialistes des domaines artistiques, dans le cas du secondaire inférieur.

Dans le niveau secondaire inférieur les élèves d'entre 13 et 15/16 ans ont également un cours d'ECA à raison de deux périodes hebdomadaires.

On notera que le pouvoir politique propose en 2030, un évaluation dans le but de mesurer... *l'effectivité de la mise en place de l'éducation culturelle et artistique (expression française et corporelle, expression musicale et expression plastique), ainsi que des applications technologiques, manuelles et du numérique, et leur contribution aux apprentissages de base à savoir notamment écrire, lire, s'exprimer, compter et calculer.* (FWB, 2019)

Cet extrait du texte de loi laisse apparaître la dimension plutôt utilitaire qui est conférée aux domaines artistiques dans un contexte scolaire obligatoire.

Face à la volonté explicite de valoriser la place des domaines artistiques à l'école, on remarque que le législateur ne propose pas une répartition horaire bien définie par domaine artistique. Cet aspect pose la question d'une part, des équilibres sur le terrain en termes de présence et de critères de choix entre domaines artistiques et d'autre part, du nombre d'heures, finalement très limitées, même si les domaines sont répartis avec équité horaire dans les écoles.

QUELLE EST LA PLACE ET LE RÔLE DES ACADÉMIES DE MUSIQUE ⁸ EN BELGIQUE FRANCOPHONE ?

Elles constituent un pilier fondamental dans l'éducation musicale formelle des jeunes. La dernière étude publiée par les services de statistiques pour le secteur de l'ESAHR en Belgique francophone date de l'année académique 2007-2008, (Ministère de la Communauté Française de Belgique, 2009). Si l'on observe l'évolution présentée par ces mêmes études entre l'année 1998

⁸ Enseignement artistique non obligatoire à horaire réduit (ESAHR)

et 2008, elle est d'environ 7000 élèves inscrits de plus en musique. En émettant l'hypothèse que la courbe ait progressé positivement et avec une vitesse similaire jusqu'à 2020, on pourrait compter aujourd'hui une population d'environ 92.000 inscrits en musique.

Ces études statistiques montrent que les académies de musique en Belgique reçoivent environ 30% de la population âgée de 6 à 12 ans⁹. L'enseignement dans ces institutions est non obligatoire avec un caractère amateur et pré-professionnalisant, c'est-à-dire qu'il éduque sa population à la pratique musicale et, pour ceux qui le désirent, à un éventuel passage à l'enseignement supérieur artistique.

Voici les compétences attribuées à ces institutions :

1. **L'intelligence artistique** de l'élève, à savoir la capacité de perception de la cohérence d'un langage artistique ;
2. La **maîtrise technique** de l'élève, à savoir sa capacité de dominer l'utilisation des éléments techniques propres à chaque spécialité ;
3. **L'autonomie de l'élève**, à savoir sa capacité de découvrir, de développer et de produire seul une activité artistique de qualité équivalente à celle que la formation lui a permis d'atteindre ;
4. La **créativité de l'élève**, à savoir sa capacité de se servir librement d'un langage artistique qui lui est propre en vue d'une réalisation originale. (Fédération Wallonie Bruxelles, 2012)

Dans ces compétences, on peut reconnaître les intentions qui vont dans le sens de l'éducation musicale des élèves *par* la musique. On retrouve des aspects techniques, créatifs et artistiques qui seront développés prioritairement par la voie d'un cours d'instrument individuel ou semi-collectif au choix et d'un cours de formation musicale durant 4 ou 5 ans avec

⁹Nombre d'élèves inscrits dans le Fondamental ordinaire 482 575 (304178 élèves en primaire (2007-2008) 175465 élèves en maternel) en 2007-2008. 85163 : élèves inscrits l'année 2007-2008 dans l'enseignement artistique à horaire réduit (les académies de musique). Ce chiffre inclut aussi le théâtre les arts de la parole et la danse. Ministère de la Communauté française de Belgique/ETNIC – 2007-2008.

possibilité de prolongation de 2 ou 3 ans pour entrer dans une phase de perfectionnement et d'une éventuelle entrée dans l'enseignement supérieur artistique. En Belgique francophone, comme en France, le cours de formation musicale est la nouvelle dénomination qui a été attribuée au cours de solfège. Face aux taux d'abandon, les intentions, qui ont abouti à un texte de loi en 1998, étaient celles d'actualiser le cours de solfège afin de le rendre plus proche des élèves et de l'ouvrir aux nouvelles pédagogies. Ainsi, le but est de... « Poser les bases de : a) la libération et la maîtrise vocales; b) la libération et la maîtrise rythmiques; c) la formation de l'oreille; d) la constitution d'un répertoire de référence; e) la lecture et la notation musicales », (Arrêté Communauté française de Belgique, 1998)

Le système des académies de musique en Belgique constitue donc une belle opportunité de combler les lacunes en éducation musicale que, comme nous l'avons vu, l'on peut regretter à l'école obligatoire. Cela dit, les statistiques nous indiquent que seuls environ 30% des élèves de l'école maternelle et primaire sont inscrits dans ces structures formelles d'apprentissage. Cela paraît donc insuffisant pour démocratiser véritablement l'éducation musicale pour tous.

QUID DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LA PROFESSIONNALISATION DES MÉTIERS DE LA MUSIQUE ?

Le terme de « professionnel de la musique » nous renvoie à l'image du musicien formé au Conservatoire. Il est chanteur ou instrumentiste soliste, musicien d'orchestre symphonique ou de chambre. Mais ce cadre s'est élargi au fil du temps vers les jazz bands, les groupes de musique pop, rock ou de variété, pour ne citer que ceux-là.

En outre, depuis le développement des marchés de la musique pour tous les publics, dans l'imaginaire collectif, la figure du musicien.ne professionnel.le, n'est pas déterminée exclusivement par son éducation mais aussi par la dimension économique du métier. Un musicien professionnel peut être celui qui est formé dans un cadre formel comme un conservatoire mais aussi celui qui s'est formé directement sur le terrain et qui est en mesure de gagner sa

vie grâce à la musique et à son potentiel marchand. Ceci est un terrain de discussion qui nous amène tout naturellement aux contextes non-formels ou informels d'apprentissage. Nous les aborderons plus loin.

Notons que les métiers de la musique peuvent également toucher l'enseignement formel dans des contextes comme les facultés universitaires, avec des spécialisations par exemple en musicologie ou des spécialités allant dans le sens de l'étude de la musique comme une manifestation humaine au sens large. On citera également l'étude de la musique à travers le domaine des neurosciences ou des sciences humaines comme la sociologie ou la psychologie. Il est en effet intéressant de remarquer que la sensibilisation et l'éducation musicale dès les premières années de vie dans une trajectoire éducative peuvent devenir un moteur puissant et pousser les chercheurs mélomanes à la création de ponts entre la musique et d'autres domaines.

En Belgique, la création des premiers conservatoires remonte aux années 1827 à Liège, 1832 pour Bruxelles et plus tard en 1948 pour celui de Mons. L'IMEP¹⁰ a été créé en 1970. Ces structures sont toujours en activité. À la suite de la réorganisation des études supérieures au sein de l'Union Européenne en 1999, ces institutions se sont réorganisées en 2004 afin de s'harmoniser. Elles offrent aujourd'hui des bacheliers de 180 ECTS¹¹ et des Masters de 60 et 120 ECTS en interprétation instrumentale et en formation musicale avec des options pour les didactiques spécifiques à ces domaines (Candina , 2013).

DE QUELLE MANIÈRE L'ÉDUCATION MUSICALE APPARAÎT-ELLE DANS UN CONTEXTE ÉDUCATIF NON-FORMEL ?

Dans le cadre non-formel, on rencontre des acteurs qui peuvent intervenir ponctuellement dans un contexte formel comme les écoles mais aussi développer des projets indépendants et parallèles à l'éducation formelle.

¹⁰ L'Institut Supérieur de Musique et de Pédagogie.

¹¹ ECTS: *European Credit Transfer System*. 1 ects= charge de travail étudiant d'entre 24 à 30 heures.

Ces acteurs se regroupent dans des associations sans but lucratif ou pratiquent de manière individuelle. Leur impact en termes de chiffres est très variable. En Belgique francophone, on retrouve des associations connues du grand public, comme les Jeunesses Musicales. Ce type d'associations s'appuie sur un réseau qui peut être plus ou moins étendu dans le milieu scolaire. Elles proposent des formations ponctuelles, introduisent des artistes et/ou des intervenants avec une formation pédagogique de base. Cela peut aller de l'organisation de concerts pour le public scolaire en passant par des séances de musique en petits groupes (initiation à la musique, au chant, à l'écoute active...), hebdomadaires, mensuelles ou annuelles, pour aller jusqu'à la mise en place de projets de concerts publics d'élèves avec soutien des musiciens professionnels ou la mise en place d'un orchestre avec les élèves, à l'image de ce qui se fait au Venezuela dans le cadre de « El sistema »¹². Les prestations des associations sont payantes et gratuites pour les élèves. Elles sont dépendantes des subsides octroyés par les pouvoirs publics et/ou par les familles et la contribution qui leur est demandée lors des interventions diverses dans les écoles.

Le tissu associatif organise également des animations dans les hôpitaux, dans les *homes* pour personnes âgées, mais aussi des formations pour les adultes mélomanes, les musiciens amateurs et ce selon des horaires adaptés (en soirée, par exemple). Ces structures suivent parfois de près ou de loin le modèle des académies de musique. Leur offre peut être similaire (cours d'instrument et de formation musicale, chorale) mais elle est souvent payante. Leur survie dépend donc du nombre d'élèves inscrits.

Les académies privées suivent ce modèle mais elles ne sont pas subsidiées par les pouvoirs publics.

Finalement, évoquons l'offre éducative individuelle et privée. Elle constitue une alternative prise par des élèves qui ont les moyens économiques de

¹² Programme d'orchestres d'enfants dans les écoles vénézuéliennes. C'est une initiative privée (inspirée du programme d'orchestres de jeunes du pédagogue chilien Jorge Peña Hen, Concha, 2012 n°218), avec une envergure nationale et un rayonnement international.

s'offrir une éducation musicale qui peut également comporter une certaine flexibilité dans le processus d'apprentissage ainsi qu'un degré d'attention et de suivi personnalisé plus important. Ces cours sont donnés la plupart du temps par de (jeunes) musiciens professionnels, au domicile ou dans de petites structures plus ou moins adaptées.

DE QUELLE MANIÈRE L'ÉDUCATION MUSICALE SE PASSE-T-ELLE DANS UN CONTEXTE ÉDUCATIF INFORMEL ?

Dans le contexte européen et occidental dans lequel nous évoluons, la musique s'intègre à différents moments de nos vies par des voies diverses. Voici quelques situations illustratives.

La radio continue à être un vecteur de découverte et de promotion des nouveautés dans tous les styles, que ce soit de la variété, de la pop, du rock, du hip-hop, du classique, du jazz ou de la musique du monde, auprès du grand public. On note la contribution de radios thématiques pour tous les âges et pour les différents genres musicaux, la retransmission des concours, les émissions documentaires sur un artiste, etc.

Les chaînes vidéo en ligne comme *Youtube* ou *Daily-motion*, moyens de communication numérique, représentent une offre qui se diversifie de manière exponentielle et qui permet très souvent d'accéder gratuitement à des musiques de tout type. Les contributions des usagers sont nombreuses et vont vers le partage des contenus musicaux bien connus de tous mais également vers le partage massif de créations, de compositions d'artistes qui n'ont plus besoin d'appartenir à une structure labélisée et commerciale pour rendre accessibles leurs productions.

Les réseaux sociaux s'inscrivent dans cette tendance de partage gratuit et massif des productions musicales connues et/ou inédites. La multiplication des réseaux sociaux contribue à cibler davantage les âges de consommateurs, allant ainsi des publics très jeunes, aux jeunes, jusqu'aux adultes.

Les applications et les programmes de musique gratuits ou payants ciblent une grande diversité de thèmes en lien avec la musique. Je citerai sans intention d'être exhaustive des applications pour s'enregistrer audio-visuellement en polyphonie (en solo ou en groupe) , avec un accompagnement préenregistré (sorte de karaoké), des applications pour composer de la musique avec du matériel sonore préenregistré, des applications pour accorder un instrument de musique, des logiciels assez intuitifs pour pouvoir se constituer un mini-studio sur son propre ordinateur, des programmes de notation et de lecture musicale avec lecteurs et créateurs de sons MIDI. Le choix se renouvelle constamment et est très vaste.

La télévision et plus spécifiquement les chaînes musicales thématiques ont perdu en présence dans le paysage médiatique de la diffusion musicale. Cependant, la musique est toujours omniprésente implicitement dans les génériques, publicités, films, séries, mais bien entendu aussi dans des émissions musicales ponctuelles et thématiques, des documentaires ou la diffusion des événements comme des remises des prix, des concours musicaux prestigieux, etc.

La musique se fait aussi entendre dans des lieux quotidiens comme les commerces. Phénomène étudié par la psychologie sociale, la musique devient dans ces milieux un outil de marketing, au même titre que la publicité ou les arômes ! Le choix des musiques que l'on diffuse dans les supermarchés, les centres commerciaux ou d'autres espaces destinés à la consommation s'intègre dans une stratégie de communication bien réfléchie destinée à stimuler les achats. (Jacob, 2002)

En outre, la musique est présente dans les transports en commun. Dans le métro, on entend de la musique enregistrée destinée à apaiser « le stress de nos voyageurs » (STIB, 2020) ou à l'occasion d'un fait de société, d'une fête, de la promotion des artistes locaux, etc. Parfois, des lieux sont destinés à des musiciens qui peuvent prester contre une rémunération ou des collaborations volontaires des passants et voyageurs. Dans les grandes villes, il n'est pas rare d'assister à des prestations spontanées des musiciens de rue qui se déplacent dans les voitures du métro ou dans les bus et qui chantent

ou jouent en comptant sur l'apport financier volontaire des voyageurs pour survivre.

La musique est également utilisée dans des circonstances comme l'attente lors d'un appel téléphonique, ou dans des salles d'attente dans les hôpitaux, des lieux publics, des entreprises, etc.

Par ailleurs, nous faisons de temps en temps ou souvent le choix d'aller à un concert, d'assister à un festival, à un spectacle musical ou théâtral, d'aller au cinéma où à une exposition. En effet, la musique est une manifestation artistique source de plaisir et de connaissance, elle fait partie du patrimoine culturel d'un groupe, d'une société. Elle s'exprime en tant que matière première ou en complément d'un autre art, et ce dans des lieux qui lui sont destinés et qui sont entretenus par la communauté tout entière ou par le secteur privé.

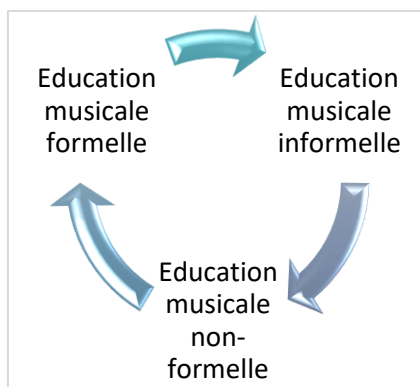
La musique alimente ainsi une partie de notre identité et nous en profitons en tant que consommateurs et l'apprenons de manière implicite dans des lieux inattendus mais aussi de façon volontaire et voulue parce que nous en avons envie. Nous assimilons des *stimuli* externes, des codes mélodiques, rythmiques, des structures harmoniques, des syntaxes musicales parce que nous les avons entendus, chantonnés, dansés et vécus, qu'on le veuille ou non, tout au long de notre vie. La musique peut éveiller des souvenirs et des émotions personnelles mais aussi collectives. Qui ne se souvient pas de la musique d'une publicité associée à des moments familiaux ou à des souvenirs d'enfance ? Ou à la chanson tant écoutée lors de notre première rupture amoureuse ?

Ces acquisitions musicales implicites et successives peuvent avoir lieu sans contrainte ou intention d'exercice dans des occasions diverses comme les fêtes de famille, avec les amis, les événements familiaux, un mariage, une sortie, une balade avec des écouteurs... Notre mémoire stocke ainsi des informations qui nous permettent de reconnaître, de discriminer ces codes qu'on associe en outre aux épisodes passés.

FINALEMENT, PEUT-ON LIMITER L'ÉDUCATION MUSICALE AU CADRE FORMEL ?

L'éducation musicale est multifactorielle et imaginer que nous pouvons l'enfermer dans une salle de classe irait à l'encontre de la nature des apprentissages divers qui participent à l'éducation musicale des jeunes et adultes. La réflexion autour de l'éducation musicale passe ainsi par la diversification de contextes d'apprentissage qui sont nécessaires pour développer les capacités musicales des individus. A ce propos, nous verrons plus loin de quelle manière les neurosciences appliquées à la pédagogie nous apportent des pistes pour aborder l'éducation musicale d'un point de vue interdisciplinaire et en communication avec des didactiques renouvelées.

En somme, l'éducation musicale peut avoir lieu dans des contextes formels, non-formels ou informels. Ces accès sont complémentaires et non exclusifs. Les apprentissages en musique peuvent avoir lieu tout au long de la vie ou à des périodes précises, être intentionnels ou non, mener vers une professionnalisation, être source de plaisir, d'un sentiment



d'appartenance à un groupe et devenir une composante de notre identité. Par la connaissance musicale, nous devenons des individus vecteurs de culture, que ce soit au niveau d'une pratique musicale professionnelle, en tant qu'amateurs ou comme consommateurs. Si nous sommes capables de sentir et/ou de comprendre une expression musicale c'est parce que nous y avons été exposés et dès lors, soyons-en certains, que nous avons pu développer un niveau d'apprentissage musical qui, associé à sa mise en valeur dans un contexte formel, sera source d'évolution et d'amélioration de l'éducation musicale de la population dans son ensemble.

PARLONS DE MUSIQUE

QUI A INVENTÉ LA MUSIQUE ?

L'acte musical est un acte humain et complexe. A juste titre, la musique est définie comme une expression artistique, l'art des sons qui, combinés à l'infini, donnent vie à un langage avec des codes aussi multiples que le nombre de communautés qui les pratiquent. En grec, *mousikê* est utilisé pour désigner toute activité associée aux Muses et, plus tard, le chant et la musique. En tant qu'expression artistique, la musique est associée à la créativité, laquelle s'est, au fil du temps et de l'histoire humaine, épanouie dans des manifestations sonores dont l'étendue est immense. Comme évoqué dans le chapitre précédent, rappelons que la musique a pris possession de terrains très divers dans la vie des sociétés. Elle s'exprime dans différents styles, genres, formats ou groupements instrumentaux. Elle est faite de voix, d'instruments musicaux acoustiques et électroniques, de danses et de mouvements, de manifestations collectives et intimes, d'émotions et de technique. Souvent associée au langage, elle devient parole chantée et crée ainsi une forme de communication unique et indispensable à l'épanouissement affectif, cognitif et psychologique de l'être humain.

Dans ses formes instrumentales et vocales sans parole, la musique est souvent définie comme LE langage universel. Cette posture ne fait pas l'unanimité car, nous le verrons, cet art développe des codes particuliers aux contextes et aux groupes humains qui les créent. L'exposition précoce et régulière à ces codes va jouer un rôle primordial dans l'accès au plaisir partagé des bienfaits de la musique.

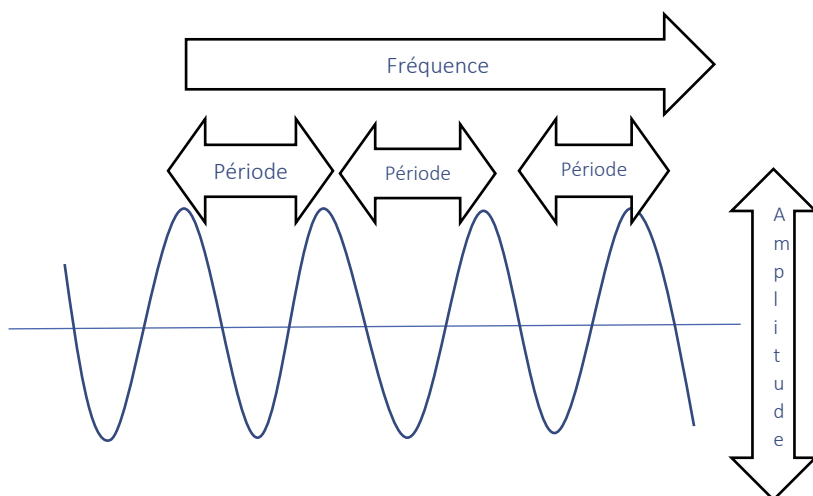
UNE DÉFINITION ACOUSTIQUE DE LA MUSIQUE ?

D'un point de vue purement acoustique, la musique est un phénomène physique. Sa matière première est le son. Ceci mérite que nous dirigions brièvement notre attention sur certains aspects techniques.

Tout d'abord, les sons sont des vibrations produites par des sources comme le choc entre deux objets. Les vibrations se propagent dans l'air mais aussi dans l'eau ou le métal. Ces vibrations sont schématisées sous la forme

d'ondes. Le dessin d'une onde, avec sa forme ondulatoire, représente le son et ses caractéristiques. Les différents types de formes d'ondes montrent des éléments comme la fréquence, l'amplitude ou les périodes. Ces éléments composent les sons et ils nous aident à mieux comprendre leur nature. Les périodes sont l'intervalle entre le début d'une vibration et la vibration suivante. La fréquence est le nombre de périodes observés et l'amplitude exprime la force du son (fig.1). (Lorenzi, Chaix, & Ducourneau, 2016), (Racine, 2013)

Fig. 1 : Schéma d'une onde sonore et de ses composantes



QU'ENTENDONS-NOUS PAR PARAMÈTRES DU SON ?

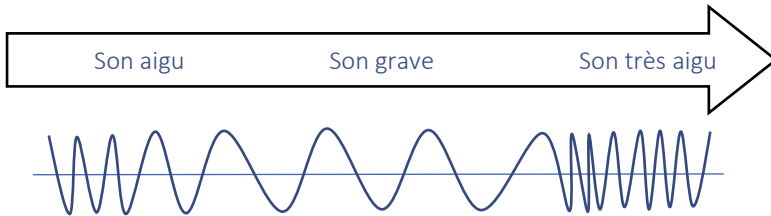
Tant en musique que dans le domaine de l'acoustique, on retrouve la notion de paramètres du son : la hauteur, la durée, l'intensité et le timbre. Ces quatre éléments apparaîtront tout au long de cet ouvrage, raison pour laquelle je vais les expliquer un peu plus en détails dans les lignes qui suivent.

La hauteur des sons

La hauteur d'un son dépend de la fréquence observée dans une onde sonore. La fréquence est le nombre de périodes (cf. fig. 2) observées dans un laps ou

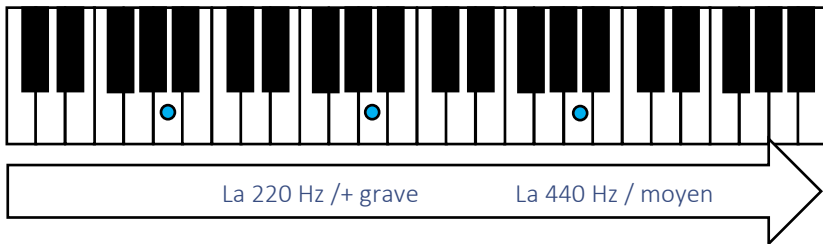
unité de temps. Plus la fréquence des vibrations est élevée, plus le son est aigu et inversement.

Fig. 2 : Haute fréquence = son aigu ; basse fréquence = son grave



L'unité de mesure de la fréquence d'une onde est l'Hertz (Hz). La fréquence de l'onde nous donne les informations nécessaires pour identifier les notes musicales et les différentes octaves. La fréquence la plus « célèbre » est celle du LA : 440hz. L'octave, c'est-à-dire la même note mais plus grave ou aiguë, multiplie ou divise par deux le nombre de Hz. Le LA 880hz situe l'octave suivante supérieure et le LA 220hz l'octave précédente plus basse, (fig 3). Dès lors, la hauteur des sons est à l'origine de la notion de mélodie musicale.

Fig.3 : trois notes « la » illustrées sur un clavier.

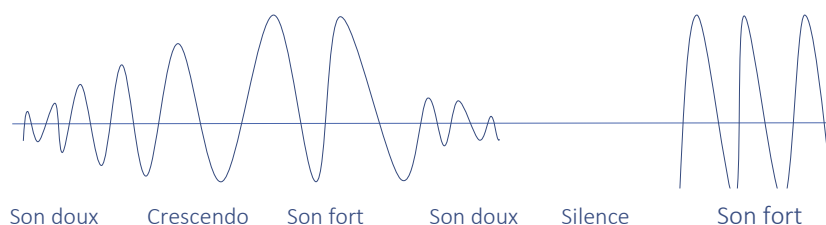


L'intensité des sons

L'intensité d'un son est sa force sonore. Un son peut être fort, moyen ou doux. En termes acoustiques, la force d'un son s'exprime par l'amplitude de l'onde (fig 4). L'intensité d'un son est directement proportionnelle à la force déposée dans l'acte de production de la vibration: taper les mains, faire vibrer les cordes vocales, jouer avec les mains ou avec des baguettes sur un

instrument de percussion, pincer ou gratter une corde de guitare, etc. Ainsi, dans la musique classique, l'intensité d'un son s'exprime dans la musique par des expressions comme *forte* (fort) ou *piano* (doux). Dans le langage quotidien, on parlera de jouer doucement, délicatement, très fort, ou de faire un *crescendo*, c'est-à-dire jouer de plus en plus fort.

Fig 4 : Changement de l'amplitude de l'onde et de l'intensité du son



L'unité de mesure de l'intensité des sons est le décibel (dB).

L'exposition au-delà de 80 dB peut impacter négativement l'oreille humaine et malheureusement, avoir des effets néfastes pour la santé auditive. Pour cette raison, les médecins conseillent d'utiliser des bouchons adaptés dans des contextes qui dépassent souvent les seuils d'intensité acceptables : concerts amplifiés, bruits de machines, rassemblements de masse, cantine scolaire, etc. Les experts se montrent également inquiets par l'exposition des nouvelles générations à l'utilisation de casques. En effet, plusieurs études démontrent la perte d'audition qui résulte de l'exposition à la musique amplifiée chez les plus jeunes, notamment pour ceux qui ont souffert d'otites durant leurs premières années de vie. (Bouteloup, 2013)

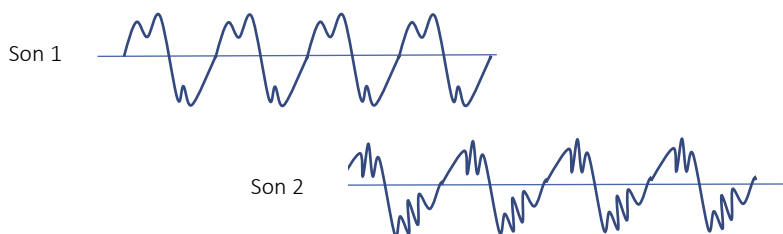
Près de 50% des personnes âgées de 12 à 35 ans, soit 1,1 milliard de jeunes, risque une déficience auditive due à une exposition prolongée et excessive à des sons trop forts, parmi lesquels la musique écoutée au moyen des appareils audio personnels. (OMS, 2019)

Ces considérations sanitaires nous semblent fondamentales car elles permettront aux prochaines générations de jouir pleinement des manifestations musicales et de continuer à créer la musique du futur. La notion d'intensité et toutes ses variantes intégrées à la musique fournissent un outil précieux aux compositeurs pour jouer avec les sensations et l'implication de l'auditeur dans l'acte d'écouter mais aussi de ressentir une pièce musicale.

Le timbre des sons

Le timbre d'un son est sa couleur spécifique, ce qui rendra un son reconnaissable parmi d'autres. Chaque voix, chaque matière comporte des spécificités acoustiques. Ainsi, des sons identiques en termes de hauteur et d'intensité pourront se différencier par leur timbre. La différence se trouve dans la forme de l'onde sonore et non dans sa fréquence ou son amplitude (fig. 5). En d'autres termes, il s'agit d'une forme caractéristique et unique de vibration qui est particulière à la source, c'est-à-dire aux matières sonores qui produisent le son en question. (Racine, 2013).

Fig. 5 : représentation de deux sons (ondes) avec des fréquences et amplitudes identiques mais avec des formes distinctes. Le résultat sera deux notes identiques avec la même intensité mais avec des timbres différents. Par exemple, issues d'un piano et d'une guitare

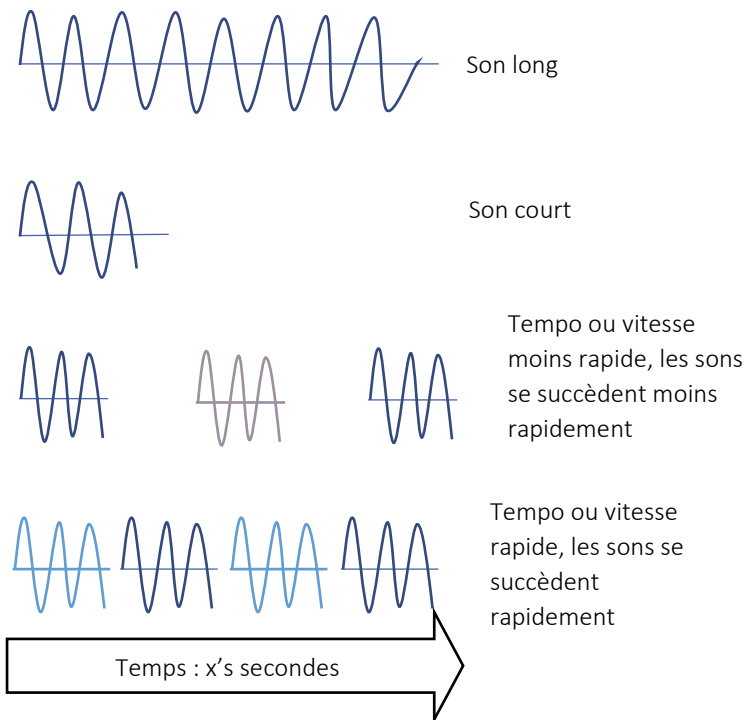


La durée des sons

La durée des sons est le temps que dure la vibration sonore (fig 6). Elle est mesurée en secondes. En musique, la combinaison des durées est à l'origine de la notion de rythme. Dans le système de codage traditionnel occidental,

la durée s'exprime en termes de nombre de pulsations d'un son et elle est notée par des symboles comme les noires, les blanches, les croches, les doubles croches, etc. On notera que la durée d'une pulsation est fixée de manière relativement aléatoire et en établissant un lien avec le caractère de la pièce musicale en question. Quelques indications de vitesse (ou *tempo*) connues sont *allegro*, *andante* ou *lento*. On utilise également le métronome comme outil de mesure pour établir une vitesse de pulsation souhaitée et bien définie.

Fig. 6 : Différentes durées d'ondes sonores dans un même laps de temps



Ce petit crochet technique nous permet de saisir la dimension mathématique de la musique. L'histoire de la théorie musicale montre l'évolution de systèmes et les avancées des scientifiques/musiciens (dans l'antiquité la

distinction était souvent inexistante), pour structurer les sons sur base des calculs mathématiques qui indiquent les hiérarchies naturelles des sons. En Europe, les systèmes Pythagoricien, Zarlينien ou l'encore très présent système tempéré, proposaient au fil du temps des structures qui prenaient les formes de modes et de gammes, sur lesquelles les musiciens pouvaient appuyer leur démarche créative. Cependant, l'exploration et la créativité des compositeurs de tous les temps façonnent et exigent que la théorie évolue avec les différents essais mélodiques, harmoniques et instrumentaux. Le langage musical se nourrit de la théorie et la théorie des nouveaux langages musicaux. Dans cette spirale faite de créations et de traditions, la musique avance et communique avec son temps. C'est ainsi qu'à partir du XVIème siècle, le système tempéré commence à s'imposer. Il permettra aux compositeurs d'Occident d'accorder leurs instruments sur une même base acoustique, de transposer avec moins de difficulté et surtout, de continuer à évoluer en termes de modulations plus osées. Concrètement, on introduit le partage égal de l'octave en 12 demi-tons, ce qui va à l'encontre des valeurs naturelles des intervalles (on parle de commas¹³), mais qui respecte les valeurs de l'octave. Ceci signifie que tous les intervalles (c'est-à-dire la distance entre deux notes) sont légèrement déformés par rapport aux valeurs naturelles, mais les oreilles occidentales et plus tard, celles du monde, s'adaptent. Le système tempéré permet également de former l'échelle chromatique. (Honegger, 2002)

QUE NOUS DISENT LES NEUROSCIENCES SUR LA MUSIQUE ?

Découvrir la trajectoire des sons dans le cerveau humain permet de comprendre le passage de la matière première de la musique. Les liens entre l'activité mentale et la pratique musicale contribuent ainsi à une meilleure compréhension de la musique elle-même. Notons que l'une des découvertes majeures des neurosciences a été de montrer un nombre très important et inattendu de zones cérébrales activées lors de l'écoute musicale, ainsi que de sa pratique.

¹³ Unité de mesure plus petite que le demi-ton pour quantifier la distance entre les sons.

Dès sa naissance, l'être humain est capable de réagir à la musique. Les études de Winkler (citées par Peretz, 2018) montrent qu'un bébé, dans ses premiers mois de vie, est déjà capable de réagir à l'omission d'un temps fort dans une séquence de percussions rythmiques. Cela signifie que le bébé peut suivre la pulsation musicale et créer une hiérarchie dans les rythmes (notion de mesure). Un enfant de 6-7 ans peut distinguer les codes du système tonal et rythmique de sa culture musicale. Il est capable de faire la distinction entre une mélodie bien ou mal entonnée ou un rythme bien ou mal joué. Par ailleurs, les chercheurs observent un décalage entre la perception et l'expression. Autrement dit, l'enfant est d'abord capable de discriminer les sons et plus tard (vers l'âge de 10 ans), il pourra les reproduire avec précision par la voie du chant, de la danse ou d'un instrument en étant fidèle à ce qu'il entend. (Peretz, 2018)

QUEL EST LE PARCOURS DES SONS DANS NOTRE TÊTE ?

Comme déjà évoqué, la matière première de la musique, ce sont les sons. Le son est la vibration de l'air qui entre en contact avec un objet. Ces vibrations parcourent notre corps dont la porte d'entrée est l'oreille. Celle-ci amplifie les fréquences sonores et les convertit en signaux électriques. Ces signaux sont dirigés vers l'amygdale qui gère les émotions (Morlán, 2012) et qui nous indique si le signal sonore est synonyme de danger ou non. Lorsque le cerveau est en présence de sons classés comme « non dangereux », par exemple une voix familière, une chanson ou le son agréable des vagues à la plage, alors on peut ressentir de la joie ou de la satisfaction (Désy, 2014). Les informations sonores sont également traitées par l'hypothalamus, qui est la partie du cerveau responsable de la sécrétion de dopamine, un neurotransmetteur impliqué dans la sensation de bonheur et de plaisir. Des études de Zatorre et Salimpoor expliquent la sensation de plaisir après avoir écouté de la musique, comme étant le résultat de l'association de la capacité à anticiper ou à prédire la musique et le système de récompense. Selon le modèle de traitement musical de Peretz et Coltheart (2003), le cerveau constitue un lexique musical tout au long de la vie. Ce lexique est déterminé par le médium musical dans lequel évolue la personne. Il constitue une sorte

de banque de références musicales qui va nous permettre d'anticiper ou de prédire les erreurs dans ce qu'on entend. Si la prédiction à l'écoute ou à la découverte d'un morceau de musique est positive, le système de récompense s'active et déclenche la sensation de plaisir. (Zatorre, Robert, Salimpoor, Valorie, 2013).

COMMENT EST-CE QUE LE CERVEAU DISCRIMINE LES SONS ?

Lorsqu'il s'agit de discrimination auditive, notre cerveau peut distinguer les différents paramètres du son : hauteur, durée, intensité ou timbre. La discrimination et la catégorisation des sons sont possibles grâce à une série de structures contenues dans le système auditif, qui est composé des voies auditives primaires, situées dans le gyrus de Heschl, et des voies secondaires. Notons que le gyrus de Heschl est une zone spécialement développée (+ 130 %) chez les musiciens (Désy, 2014).

Plus loin dans la trajectoire, nous trouvons les aires d'association ou voies auditives tertiaires qui intègrent l'audition à d'autres aires sensorielles du cerveau. (Jara & Délano, 2014). À cet égard, de nombreuses études du groupe de recherche de Nina Kraus (citées par Lévêque, Tillman, & Schön, 2016) ont montré que la pratique musicale améliore le décodage des sons au niveau du colliculus inférieur, sans différence entre les sons musicaux ou la parole. Cela indique que jusqu'à un certain niveau, la musique et le langage partagent certaines structures cérébrales.

LE TRAITEMENT DE LA MUSIQUE ET DU LANGAGE, UN CHEMINEMENT COMMUN DANS NOTRE TÊTE ?

Afin de traiter d'autres aspects nécessaires à l'activité musicale, les sons activent les lobes frontaux et temporaux, impliquant ainsi des régions du langage telles que l'aire de Broca et de Wernicke traditionnellement associées à l'articulation des mots et au contenu sémantique des sons (Pinto & Sato, 2016). Par exemple, lorsque nous écoutons une chanson, « les paroles de la chanson seront analysées par le système de traitement du

langage [...] et la composante musicale sera analysée par deux sous-systèmes : l'organisation temporelle (rythme et mètre) et l'organisation tonale (hauteur) " (Custodio & Cano-Campos, 2017, p. 62). Ensuite, dans le cas d'une chanson, pour la reproduire, le cerveau va activer le lexique musical évoqué plus haut, qui va se connecter avec les régions liées à la phonologie et à la mémoire épisodique, ceci dans le cas où la chanson nous rappelle un événement en particulier.

Au cours de sa trajectoire, le signal sonore active également l'hippocampe et les zones du cortex frontal impliquées dans la mémoire. Cela nous permet de suivre une mélodie dans l'immédiat (mémoire à court terme) et/ou de l'associer à un événement lointain qui pourra éveiller des émotions, puisque la mémoire de la mélodie est stockée dans la mémoire épisodique à long terme.

Par ailleurs, le fait de jouer d'un instrument ou de chanter contribue à renforcer notre capacité à stocker des informations en général. En 1991, Zatorre et Samson (cités par Custodio) ont rapporté des études dans lesquelles ils corrélaient positivement la mémoire auditive à court terme, les tests de compréhension en lecture et la pratique musicale régulière.

En somme, le cheminement de la pensée musicale et langagière n'est pas nécessairement commun, mais on pourra parler, la plupart du temps, des zones complémentaires qui ensemble donnent du sens aux sons pour qu'ils deviennent musique. La musique est ainsi une merveilleuse construction émotionnelle, intellectuelle, humaine...une expérience sensorielle unique pour chacun et chacune d'entre nous.

QUELLES SONT LES AUTRES ZONES CEREBRALES SOLLICITEES PAR LE TRAITEMENT DE SONS ?

Dans le domaine de la motricité, jouer d'un instrument, marquer le rythme, danser, sollicite le cortex moteur. La motricité fine et la synchronisation rythmique avec d'autres personnes sollicitent le cortex moteur et le cervelet. Regarder et se synchroniser avec un autre musicien, suivre un chef de chœur ou bouger ses doigts pour jouer les touches d'un clavier ou les cordes d'une

guitare nécessitent l'activation du cortex visuel et pour jouer du piano ou des percussions plus ou moins fort, le cortex sensoriel joue également un rôle (Soria-Uros, Duque, & Moreno, 2011).

En général, le traitement de l'information musicale est davantage associé à l'hémisphère droit¹⁴ pour les non-experts, puisqu'ils la perçoivent dans son intégralité. Au contraire, une plus grande sollicitation de l'hémisphère gauche¹⁵ est observée chez les musiciens experts. Chez ces derniers, cela s'explique par une perception des sons qui se nourrit de la connaissance d'éléments plus techniques et précis et de leur relation avec la symbolique associée à la musique : partitions, notation en général, aspects sémantiques de la musique. (Custodio & Cano-Campos, 2017).

QUID DE LA CRÉATIVITÉ MUSICALE ?

En termes d'activité créatrice, inventer la musique est un acte qui « met en jeu certaines régions situées dans le cortex frontal et temporal » (Deutsch, 2011, p. 15). Siyuan Liu et Allen Braun ont étudié le comportement cérébral des rappeurs. Equipés d'écouteurs, 12 rappeurs experts (avec au moins 5 ans d'expérience) devaient écouter une séquence instrumentale de 8 mesures et intervenir en alternant un texte appris et des rimes improvisées. L'IRM a montré qu'au moment d'improviser, le cortex préfrontal médian était activé. Il s'agit d'une zone liée aux tâches qui nécessitent intuition, vigilance, comportements motivés et survie (Valdés & Torrealba, 2006). Les chercheurs ont également observé une augmentation des connexions entre les domaines liés à la motivation, au langage, à l'affectivité et au mouvement. D'autre part, et ceci est significatif pour l'acte créatif, on a observé également l'inhibition des zones en charge du contrôle volontaire conscient et de la planification des tâches. (Liu, 2012). En d'autres termes, le cerveau effectue

¹⁴ De manière très générale, l'hémisphère droit est associé à la pensée créative, la perception de l'espace, la capacité de synthèse et d'association intuitive.

¹⁵ L'hémisphère gauche est associé à la capacité d'analyse, centre privilégié du traitement du langage, du traitement des chiffres et des opérations nécessitant de la logique.

une sorte de récréation libératrice afin de donner libre cours à l'imagination. Des résultats similaires ont été obtenus avec des musiciens de jazz.

LA MUSIQUE : UN OUTIL D'APPRENTISSAGE MAGIQUE ?

Non, pas vraiment.

Ce bref parcours montre que l'activité cérébrale déclenchée par la musique est répartie dans tout le cerveau. Les hémisphères droit et gauche communiquent et interagissent en fonction des informations traitées. (Levitin, 2010). L'interactivité de l'acte musical place la pratique de la musique à un haut niveau de complexité en termes d'activité cérébrale humaine, avec une dimension pluridisciplinaire et transversale évidentes. Le langage, la mémoire ou la motricité peuvent être améliorés par la pratique musicale. C'est ainsi que l'intuition des professeurs et des musiciens d'aujourd'hui est confirmée par la science. L'utilisation de la musique dans le domaine éducatif est légitime et constitue un outil pédagogique majeur pour les apprentissages humains et formels nécessaires pour atteindre un meilleur niveau artistique, professionnel et collaboratif pour nos jeunes. Mais la musique n'est pas un outil magique. La pratique musicale, qu'elle soit chantée, jouée, dansée ou écoutée, a besoin de régularité. Pas forcément pour atteindre l'excellence ou la virtuosité (ce qui est l'affaire des musiciens professionnels), mais pour donner au cerveau la possibilité d'explorer, d'approfondir et d'automatiser les connexions des neurones qui permettront à ceux qui pratiquent la musique, le déroulement harmonieux et naturel de leurs capacités.

PEUT-ON VIVRE SANS MUSIQUE ?

Comme on l'a vu, la musique fait l'objet d'un grand nombre d'études en neurosciences. Son caractère « insaisissable » et spécifique à l'humain attire la curiosité du monde scientifique. Parallèlement, des experts affirment que l'on peut vivre sans musique. Face à ce point de vue qui établit un fait, (et que je considère comme dépourvu d'intentions polémiques), j'estime qu'il suscite également une prolongation de la réflexion autour de la question de

l'importance de la place de la musique dans nos vies et notre développement global. Force est de constater à quel point il est exceptionnel qu'un groupe humain ne possède pas son propre patrimoine musical. Cela vaut la peine de s'interroger sur la raison de la musique dans nos vies. Quelle est sa force ? Comment expliquer le fait que presque chaque culture ait ses propres manifestations musicales ? L'argument qui apparaît après l'exploration de la littérature neuroscientifique montre à quel point l'activité musicale est source et nourriture d'intelligence(s) et de développement. Cela devrait suffire à mettre en place et à financer davantage des structures porteuses et abondantes pour que la musique se développe sans entrave, aussi bien dans les écoles et dans l'éducation informelle que dans la vie quotidienne d'une société. En effet, il n'est de surcroît pas nécessaire d'être un virtuose pour apprécier et expérimenter la richesse de l'acte musical.

LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS EST-ELLE LA MÊME PARTOUT ?

Dans les pays de l'OCDE, la formation initiale des enseignants (FIE), est un processus de formation dans l'enseignement supérieur, consécutive à l'enseignement obligatoire. La FIE, dans ses différentes formes, est destinée à former les enseignants qui exerceront aux niveaux préscolaire, primaire, ou secondaire de l'enseignement obligatoire, c'est-à-dire avec des élèves de 3-6 ans, 6-12 ans ou 13-18 ans.¹⁶ La FIE des enseignants préscolaires et primaires est destinée à former des professionnels appelés généralistes. Ils sont polyvalents et peuvent enseigner des matières diverses comme le langage, les mathématiques, les sciences ou les arts.

La FIE se déploie dans des durées et des structures diverses selon les différents pays. À l'heure actuelle, la voie académique pour arriver à l'enseignement n'est pas unique, ni homogène. Elle est présente prioritairement dans les universités, en Belgique et en Suisse dans des hautes écoles mais aussi, dans des alternances d'éducation supérieure qui combinent, par exemple, un diplôme professionnel sans formation pédagogique avec une formation pour l'enseignement qui arrive plus tard.

La FIE est prise en charge (dans différentes proportions selon les pays), soit par les pouvoirs publics, soit par le secteur privé. Dans certains pays, il est nécessaire de réussir une épreuve d'admission et dans d'autres, pas.

COMMENT LA FIE ÉVOLUE-T-ELLE AVEC LA SOCIÉTÉ ?

En tant que formation liée étroitement à l'évolution de l'enseignement obligatoire, la FIE est assujettie aux contextes politiques, économiques ou académiques dans lesquels elle se déploie. Elle constitue un composant dans le système éducatif d'un pays au même titre que l'école et, plus tard, la formation continue des enseignants. Au fil du temps, l'enseignement obligatoire et la FIE se transforment en fonction des attentes sociétales

¹⁶ Cette organisation des niveaux scolaires peut changer d'un pays à l'autre.

(Desjardins, 2017). Les attentes peuvent être économiques : offres et demandes de travail (situations de pénuries) ou liées aux transformations des métiers, aux évolutions socio-culturelles ; par exemple, les mutations dans la population scolaire, l'augmentation de la précarité économique dans les grandes villes, les vagues migratoires, l'inclusion des élèves en situation de handicap. Dans un autre registre, on remarque les changements et les évolutions dans les outils de formation, notamment le passage au numérique. Notons également l'évolution de théories scientifiques appliquées à l'apprentissage, à la pédagogie, comme les neurosciences ou les expériences en didactique qui ont un impact dans le renouvellement de méthodologies et les pratiques pédagogiques des enseignants.

QUELLES SONT LES ORIENTATIONS ACTUELLES EN FIE ?

Actuellement, les grands axes soutenus par les experts en éducation pour la FIE sont l'approche par compétences, la réflexivité, la professionnalisation, l'identité professionnelle, la recherche, des tronc communs pour tous les enseignants (sans distinction du niveau scolaire ciblé par la formation), la mobilité et, comme une prolongation naturelle et indispensable à la formation initiale, la formation continue ou la formation tout au long de la carrière. (Derobertmeasure & Demeuse, 2017). Cela dit, ce positionnement, bien que très présent, n'est pas le seul. D'autres courants peuvent influencer la nature de la FIE. Dans ce contexte, l'alternance théorie/pratique constitue un élément autour duquel on observe des tensions entre les partisans d'une FIE basée sur l'expérience pratique et ceux qui préconisent la professionnalisation du métier.

La professionnalisation du métier suppose une FIE appuyée certes sur la pratique mais aussi sur une solide base de savoirs savants. Ceux-ci seraient les garants d'un corps enseignant riche d'un haut niveau épistémologique, qui lui permettrait d'une part, d'exercer son métier en autonomie vis-à-vis de décisions à prendre, (notamment en ce qui concerne ses propres pratiques et la complexité des réalités du terrain) et d'autre part, dans une logique réflexive et (socio)constructive, d'être capable d'assurer la qualité et le renouvellement cohérent des pratiques pédagogiques tout au long de sa

carrière ainsi que la production de connaissances dans un contexte de recherche. A ce propos, la recherche collaborative ou recherche-action, trouve une place privilégiée dans la FIE du fait de sa nature interactive et participative. En effet, les enseignants de terrain, formateurs en FIE et chercheurs établissent des protocoles de recherche où la pratique et la théorie se retrouvent dans une logique collaborative et de production de connaissances spécifiques aux contextes étudiés.

Parallèlement, dans des pays comme les Etats-Unis ou l'Angleterre, on observe l'émergence d'une tendance à se détacher de la volonté de former les enseignants dans les universités, pour s'orienter vers des FIE centrées davantage sur l'expérience de terrain que sur la théorie (Prats, 2016). A ce titre, l'argumentaire recueilli auprès d'une séance parlementaire en Suisse et analysé par Maulini et Meyer (2017) est significatif car il rend compte des avis des partisans de cette tendance. Ils ont identifié des aspects comme l'impact négatif de la théorisation de la FIE sur la motivation des étudiants ou sur son utilité jugée comme peu importante pour les praticiens avec le risque supplémentaire de la rendre excessivement intellectuelle et de diriger les enseignants vers une déformation du métier et de son essence, c'est-à-dire l'art d'enseigner et « le plaisir de transmettre sa discipline propre et de faire comprendre ; or ceux qui sont incapables de l'exercer le transforment en une science, ce qui est le cas de l'Université » (Meyer, 2017, p. 66). D'autres avis ont été récoltés allant dans le sens d'une sélection prématurée des futurs enseignants sur base de critères théoriques étant donné que ce serait sur le terrain que l'on pourrait juger du potentiel professionnel des étudiants ou, dans un autre registre, à propos de la nature même de la théorie qui, dans certains cas, ne serait pas pertinente ou suffisamment actualisée. Notons également les arguments économiques, c'est-à-dire le coût pour la société en termes d'allongement de temps d'études ainsi que des alignements salariaux des enseignants avec un parcours académique à valoriser.

QU'APPREND-ON EN FIE ?

Au niveau des programmes et contenus, en FIE on distingue les savoirs à enseigner et les savoirs *pour* enseigner. Dans les premiers, les savoirs à

enseigner, on place des matières dites classiques qui sont au cœur des programmes scolaires comme les mathématiques, les sciences ou le langage. Les savoirs *pour* enseigner sont les savoirs qui préparent les enseignants aux situations d'apprentissage au sens large, par exemple la gestion d'un groupe, la relation à l'élève, les processus d'apprentissage liés au développement de l'enfant, l'histoire des grands courants pédagogiques ou l'application des pédagogies différenciées. On retrouve également dans les savoirs *pour* enseigner la notion de didactique qui est liée aux stratégies pour enseigner les matières et à la capacité des enseignants à choisir ou créer des approches pédagogiques et des méthodes pertinentes pour les publics scolaires visés. La didactique peut être abordée de manière générale et se référer à l'étude de la manière dont les enseignants peuvent transformer le savoir scientifique en savoirs « enseignés », c'est-à-dire, adaptés au public scolaire (Chevallard, cité par Perrenoud, 1998) mais également dans des approches propres aux disciplines enseignées. On parlera ainsi de la didactique des sciences, des langues, des mathématiques ou de la musique.

Au sujet de la préparation pédagogique des enseignants, on notera la nécessité de garder un équilibre entre la formation pédagogique, la formation aux matières à enseigner et la pratique sur le terrain qui a été mise en évidence par diverses études rassemblées dans l'étude TALIS menée auprès des enseignants de 31 pays de l'OCDE. En moyenne, les enquêtes montrent que « ...79 % des enseignants déclarent avoir été formés aux trois éléments de base (contenu, pédagogie et mise en pratique en classe de certaines ou de toutes les matières enseignées par les enseignants) » (OCDE, 2018, p. 146).

QU'ENTEND-ON PAR MODÈLE CONSÉCUTIF ET SIMULTANÉ EN FIE ?

Selon l'alternance de la formation pédagogique et des matières à enseigner, on distingue deux modèles : le modèle consécutif et le modèle simultané.

Le modèle consécutif est celui qui forme d'abord aux matières à enseigner et plus tard à des aspects pédagogiques ainsi qu'à l'expérience pratique. Ce

modèle présente l'inconvénient d'avoir des professionnels maîtres dans leurs matières respectives mais plus démunis pédagogiquement face aux groupes d'élèves. Ils représentent un coût supplémentaire pour les systèmes éducatifs car la formation pédagogique et les contenus se déroulent dans des environnements différents (Musset, 2010). Cependant, un avantage à considérer est celui d'attirer au métier d'enseignant des profils solides en termes de compétences académiques. En effet, l'orientation vers l'éducation se fait plus tard dans le parcours professionnel des individus.

Le modèle simultané est celui qui propose en parallèle la formation pédagogique, les connaissances à enseigner et la pratique. Les avantages seraient de l'ordre de l'intégration naturelle des savoirs nécessaires au métier d'enseignant et d'une entrée plus rapide dans la réalité du terrain. Les inconvénients sont de l'ordre de la marge de manœuvre réduite pour les individus en termes de flexibilité professionnelle, les débouchés pour les enseignants étant prioritairement circonscrits au domaine éducatif. (OCDE, 2018).

QUELLE EST LA DURÉE DE LA FIE ?

Quant à la durée et au niveau d'études, selon l'étude TALIS la moyenne du niveau d'études des enseignants se place au niveau 6 de la CITE ¹⁷ « [...] Les programmes des niveaux 6 et 7 de la CITE sont généralement plus longs et plus théoriques, tandis que les programmes du niveau 5 de la CITE sont généralement plus courts, plus pratiques et davantage axés sur les compétences [...] Le niveau 5 de la CITE comprend les diplômes de licence dans certains pays (OCDE, 2018). En Belgique, le niveau actuel est celui du niveau 6 ¹⁸. La réforme de la FIE en Belgique implique le passage au niveau 7 de la CITE. Elle va durer 4 ans à partir du 2023. La moyenne de la durée de formation est de 4 ans, tous niveaux confondus.

¹⁷ CITE : Classification internationale type de l'éducation de 2011.

¹⁸ « ...ces programmes d'éducation conçus pour fournir aux participants des connaissances, aptitudes et compétences professionnelles et/ou universitaires de niveau intermédiaire consistent généralement en trois à quatre années d'études à temps plein » (niveau 6 de la CITE). (OCDE, 2018, p. 163)

POURQUOI DEVIENT-ON ENSEIGNANT.E ?

Dans une étude menée auprès des enseignants du premier cycle du secondaire, les principales motivations déclarées en ordre décroissant par les enseignants concernent des aspects comme leur rôle dans le développement des jeunes ainsi que les caractéristiques pratiques et professionnelles du métier.

Voici le tableau récapitulatif de cette étude (OCDE, 2018, p. 138) :

Moyenne de l'OCDE-31	Pourcentage d'enseignants ayant déclaré que les éléments suivants ont été "importants" ou "très importants" lorsqu'ils ont décidé de devenir enseignants
L'enseignement m'a permis d'influencer le développement des enfants et des jeunes	92,3
L'enseignement m'a permis d'apporter une contribution à la société	88,2
L'enseignement m'a permis d'aider les personnes socialement défavorisées	74,7
L'enseignement était un emploi sûr	70,6
L'enseignement a fourni un revenu fiable	67,2
Le programme pédagogique correspond aux responsabilités dans ma vie personnelle	65,6
L'enseignement a offert un cheminement de carrière stable	61,1

OÙ SE FORMER POUR DEVENIR ENSEIGNANT EN BELGIQUE FRANCOPHONE?

Un nouveau décret relatif à la formation initiale des enseignants a été voté et approuvé en décembre 2021. Il se verra appliqué dans les Hautes Écoles avec sections pédagogiques en FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles), à partir de la rentrée 2023-24. La formation de trois ans sera ainsi allongée d'un an. De nouvelles compétences et contenus ont été proposés et les Hautes Écoles et Universités vont co-diplômer tous les futurs enseignants de

l'enseignement obligatoire (maternel -primaire et secondaire). Ainsi, le décret de 2021 suppose un défi de taille en termes de découverte de cultures académiques mutuelles mais surtout en termes de collaboration entre Universités et Hautes Écoles.

Les axes pédagogique, pratique, de communication, de sciences humaines, de recherche et de didactiques disciplinaires seront les piliers sur lesquels reposeront les futurs programmes de formation.

A l'heure actuelle, ces programmes sont encore désignés par le décret de 1999 (FWB, 2000). Globalement, ils sont constitués d'un tronc de cours pédagogiques qui est commun aux étudiants généralistes ou spécialisés dans une discipline et de cours spécifiques selon le niveau scolaire visé. Les cours à visée pédagogique proposent des approches générales de la psychologie des apprentissages, du développement, de la communication, de la pédagogie, des techniques pour gérer un groupe classe, de la diversité culturelle et d'une initiation à la recherche. Pour les futurs enseignants en préscolaire, en primaire et dans le secondaire inférieur, le modèle belge est simultané. En effet, les activités à visée pédagogique ont lieu parallèlement (et tout au long de la formation), aux activités dédiées à la maîtrise des contenus disciplinaires et didactiques (français, mathématiques, sciences sociales ou artistiques) et aux activités pratiques et d'analyse des pratiques. Un travail de fin d'études clôture l'intégration de ces apprentissages en fin de parcours.

La réforme de la FIE actuelle est très attendue car il s'avère que la Belgique est l'un des derniers pays de l'Union Européenne (UE) à former ses enseignants en trois ans. (Delhaxhe, 2010).

UN ÉTAT DE LIEU SUR L'ÉDUCATION MUSICALE EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

COMMENT SE PRÉSENTE L'ÉDUCATION MUSICALE EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS GÉNÉRALISTES ET SPÉCIALISTES EN BELGIQUE FRANCOPHONE?

Actuellement, en Belgique francophone, la formation en éducation musicale (pratique et didactique) est présente dans la FIE des sections préscolaire¹⁹ et primaire²⁰. En préscolaire, elle est de plus ou moins 13 ECTS et en primaire de 5 ECTS. Les sections secondaires inférieures²¹ avec spécialisation dans une discipline spécifique n'ont pas de formation artistique, ni musicale ni plastique. Les enseignants destinés à l'enseignement secondaire supérieur²² sont formés exclusivement à l'université et ils n'ont pas de formation artistique non plus.

Ce bilan d'ects pourrait varier d'une institution à l'autre à partir de la mise en place de la réforme de la formation initiale (RFIE), mais, sauf surprise, le nombre d'ects destinés à l'enseignement artistique de généralistes restera très probablement proche des valeurs actuelles.

En Belgique, les enseignants qui dispensent l'éducation musicale dans le niveau secondaire inférieur sont formés dans les Conservatoires de musique ou leur équivalent ESA.²³ Ces enseignants peuvent également exercer dans les académies de musique. Ces dernières constituent en Belgique un système d'éducation musicale et artistique qui est pris en charge par les pouvoirs publics. Le nombre d'inscriptions couvre autour de 30% de la population scolaire préscolaire et primaire. (Voir premier chapitre *Pour mieux comprendre l'éducation musicale*)

¹⁹ Niveau scolaire 2.5 ans- 6 ans : accueil, 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} préscolaire

²⁰ Niveau scolaire 7-12 ans : 1^{ère} à 6^{ème} primaire

²¹ Niveau scolaire 13-15 ans : 1^{ère} à 3^{ème} secondaire.

²² Niveau scolaire 16-18 ans : 4^{ème} à 6^{ème} secondaire.

²³ ESA : Ecoles Supérieures des Arts

QUELLES SONT LES TENDANCES EN ÉDUCATION MUSICALE EN FIE DANS D'AUTRES PAYS EUROPÉENS ?

Dans d'autres pays européens, on observe des choix divers. Dans un rayon non exhaustif et géographiquement relativement proche de la Belgique, on retrouve des pays qui intègrent la formation musicale dans la FIE à des degrés divers.

L'Espagne forme des spécialistes en éducation musicale dans les universités et des généralistes qui peuvent opter pour une spécialisation en musique parmi d'autres matières scolaires (Díaz Gomez, 2005); (European Commission, 2020). Cela dit, l'éducation musicale en Espagne subi depuis 2013 des stratégies éducatives qui impacte négativement sa présence dans les écoles. Les musiciens et pédagogues sont inquiets pour la situation et la culture musicale des générations futures (Rodriguez-Quiles, 2019).

Au Portugal, « l'éducation musicale est donnée par un généraliste en premier cycle du primaire et ensuite par un enseignant spécialiste » (Mota,2000 cité par Diaz Gomez, 2005).

En Italie, l'éducation musicale est assumée par des généralistes qui reçoivent une formation sommaire à la musique au niveau primaire et par des enseignants spécialistes dans le secondaire (Stone, 2018).

En Allemagne, l'éducation musicale à l'école primaire est prise en charge par des spécialistes. Ces dernières années, on observe une pénurie d'enseignants spécialistes en musique, ce qui a comme conséquence que des généralistes prennent en charge l'éducation musicale des classes. Dans certains cas, cela pourrait entraîner une diminution de la qualité de l'éducation musicale. La formation des musiciens et des pédagogues en musique est exigeante et prise en charge par différentes institutions. L'organisation de ces enseignements peut varier d'un état fédéral à l'autre ²⁴. Globalement, la musique occupe une place importante et elle est très présente dans la vie

²⁴ Comme en Belgique, l'enseignement est une compétence des régions, qui la gèrent en autonomie.

scolaire et parascolaire des Allemands. Les enseignants généralistes ainsi que les spécialistes collaborent dans des projets communs et interdisciplinaires (Ehrich, 2017). Dans le cas allemand, on remarquera la complémentarité de l'éducation musicale dans le système scolaire et les pratiques musicales dans un cadre amateur (Kubik S. , 2017)

La Finlande. Dans le système scolaire obligatoire finlandais (qui est devenu une référence à la suite des très bons résultats des élèves dans les enquêtes internationales comme PISA ²⁵), cohabitent des enseignants spécialistes et généralistes avec une formation solide en musique (Antti Juvonen, cité par Kubik, 2016). Les enseignants généralistes sont formés en musique au même titre que d'autres domaines comme l'histoire ou la géographie, c'est une option à part entière. Parallèlement, le réseau d'écoles de musique est destiné à la formation de futurs professionnels de la musique, tant dans le domaine de la performance instrumentale que de la pédagogie (Kubik S. , 2016).

En France, l'éducation musicale dans les écoles primaires est assurée par les enseignants généralistes et des spécialistes appelés intervenants. Ces derniers n'ont pas le statut d'enseignants mais ils sont formés dans l'enseignement supérieur. A partir de l'enseignement secondaire, l'éducation musicale est assurée par des spécialistes formés dans des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (Kubik S. , 2020) ; (European Commission, 2020).

En Angleterre, des investissements ont été consentis pour maintenir et améliorer l'éducation musicale dans l'enseignement obligatoire. Dans les écoles primaires, elle est donnée par les instituteurs généralistes qui reçoivent une formation superficielle dans cette matière. Dans le niveau secondaire, les élèves peuvent choisir une orientation musicale, mais malgré les efforts, le choix de cette filière est mineur par rapport aux orientations plus classiques. Paradoxalement, les écoles ne sont pas obligées d'inclure la musique dans leurs curriculums. (Kubik S. , 2020).

25 Programme international pour le suivi des acquis des élèves de l'OCDE.

Ainsi, on note dans cet échantillon de pays européens la diversité dans l'offre de formation qui est une réalité confirmée par de nombreuses études (European Commission, 2020) ; (OCDE, 2018) : (ANECA, 2005).

ALLONS-NOUS VERS PLUS DE SPÉCIALISATION POUR LES ENSEIGNANTS GÉNÉRALISTES ?

Le cas de l'éducation musicale apparaît comme illustratif des questionnements relatifs aux forces et aux limites du modèle d'enseignant généraliste. Quelles sont les limites de la polyvalence des généralistes ?

La question supplémentaire, et pourtant fondamentale, de l'enseignant généraliste et de sa spécialisation progressive est posée (Delhaxhe, 2010) ; (ANECA, 2005) . Si cette tendance est observée dans de nombreux pays, il serait pertinent de s'interroger sur les raisons qui conduisent à ce phénomène. Les tronc communs pour tous les enseignants sont de plus en plus présents, ils s'élargissent et deviennent indispensables, vastes et chronophages. Ils sont orientés vers des savoirs *pour* enseigner (psychologie des apprentissages du développement, de la communication, vers la sociologie de l'éducation, les courants pédagogiques, la recherche en éducation...) ainsi que vers des défis et actualités éducatifs divers comme l'éducation à et *dans* la diversité culturelle, l'éducation numérique, la citoyenneté, la neutralité, les partenariats écoles et éducation non-formelle, etc. Aux tronc communs déjà très riches et complexes, s'ajoutent, comme on l'a vu plus haut dans ce chapitre, les différentes matières et leur didactique, qui à l'heure actuelle occupent la majorité des heures de travail étudiant et finalement, la pratique sur le terrain qui varie en durée selon le niveau scolaire, selon que les systèmes soient consécutifs ou simultanés et /ou selon le positionnement sur l'alternance théorie/pratique des FIE.

Si les modèles uniques et miraculeux sont une illusion, les parcours et réalités de chaque culture sont à considérer avec attention à l'heure d'imaginer les politiques éducatives qui conviendront mieux aux populations. Néanmoins, l'offre des options disciplinaires pour les généralistes semble être un compromis pour assurer que sur le terrain, un unique enseignant puisse avoir

une vision plus large et approfondie des élèves appartenant à un groupe classe et parallèlement, la possibilité de se focaliser sur une ou un ensemble de disciplines proches avec plus de profondeur. En Belgique, ce modèle n'est pas à l'ordre du jour. Par ailleurs, pour certains, la spécialisation en musique apparaît comme une nécessité absolue alors que pour d'autres, il est important que l'éducation musicale reste dans les mains des généralistes.

QUELLES SERAIENT LES FORCES D'UNE FORMATION GÉNÉRALISTE ?

La force d'une formation d'enseignant généraliste se retrouverait dans l'engagement dans l'acte de posséder une base de compétences la plus complète possible et surtout, susceptible d'assurer dans les écoles la mise en place de dispositifs pédagogiques en vases communicants où les disciplines interagissent dans des projets porteurs de sens pour les élèves et leurs apprentissages. Or, l'école continue à proposer un modèle (majoritairement) morcelé, avec des heures pour les maths, des heures pour le français... Dans ces conditions, on peut s'interroger sur l'utilité d'avoir un enseignant généraliste. Cela dit, en dépit d'une certaine rigidité horaire structurelle, les initiatives de nombreux enseignants cherchent à équilibrer cette logique parcellaire avec la mise en place de projets interdisciplinaires qui nécessitent des compétences des uns et des autres, (enseignants généralistes et spécialistes), car elles sont complémentaires et non exclusives.

POUR QUELLES RAISONS DEVRAIT-IL AVOIR DES PRATIQUES MUSICALES EN FIE DE GÉNÉRALISTES ?

Les nombreuses recherches (évoquées dans les chapitres précédents), allant dans le sens des bénéfices de la musique sur le développement global et artistique de l'apprenant justifient amplement que l'on se pose la question de l'éducation musicale intégrée systématiquement aux programmes de la FIE. Les bienfaits de la pratique musicale étudiés sur les apprentissages scolaires couvrent des champs disciplinaires très divers : orthographe, mathématique, écriture, apprentissage des langues, lecture, etc. Outre ces compétences disciplinaires, les chercheurs montrent qu'elle développe

également chez les apprenants des compétences relationnelles, affectives ou psycho-sociales qui ont un impact très bénéfique sur le climat de la classe et par conséquent, sur les apprentissages.

De nombreuses universités déploient des efforts importants pour élargir les connaissances et les pratiques des pédagogues. Des chercheurs reconnus renouvellent sans cesse leurs recherches afin de nourrir la compréhension des mécanismes liés au traitement de la musique dans le cerveau et, par extension, les arguments pour soutenir la pratique de la musique en tant qu'instrument d'apprentissage ²⁶. La liste d'études, de publications scientifiques et de vulgarisation est longue, riche et constamment en évolution.

On répondra positivement et avec une certaine aisance qu'à la vue des démonstrations scientifiques sur les qualités de la musique au service du développement de tous les élèves dans l'enseignement obligatoire et, que s'il est effectivement possible, sensé et pertinent d'exploiter son potentiel éducatif en FIE, l'éducation musicale mérite sa place dans les programmes de formation de futurs enseignants au même titre que d'autres disciplines.

Cependant, des résistances subsistent vis-à-vis des heures attribuées à la pratique musicale, notamment par rapport au nombre d'heures destinées aux disciplines classiques. Voyons quelques éléments de réflexion à ce sujet.

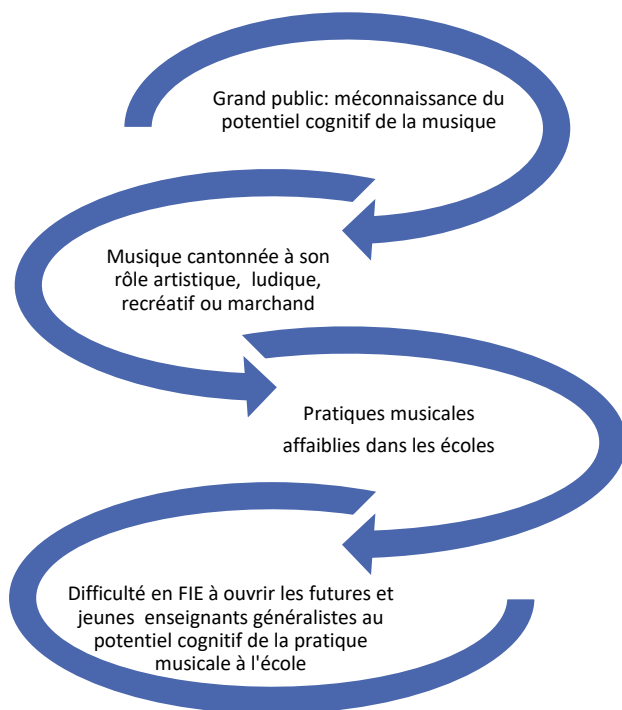
L'ÉDUCATION MUSICALE EST-ELLE COINCÉE DANS UN ENVIRONNEMENT DE MÉCONNAISSANCE ?

Ni l'éducation musicale ni la musique, sa matière première, ne sont isolées de leur environnement. Par ailleurs, comme on l'a vu dans le premier

²⁶ Parmi eux, on remarquera les travaux de Jonathan Bolduc à l'université de Laval, Isabel Peretz à l'université de Laval et l'université Libre de Bruxelles, Nina Krauss à l'université de Northwestern, Robert Zatorre à l'université Mc Gill de Montréal, Oliver Sacks à l'université de Columbia, Keith Swanwick à la London University, Daniele Schon, chargé de recherche CNRS, Groupe DCP, Institut de neurosciences des systèmes de Marseille, en Belgique, Piet Van de Craen à la Vrije Universiteit Brussel (VUB), Réginie Kolinsky à l'Université Libre de Bruxelles (ULB), Ingrid Hoonhorts (ULB), Pauline Marrouy-Maestri à l'Institut Max Planck, Allemagne.

chapitre, dans l'expression éducation musicale, le mot *éducation* nous renvoie à sa dimension formelle, à l'institution scolaire qui, à son tour, est subsidiaire des enjeux issus de l'alternance de connaissances et de croyances à différents niveaux de la société. Au fil du temps, connaissances et croyances ont configuré et reconfiguré le paysage des systèmes éducatifs. Dans cette dynamique, on identifie des éléments qui peuvent interagir et expliquer ainsi la configuration actuelle, notamment en ce qui concerne l'éducation musicale formelle.

Voici un schéma composé d'éléments observés tout au long de ma carrière de musicienne et d'enseignante. Plus loin on retrouve mon interprétation en termes d'interactions possible entre ces éléments et la façon dont ils de pourraient impacter l'éducation musicale à l'école.



Un premier élément à souligner est que vis-à-vis du grand public, la pratique musicale apparaît comme déconnectée de son potentiel éducatif. La méconnaissance du potentiel cognitif de la musique et par extension, de ses qualités dans des contextes destinés formellement à l'apprentissage contribue ainsi à pérenniser un modèle éducatif où la perspective d'apprendre *avec* la musique serait dépourvue de contenus.

Ceci entraîne le deuxième élément. Dans des contextes éducatifs qu'ils soient formels, non-formels ou informels, la musique prend très souvent une dimension prioritairement ludique, rituelle, récréative ou de marchandise économique.

Troisième élément : dans une logique de perméabilité, l'institution scolaire suit le mouvement et les pratiques musicales sont impactées avec une visible diminution de leur présence réelle dans la vie scolaire²⁷. Cela peut aller jusqu'à une dévalorisation tacite de ces pratiques. La musique à l'école est ainsi cantonnée prioritairement à son rôle récréatif et assujettie aux sensibilités musicales variables des équipes enseignantes. Paradoxalement et dans un désir de valoriser la discipline, des tensions peuvent apparaître dans un cadre collaboratif entre enseignants généralistes et spécialistes qui intègrent la musique ponctuellement ou régulièrement dans leurs pratiques pédagogiques (je développerai ce point un peu plus loin).

Dans cette spirale, on observe que les jeunes diplômés de l'enseignement obligatoire issus de milieux moins sensibles à la musique ou avec un accès limité à l'enseignement musical formel (académies de musique, éducation parascolaire ou cours privés), sont, sans surprise, moins informés et formés en musique. A ceci on ajoutera qu'ils n'auront pas bénéficié des effets positifs de la pratique musicale sur les apprentissages scolaires classiques ou transversaux. Une connotation discriminatoire vis-à-vis des populations moins couvertes par l'accès à l'éducation musicale, est à considérer.

27 En effet, le décalage entre les textes de loi qui préconisent l'éducation musicale et leur application laisse parfois un peu perplexe et fait l'objet de réflexions permanentes auprès des acteurs concernés.

Pour finir avec un quatrième et dernier élément : on peut conclure que la tranche de la population moins formée en musique et qui fera le choix professionnel de l'enseignement, sera désavantagée en FIE en ce qui concerne l'éducation musicale. Elle aura plus de difficulté à saisir et plus tard, à pratiquer le potentiel cognitif de la pratique musicale à l'école, d'autant plus si la FIE lui consacre un nombre d'heures limité.

QUELLE EST L'EXPÉRIENCE MUSICALE DES ÉTUDIANTS EN FIE DANS LES DÉPARTEMENTS PÉDAGOGIQUES DE HAUTES ÉCOLES ?

D'après les enquêtes exploratoires réalisées chaque année à la Haute École Francisco Ferrer en sections préscolaires et primaires, dans les groupes-classe de la première année de la formation²⁸, approximativement 90% des étudiant.e.s n'ont pas suivi un cours de musique en académie de musique ou en privé, ils/elles ont peu ou pas du tout participé à une chorale ou à un groupe de musique. Leurs souvenirs de l'éducation musicale à l'école remontent aux premières années de l'école secondaire ou à l'école primaire où ils/elles ont soit joué de la flûte et/ou chanté en grand groupe, soit participé à un projet ponctuel avec la médiation d'intervenants externes, soit n'ont vécu aucune expérience musicale. Cependant, ils/elles manifestent leur regret de ne pas avoir eu plus de temps dédié à la musique tout au long de leur scolarité.

Un autre aspect important à souligner, notamment en première année de formation, est celui de leurs craintes en termes de compétences attendues en musique lors des cours dans la FIE. Pour cette raison, nous le verrons plus loin, un temps est consacré à situer le cours d'éducation musicale dans leurs parcours académiques et à valoriser l'éducation non formelle ou informelle qu'ils possèdent.

Ainsi, il me semble qu'une piste concrète pour aller vers un changement de paradigme en éducation musicale est celle de persévérer dans l'éducation

28 Groupes d'environ 150 à 200 étudiant.e.s primo-arrivant.e.s en FIE, sections préscolaire et primaire. Enquêtes réalisées entre 2007 et 2017.

musicale des futurs enseignants en FIE, notamment à cause de leur rapport irrégulier et/ou informel à la musique. Ce dernier, revient régulièrement comme un argument allant dans le sens de supprimer l'éducation artistique et musicale des généralistes. *A contrario*, je pense qu'il s'agit d'une réalité à laquelle il faut faire face ensemble. Des généralistes introduits à l'éducation musicale et des enseignants spécialistes peuvent collaborer en éducation musicale dans une logique de complémentarité de compétences. Voyons cela dans les lignes suivantes.

QUEL MODÈLE DE TRAVAIL PRIVILÉGIÉ ENTRE ENSEIGNANTS GÉNÉRALISTES ET SPÉCIALISTES EN ÉDUCATION MUSICALE ?

Un modèle éducatif qui tient compte de la complexité de la discipline musicale ainsi que de son potentiel cognitif et multidisciplinaire est celui qui privilégierait la collaboration entre enseignants généralistes (EG) et enseignants spécialistes (ES) dans des espaces de travail de conception et de pratiques communs. La mise en œuvre, dans les pratiques, de la complémentarité des compétences des uns et des autres est fondamentale.

Les ES en musique reçoivent une formation pédagogique. Pourquoi les EG ne devraient-ils pas recevoir une éducation musicale la plus complète possible dans les limites et le respect de l'équilibre des aspects qui composent la FIE ? Dans la perspective de renforcer la collaboration entre ES et EG la formation musicale des EG est en réalité, indispensable.

L'intégration de l'éducation musicale dans la FIE s'inscrit dans l'équilibre d'une formation constituée des dimensions didactique/discipline mais aussi, et de plus en plus, pédagogiques. La musique étant considérée certainement comme un art à part entière, elle est également une discipline transversale, un instrument implicite de développement cognitif et global des individus . Peut-on séparer ces deux aspects ? Cela semble artificiel, la réalité n'entend pas les catégorisations. Une seule et unique personne peut-elle les mener en parallèle sans faire le deuil de la qualité des pratiques ? Parfois peut-être, mais pas toujours et cela est bien normal. Le renfort de la formation musicale pour le renfort de la collaboration est une piste pertinente.

ALORS, OÙ FIXER LE SEUIL DE COMPÉTENCES MUSICALES DE GÉNÉRALISTES ET LES MOTIVER À ASSURER LA QUALITÉ ET LA CONTINUITÉ DES APPRENTISSAGES MUSICAUX ET AUTRES ?

A mon sens, la réponse se trouverait dans le maintien d'une formation musicale de base pour les EG et surtout, dans la collaboration entre ES en musique et les EG. Ceci devrait augmenter leur capacité à :

1. Communiquer avec les ES,
2. Comprendre en profondeur le potentiel de la musique,
3. Assurer la continuité des pratiques musicales et surtout,
4. Concevoir des dispositifs pédagogiques interdisciplinaires variés et ouverts à la qualité de la présence de la musique à l'école au même titre que toutes les disciplines qui composent le parcours scolaire des élèves dans l'enseignement obligatoire.

Ces enjeux sont cruciaux pour la qualité de toute pratique pédagogique collaborative et il n'y a pas de raison d'exclure le domaine de la musique et artistique en général de cette réflexion, notamment, pour les considérations qui suivent ci-dessous.

Y AURAIT-IL DES TENSIONS ENTRE LES ENSEIGNANTS GÉNÉRALISTES ET LES SPÉCIALISTES EN ÉDUCATION MUSICALE ?

Parmi de potentiels obstacles à la collaboration entre EG et ES, on aimerait évoquer le risque d'une polarisation des rôles des EG et ES. Dans ce cas de figure, ces catégories auraient une tendance à se replier dans leur domaine de compétences, les musiciens dans la musique et les généralistes dans les matières classiques. De ce fait, le travail coopératif pourrait en pâtir. Mais que retrouve-t-on derrière cette situation ?

D'une part, on entend avec une certaine fréquence que les EG ne se sentent pas prêts à intégrer la pratique musicale en classe parce qu'ils ne sont pas (ou ne se sentent pas) formés ni à son capital éducatif ni à sa pratique, que

ce soit le chant, la percussion, la rythmique ou un instrument de musique d'accompagnement ou soliste. (Maizières, 2011) ; (Jahier, 2006) ; (Sánchez, Navarro, & Jordán, 2007, p. 539).

D'autres études nuancent cette posture en expliquant le sentiment de compétence musicale des EG, selon des critères comme le sens des activités et les compétences validées (ou pas) par des experts en éducation musicale. Sylvain Jaccard (2009) a conclu que les représentations et les compétences réelles des enseignants à l'école primaire peuvent s'éloigner de l'évaluation effectuée par des experts. Ainsi, chez les sujets étudiés par Jaccard, on observerait une tendance à surestimer leurs compétences musicales dans des situations pédagogiques où la musique est utilisée à des fins prioritairement récréatives. Par contre, les sujets mieux évalués par les experts, considèrent que « toute activité musicale est une occasion de développement notamment du chant, de l'intonation, de l'écoute, du mouvement, de la sensibilité, de la créativité et de la culture musicale ou générale » (Jaccard, 2009, p. 164). Dans cette étude, nous retenons également le fait que les EG se sentent plus compétents s'ils ont eu une pratique musicale par le passé. En effet, leur pratique musicale en classe est plus qualitative en termes de compétences, face aux évaluateurs experts. Ce type d'étude met implicitement en évidence une mauvaise compréhension des EG en ce qui concerne la matière musicale dans toute sa richesse et sa complexité cognitive.

D'autres études, notamment chez des instituteurs primaires, vont dans le sens de la valorisation des aspects divers de l'éducation musicale à l'école : dimension socioaffective, épanouissement des élèves et des apprentissages spécifiques qui la placent au même niveau que d'autres matières scolaires (Maizières, 2013) ; (Jaccard, 2009) . Cependant, tant les observations que les résultats des études indiquent que la pratique musicale est souvent déléguée aux intervenants externes ou selon les pays, à des ES notamment à l'école primaire (Baillat Gilles, 2002) ; (ANECA, 2005).

D'autre part, les musiciens professionnels se révoltent contre le fait de déléguer l'éducation musicale à des enseignants non spécialistes. Ils

expriment leurs craintes face à des EG qui seraient incapables de chanter et de rythmer avec la justesse d'un musicien ou de faire la différence entre une tonalité adaptée aux voix des jeunes, ou de s'accompagner d'un instrument de musique (support à la justesse qui contribue aussi au sentiment précieux de jouer de la musique). Les EG seraient peu compétents pour mener des projets où la musique jouerait un rôle central grâce aux compétences en direction de chœur ou d'un groupe instrumental. Ils seraient dans l'incapacité de coordonner et de corriger, de rectifier des mouvements, du rythme, des paroles, de la danse... Ces musiciens professionnels ont-ils raison ? Je pense qu'ils se centrent naturellement sur les aspects qu'ils connaissent le mieux et même très bien dans leur métier de professeur de musique en milieu scolaire ou de jeunesse. C'est spontanément que les critiques des ES envers les EG qui pratiquent la musique avec leurs classes, se basent sur leurs propres compétences dans ce domaine. Il est à mon sens normal et même indispensable pour la qualité du débat, de se diriger vers ce qu'on connaît, d'aller là où on peut donner un avis légitime, fondé souvent sur l'expérience et la volonté d'exercer son métier de pédagogue avec pertinence et rigueur. Dans ce contexte purement disciplinaire, ils ont, je le pense, raison.

Cependant, la réalité à l'école est complexe et multidisciplinaire. Certains éléments me semblent intéressants pour continuer cette réflexion.

Comme vu précédemment, la qualité de compétences disciplinaires et pédagogiques des enseignants sont complémentaires et non exclusives.

Dans le modèle scolaire prédominant actuel et par rapport aux ES ou aux intervenants externes, les EG ont d'une part, une connaissance plus approfondie des groupes classes et des individualités qui les composent et d'autre part, une vision plus globale et à long terme en ce qui concerne tous les apprentissages attendus tout au long d'un cycle scolaire ou au moins, d'une année scolaire. En règle générale, à l'heure actuelle, les EG ont souvent la responsabilité d'une classe dont ils sont les titulaires. Ils possèdent ainsi des informations diverses et précises sur ce qui est attendu comme

apprentissages dans les différentes matières scolaires et sur la façon dont apprennent les élèves qu'ils ont à leur charge. Leurs compétences pédagogiques générales ainsi que leurs compétences didactiques pour les matières dites « classiques » (comme le langage et les mathématiques), se seront également développées davantage tout au long de leur carrière.

D'un autre côté, étant donné que les ES passent d'une classe à l'autre dans des configurations horaires plus brèves, ils connaissent moins en profondeur les élèves dans leurs individualités et le contexte global dans lequel ils évoluent. Cependant, ils possèdent des compétences didactiques spécifiques certainement plus développées. Dans le cas de la musique, ils sauront déployer aisément les compétences vocales, rythmiques, ou de mise à l'œuvre musicale souvent revendiquées comme leur force parce qu'ils possèdent une formation disciplinaire longue et approfondie.

Ayant établi ces aspects et dans un monde où l'interactivité, la coopération et la communication interdisciplinaire constituent des forces majeures pour le développement humain dans toutes ses facettes...

PEUT-ON IMAGINER QUE L'ÉCOLE FONCTIONNE AUTREMENT QUE DANS UN ESPRIT D'ÉCHANGE DE SAVOIRS ET DE COMPÉTENCES ?

Le cas de l'éducation musicale n'est pas un cas particulier. Loin de là. Les savoirs liés à la musique (vus dans des chapitres précédents), nécessitent de la régularité dans leur mise en pratique pour qu'ils se consolident et de la conscientisation dans la mise en œuvre des dispositifs pédagogiques explicites, pour obtenir des résultats en termes disciplinaires et interdisciplinaires. Afin de pouvoir extraire un maximum de bénéfices tant pour la musique en tant que telle que pour des compétences langagières, sociales, affectives ou cognitives en général, il est indispensable que les ES en musique dans les écoles travaillent dans des cadres collaboratifs et avec des collègues EG formés, sensibilisés et capables de renforcer, ne fut-ce que partiellement, la pratique musicale en l'absence de l'ES.

Dans un contexte de différenciation pédagogique effective et bénéfique pour les élèves, la collaboration entre EG et ES apparaît comme indispensable pour l'accomplissement de dispositifs pédagogiques cohérents, respectueux des élèves et des apprentissages visés. Les équipes d'enseignant.e.s coordonnées autour d'objectifs d'apprentissages communs avec mise en place de projets, de méthodologies et d'outils connus, partagés et préétablis par l'ensemble des enseignants sont plus susceptibles de garantir davantage l'implication, la coopération et la motivation de tous les protagonistes de l'acte d'apprendre à l'école : élèves, enseignants et familles des élèves. Prenons l'exemple d'un EG qui a accès aux codes de base de la pratique du rythme corporel. Ceci pourra faciliter la co-construction d'un dispositif basé sur la conscience phonologique et la pratique du rythme avec un ES. Le EG sera dans la nécessité d'assister et de participer aux séances menées par l'ES qui, lui, sera en mesure et dans le besoin de valoriser dans les activités musicales la dimension phonologique par la voie des comptines rythmées, de jeux des sons destinés à la discrimination de sons de la langue apprise, etc.

Lors de mon expérience en tant qu'intervenante externe en éducation musicale et dans le cadre d'une collaboration régulière et longue de quelques années dans une école d'une commune bruxelloise, je pense souvent à l'institutrice qui, dans une réunion de concertation, est venue me voir avec un regard emplis de joie pour me raconter que les jeux d'intonation et d'articulation de la voix parlée que j'avais amenés dans sa classe lui avaient tellement plu qu'elle le faisait elle-même à présent parce que les enfants progressaient bien mieux qu'avec des activités plus frontales. En effet, elle participait aux séances hebdomadaires d'une heure que je donnais à sa classe. Nous avons discuté pendant un long moment et j'ai appris que je devais aussi concevoir mes activités en fonction des besoins des instituteurs.trices. Cela paraît anecdotique, mais pour moi, jeune musicienne/enseignante, cette idée n'était pas acquise d'office. Ce fut la confirmation de la bonne direction et de l'esprit de ce projet exceptionnel, dans lequel la venue des intervenants spécialistes externes n'avait du sens

que dans un cadre collaboratif régulier et articulé par la responsable des intervenants et le directeur de l'école²⁹.

En somme, la musique nécessite de la régularité, tout comme les autres matières scolaires. La venue isolée d'un ES ou d'un intervenant, bien que bienvenue, risque de ne pas produire les effets attendus sur les élèves, c'est-à-dire des transformations durables. Faut-il rappeler que c'est dans la répétition et dans des dispositifs pédagogiques basés sur l'investissement régulier de savoirs théoriques et pratiques que l'enfant consolide les apprentissages ?

La musique est une alliée de l'éducation globale et disciplinaire des élèves dans la mesure où ils comprennent eux-mêmes qu'elle est importante au même titre que d'autres activités scolaires. Ils le comprendront difficilement si leurs enseignants ne s'accordent pas pour la réalisation d'activités coordonnées et valorisantes, tant pour les savoirs enseignés que pour les compétences des élèves. Comment peut-on attendre que l'institution scolaire applique les directives des législateurs si les acteurs qui sont au cœur de l'institution méconnaissent la valeur et l'ampleur de la tâche ? Il faut leur donner une formation musicale pour les aider à comprendre l'importance des aspects évoqués tout au long de cet ouvrage.

PLUS SPÉCIFIQUEMENT ET À L'HEURE ACTUELLE, QUELLES SONT LES PERSPECTIVES POUR LA COLLABORATION ENTRE GÉNÉRALISTES ET SPÉCIALISTES EN ÉDUCATION MUSICALE EN FWB?

Comme évoqué dans des chapitres précédents, je rappelle qu'actuellement, en Belgique francophone, le législateur, dans le cadre d'un programme d'amélioration de longue haleine de l'enseignement obligatoire, met en place le « Pacte pour un enseignement d'excellence » (FWB, 2021). Dans ce

²⁹ Projet Envol, qui est une collaboration entre l'association Musique Espérance et l'école à discrimination positive Saint Pierre à la commune d'Anderlecht, Bruxelles, Belgique. <https://projetenvol.wixsite.com/envol/lequipe>

cadre, on a vu la création du programme « Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique, (PECA), (FWB, 2021) dans lequel les activités artistiques sont menées ou encadrées par les EG en collaboration avec des associations ou des acteurs culturels externes à l'école. C'est une proposition qui est mise en place depuis l'année 2020 dans les écoles maternelles et en 2021-22 dans les écoles primaires. Un certain recul est encore nécessaire pour mesurer l'efficacité des dispositifs expérimentés.

Je pense que la collaboration avec des acteurs culturels externes à l'école est toujours positive et porteuse de renouvellement. Cependant, la Belgique manquait d'une formation d'enseignants spécialistes en éducation musicale spécifique au niveau primaire. La réforme de la FIE apporte un changement significatif, les Conservatoires pourront former des enseignants autorisés à enseigner la musique dès la troisième année primaire. L'éducation musicale en section préscolaire et les deux premières années du primaire seront prises en charge par les instituteurs généralistes et des intervenants externes. Les collaborations entre ces deux derniers acteurs sont encadrées par les réformes apportées à l'enseignement obligatoire.

Les acteurs concernés par la musique et son enseignement devront travailler à la concrétisation des politiques allant dans le sens de l'amélioration de l'éducation musicale à l'école primaire et secondaire. Le cas du préscolaire fait l'objet de moins de débat car on remarque un certain consensus pour que l'éducation artistique et musicale en FIE profite d'une présence horaire plus importante vu les spécificités de la population des 3-6 ans.

DES PRATIQUES MUSICALES AVEC LES FUTURS
ENSEIGNANTS GÉNÉRALISTES

Dans ce chapitre, je partagerai les aspects pratiques de mon expérience professionnelle en FIE. Cette dimension opérationnelle s'inscrit dans la volonté de prolonger, par la voie de descriptifs et réflexions issues directement du « terrain FIE », les thématiques relatées tout au long de cet ouvrage pour les relier ainsi aux réalités humaines et pédagogiques qui sont celles des formateurs en haute école en FWB.

Cette mise en commun cherche, sans doute, à stimuler les échanges autour des pratiques pédagogiques elles-mêmes. Elles évoluent avec la population étudiante et avec les besoins des élèves, des familles et de l'école. La réactivité et l'empathie vis-à-vis de ces acteurs majeurs de l'éducation est un aspect fondamental de notre métier de formateur en FIE.

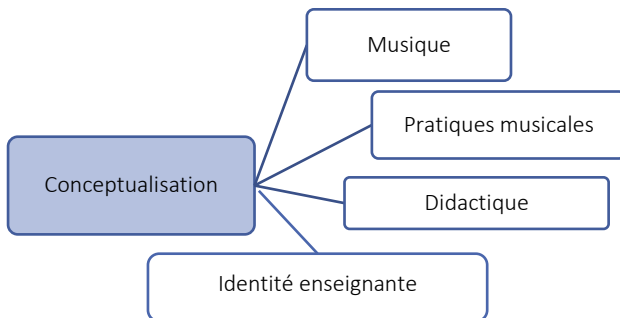
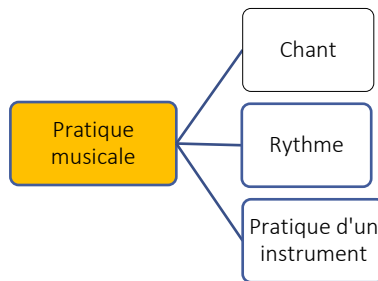
Finalement, j'aimerais avec cette partie pratique, encourager les discussions qui nous guideraient vers une meilleure connaissance des positions et des opinions des enseignants et des élèves, des formateurs en FIE et des étudiants ainsi que de tout acteur concerné par l'éducation musicale, que ce soit de façon directe ou indirecte. Je pense, en effet, que le dialogue est un outil indispensable pour mieux propager et faire progresser les thématiques traitées dans ce travail.

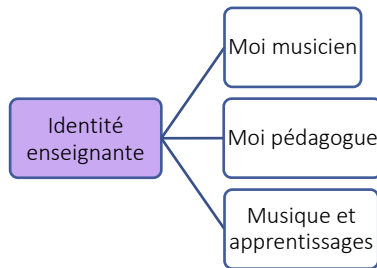
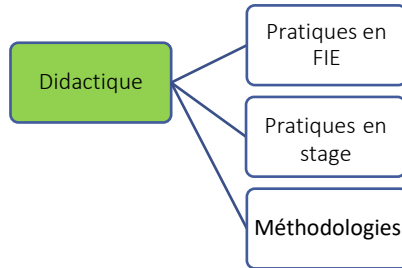
ORGANISATION ET PILIERS PÉDAGOGIQUES DES ACTIVITÉS

Dans ce qui suit, je vais développer des propositions d'activités musicales dédiées aux étudiants en FIE dans les sections généralistes primaires et préscolaires. Le but est de décrire et de partager un échantillon d'activités basées sur les expériences de cours et des projets réalisés entre les années 2007 et 2021 dans le cadre de la formation initiale des enseignants de la Haute École Francisco Ferrer appartenant au Pouvoir Organisateur de la Ville de Bruxelles, en Région de Bruxelles-Capitale en Belgique. Ces activités sont le fruit d'une réflexion permanente, qui cherche à rétablir, avec un nombre d'heures modeste, une relation harmonieuse entre la musique et la population étudiante qui est au cœur de cet ouvrage.

Les activités s'articulent autour de 4 piliers : la pratique musicale, la conceptualisation, la didactique et l'identité enseignante liée à la musique.

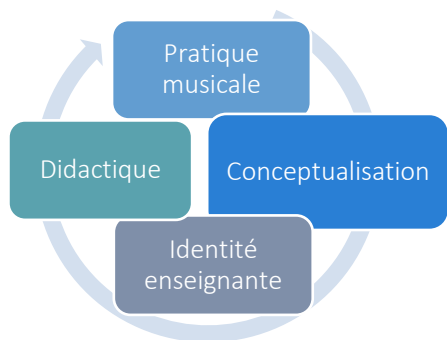
- La pratique musicale est abordée par le chant, le rythme et en section préscolaire, la pratique d'un instrument.
- La conceptualisation aborde des notions, des aspects théoriques développés dans la pratique musicale, la didactique et la musique en tant que discipline artistique.
- La didactique musicale est développée à partir des méthodologies diverses et d'activités pratiques en formation et en stages dans les écoles.
- La dimension identitaire du cours d'éducation musicale intègre la réflexion liée à la relation du « moi » et la musique, sa place dans l'enseignement et dans les missions de l'enseignant.e.





OBJECTIFS POURSUIVIS PAR PILIER

Les grands objectifs pédagogiques poursuivis par ces 4 piliers se retrouvent et se complètent. Ils évoluent de manière circulaire et croisée tout au long de la formation.



Je vais les présenter de manière séparée mais, nous le verrons plus loin, une seule et unique activité peut très souvent servir à aborder des aspects pratiques, conceptuels, didactique et/ou identitaires de manière simultanée.

Pratique musicale : Le but est d’initier, confirmer et de faire avancer l’étudiant dans sa capacité à produire et à reproduire la musique vocale ou instrumentale, de l’encourager à découvrir et à prendre conscience des effets de la musique sur lui-même.

Types de contenus : Le chant individuel, en groupe, les techniques de vocalisation, le chant à l’unisson en polyphonie simple, la gestuelle liée au chant en chœur, les durées liées à la notion de pulsation, les techniques de percussion corporelle et avec des instruments de percussion, la pratique d’un instrument d’accompagnement harmonique comme la guitare, le ukulélé ou le clavier/piano.

Conceptualisation : Le but est d’introduire l’étudiant à la compréhension théorique des concepts sur lesquels se construisent l’acte musical, la musique elle-même et son capital pédagogique.

Types de contenus : Les paramètres du son, les possibilités de notation traditionnelle et non traditionnelle des paramètres du son, la pulsation comme élément articulatoire, le concept de musique dans des contextes divers, la musique en tant qu’activité mentale étudiée par les neurosciences, la notion de didactique appliquée à la musique, les défis de la pratique musicale, la métacognition appliquée à l’acte musical.

Identité enseignante : L’objectif est d’explorer avec les étudiants les acquis implicites et explicites qu’ils possèdent et/ou qu’ils peuvent acquérir. Les ouvrir aux possibilités professionnelles et à la place de la musique dans le développement des enfants à l’école.

Types de contenus : Introspection sur leur parcours musical, leur relation à la musique, leur éducation musicale formelle, non formelle et informelle. Valorisation de ce qu’ils peuvent faire en tant qu’enseignants et la valeur pédagogique de ces démarches pour les élèves.

Didactique : L’idée est celle de découvrir, d’explorer, de tester, d’identifier les forces et les limites des différentes méthodologies développées en éducation musicale appliquées au métier d’enseignant généraliste.

Types de contenus : Méthodologies en éducation musicale, (Dalcroze, Willems ou Orff). Des outils pour apprendre un chant, les jeux d'écoute, la rythmique corporelle, le type de matériel, l'utilisation de l'espace. Méthodologies qui relient l'éducation musicale et des apprentissages divers comme les mathématiques ou le langage : Montessori, Graham, la langue en mouvement, méthode verbo-tonale...

A l'image de toute la formation initiale, les cours d'éducation musicale se basent sur l'alternance et l'exploration des connaissances théoriques et procédurales dans une perspective de cohérence et d'équilibre dans leurs enchaînements. Ils s'étalent sur les trois années de la formation dans le but de donner aux étudiants un maximum de temps pour se positionner en tant qu'enseignants praticiens et réflexifs. Dans un contexte de professionnalisation, l'idée est en effet d'alterner tout au long de la formation les moments d'analyse de pratiques et d'activité, tant sur les lieux de formation que sur le terrain scolaire.

L'ÉVALUATION DES PRATIQUES

La question de l'évaluation fait partie de nos préoccupations de pédagogues et l'éducation musicale participe aux modalités d'évaluation formatives et certificatives qui sont exigées par les textes de loi et par les décisions internes au sein des équipes de formateurs.

La dimension formatrice de l'évaluation retrouve une place importante tout au long de l'année. Les évaluations formatives ont lieu lors des échanges informels pendant les cours et les AFP (ateliers de formation professionnelle) et dans des espaces formels généralement en fin d'un quadrimestre ou juste après un dispositif de formation. La forme de ces évaluations est de l'ordre d'échanges autour de prestations musicales pratiques, orales, argumentatives ou de performances pédagogiques observées lors des stages. Ces moments sont collectifs et/ou individuels et ils constituent une précieuse opportunité pour les enseignants. On peut ainsi discuter sur des contenus disciplinaires et des aspects qui vont au-delà de la matière, comme par exemple, l'état d'esprit de l'étudiant, son évolution personnelle vis-à-vis

de la musique et de la formation, son point de vue quant à la place de la musique dans la FIE et de ses fonctions cognitives tant pour l'enfant que pour les apprentissages en général. Un rapport écrit de l'enseignant destiné aux étudiants suit et fait office de traces des échanges oraux. Sont évaluées tant au niveau formatif que certificatif d'une part, l'évolution musicale de l'étudiant dans sa globalité : la voix chantée, parlée, les compétences rythmiques, expressives, la culture musicale et la didactique spécifique au niveau scolaire visé et d'autre part, son implication et participation dans le processus. Comme signalé plus haut, la relation à la musique est fragile et elle doit être traitée avec tact et respect. L'évolution et l'implication des étudiants est un facteur de « réussite » fondamental.

En effet, les aspects musico-techniques ont une place qui est valorisée dans un processus d'évaluation mais ils ne sont pas exclusifs et d'autres facteurs comme l'effort et la capacité à concevoir des dispositifs pédagogiques qui intègrent la musique avec pertinence entrent également en compte pour réussir les évaluations certificatives qui sont imposées en fin de parcours.

LES SÉANCES TYPE, ARTICULATION ET COMPLÉMENTARITÉ

Dans les lignes descriptives de pratiques qui suivent on retrouve pour chaque séance, un aperçu des objectifs opérationnels attendus, un descriptif et d'éventuels regards croisés, c'est-à-dire la mise en évidence des aspects communs aux 4 piliers articulatoires de pratiques qui pourraient être exploités à partir de l'activité présentée. Je propose des exercices types³⁰, le matériel nécessaire et d'éventuelles prolongations de l'activité. Si cela est pertinent, un renvoi est prévu vers des annexes pour des informations complémentaires comme des fiches, des exemples de matériel, des liens vers un espace en ligne...etc.

30 Même si les exercices sont présentés dans une logique de progression, on ne peut pas parler d'un déroulement linéaire strict. Je montre une palette de possibilités qui, selon le bon sens de l'enseignant.e, peuvent être utilisées aussi dans d'autres contextes et/ou combinés à des contenus complémentaires (voix et rythme, corps et émotions, notation et voix...etc).

QUELQUES PRÉCISIONS PRÉLIMINAIRES

Un aspect commun aux séances avec accent sur la pratique est qu'elles comportent un temps spécifique pour prendre des notes personnelles. J'invite les étudiants à ne pas prendre notes durant les pratiques mais plutôt après et ce malgré quelques résistances initiales. Je donne un temps exclusivement destiné à noter et ce, entre une étape de la séance et l'étape suivante. L'intention est celle d'encourager l'étudiant à revoir dans sa tête un ensemble d'actions enchaînées, l'ordre dans lequel on les a enchaînées et ainsi reformuler avec ses propres mots sans se calquer sur ce que j'ai dit mot pour mot. Après le temps individuel de prise de notes, on partage les notes et on les complète avec des aspects évoqués par les autres, éléments que l'on a parfois omis. Si nécessaire, je répète ou j'ajoute des compléments d'informations. La durée de chaque étape est d'entre 15 et 30 minutes.

Un autre aspect important est que les séances et les contenus qui y sont prioritairement abordés sont déterminés logiquement par des objectifs généraux disciplinaires pour l'année mais aussi par la nature d'un projet spécifique. Dans ce contexte, les séances peuvent être orientées exclusivement vers un contenu ou en combiner plusieurs d'entre eux.

LES GRANDS OBJECTIFS POUR LES TROIS ANNÉES DE LA FORMATION³¹

Année 1 : Découvrir ses propres capacités musicales par la voie de la pratique musicale simple et collective. Explorer théoriquement et surtout par l'observation de pratiques les champs d'application de la musique à l'école préscolaire et primaire et dans les apprentissages en général. S'initier à la didactique de la musique.

Année 2 : Continuer à développer ses propres capacités musicales. Explorer en pratique le champ d'application de la musique à l'école préscolaire et

³¹ Cette proposition d'étalement sera revue lors de la mise en place de la réforme de la FIE et du passage à 4 ans. Nonobstant, les principes fondateurs seront conservés mais, nous l'espérons, mieux développés.

primaire. Etudier, utiliser, tester des jeux, des outils didactiques en classe avec les enfants.

Année 3 : Mise en projet, intégration de savoirs abordés tout au long de la formation, valorisation des capacités musicales et didactiques par la création et mise en pratique des projets basés sur la musique ou au moins, qui l'associent durant les pratiques dans les écoles. Continuer à étudier, utiliser, tester des jeux, des outils didactiques en classe avec les enfants. Recul réflexif vis-à-vis de ses propres pratiques.

Les heures dédiées à l'éducation musicale sont relativement peu nombreuses, notamment en section primaire³². De manière générale, la durée des séances n'excède pas les 2 heures et ce afin de pouvoir les multiplier et les étaler dans le temps et de favoriser ainsi un temps de maturation et d'assimilation entre une séance et la séance suivante. Parfois, pour des raisons d'ordre logistique, la modularisation des cours est imposée. Dans ce cas de figure, les étudiants seront davantage orientés vers l'autonomie dans l'acquisition des outils théoriques pour privilégier les séances pratiques et didactiques durant les séances avec l'enseignant.

Dans les lignes qui suivent on retrouvera des propositions de structures de séances selon que l'on veuille mettre en avant la pratique, la conceptualisation, l'identité enseignante ou la didactique.

Dans ces propositions, on retrouve des configurations de séances où la pratique, la conceptualisation et la didactisation se nourrissent mutuellement et en équilibre durant la séance. Dans ce type de structure, la pratique se trouve au centre de l'action et les concepts et les transpositions didactiques sont explicités à partir de la pratique. Proportionnellement, ces séances sont plus nombreuses que les structures de séances que j'expliquerai dans les lignes suivantes.

Une autre configuration de séance est celle à prédominance conceptuelle. L'accent est mis sur l'explicitation, les échanges oraux en grand groupe après

³² Voir chapitre 4 : La formation musicale en formation initiale des enseignants généralistes.

des moments d'exposés théoriques, didactiques et conceptuels. Ces moments à prépondérance conceptuelle sont placés après des séances pratiques afin de pouvoir s'y référer.

Les séances avec accent sur l'identité enseignante se placent après les premières semaines de la formation de la première à la dernière année. Ces séances peuvent être développées durant ce qu'on appelle les « ateliers de formation professionnelle » (AFP). Les AFP sont des espaces-temps de réflexion qui sont destinés à la mise en lien des aspects pratiques et théoriques de la formation. Les cours peuvent être également utilisés. Le travail interdisciplinaire est à envisager afin de favoriser la mise en relation dès la formation initiale avec toutes les matières scolaires comme le français, les mathématiques, les arts ou les sciences. Ces séances sont moins nombreuses. Elles restent très ponctuelles, principalement à cause du nombre d'heures de cours qui est relativement réduit, notamment en section primaire. Le souhait est de développer davantage cet aspect tout au long de la formation.

Finalement, les séances à finalité purement pratique sont destinées à développer les compétences artistiques musicales des étudiants. Elles poursuivent l'expérience artistique réelle et ce afin de donner un aperçu de ce que c'est d'être un artiste, le travail qui est sollicité tant au niveau créatif, récréatif ou cognitif qu'au niveau de la rigueur: répétitions, régularité des répétitions, solidarité vis-à-vis du groupe, respect des autres, discipline et persévérance au service d'un but, d'un projet susceptible d'être partagé en public. Ces séances ont pris une place fondamentale dans la formation depuis les dernières dix années. Elles sont développées en fin des cours et en fonction de dates prévues pour le concert. Elles occupent approximativement un tiers de séances en première année et un peu moins d'un tiers de séances en deuxième et en troisième de la formation. Souvent, des heures extraordinaires sont nécessaires pour les répétitions générales.

SCHÉMAS DE STRUCTURES DE SÉANCES

Pratique/didactique/conceptualisation						
Introduction, rappel des séances précédentes si pas la première fois	Exercices types	Prise de note et discussion autour de la didactique	Exercices types	Prise de note et discussion autour de la didactique	Exercices types	Conclusion, ce que j'ai appris ou revu durant la séance
Echauffements, vocalises, apprentissage du répertoire, orchestrations, sonorisations d'histoires, rythmique, mouvement dans l'espace, jeux musicaux avec extrapolations conceptuelles et didactiques.						

Pratique		
Introduction, rappel des séances précédentes si pas la première fois	Exercices types	Travail pratique, collaboratif en groupe
Séances purement pratiques, répétitions pour une prestation en public, mise en projet collectif pour les stages et/ou les évaluations finales. Concerts publics, au sein de l'établissement. Prestations en stage.		

Identité enseignante

Identité enseignante			
Introduction, rappel des séances précédentes si pas la première fois	Discussion, identité enseignante, didactique et recul réflexif.	Travail en groupe	Conclusion, ce que j'ai appris ou revu durant la séance. Regard métacognitif.
Séances de réflexion autour du rôle de l'enseignant généraliste dans l'éducation artistique et musicale des élèves. Prise de recul par rapport à ses propres capacités, forces et faiblesses. Ateliers de formation professionnelle.			

Conceptualisation

Conceptualisation			
Introduction, rappel des séances précédentes si pas la première fois	Conceptualisation Exercices types	Discussion, concepts, didactique	Conclusion, ce que j'ai appris ou revu durant la séance
Séances théoriques en grand groupe et/ou en sous-groupes avec accent sur les apports scientifiques, les actualités pédagogiques, des concepts liés à la musique évoqués dans la pratique. La dimension conceptuelle et didactique est plus accentuée que dans une séance à prépondérance pratique. L'alternance avec la mise en pratique n'est pas exclue mais reste exceptionnelle.			

FICHES DE SÉANCES TYPE :
PRATIQUE/DIDACTIQUE/CONCEPTUALISATION

DES ÉCHAUFFEMENTS VOCAUX POUR DÉBUTANTS, POSTURE CORPORELLE ET RESPIRATION

Objectifs opérationnels

- ✓ S'observer et décrire sa posture corporelle spontanée
- ✓ Améliorer sa posture corporelle, observer et sentir les points d'appui du corps.
- ✓ Ecouter et synchroniser sa respiration avec celle des autres
- ✓ Inspirer et expirer en décrivant son propre travail corporel
- ✓ Entraîner l'oreille musicale en se synchronisant avec les rythmes respiratoires des camarades.

Descriptif et regards croisés

Séances hebdomadaires et collectives. Durant la première année de la formation, une priorité est donnée à la pratique vocale. Chaque cours d'éducation musicale est introduit par une vocalise collective d'environ 30 minutes suivie de la pratique du chant (qui sera développée plus loin).

Les vocalises avec des individus n'ayant pas vécu l'expérience de chanter en groupe sont, dans un premier temps, contextualisées dans la formation. Il est à mon sens indispensable de verbaliser la nouveauté et d'explicitier que les types d'exercices qui seront pratiqués sont parfois déstabilisants. Il me semble primordial d'une part, de rassurer les étudiants et de leur dire que le rire et la gêne sont tout à fait normaux et même les bienvenus. Il s'agit d'un sentiment que nous allons dépasser petit à petit ensemble. D'autre part, c'est l'occasion de rappeler que dans un premier temps, leur éventuel sentiment de refus ou de difficulté à faire ce qui est proposé est important parce que les élèves à l'école peuvent éprouver aussi une difficulté à s'exposer face au groupe classe, que ce soit en faisant de la musique ou tout autre chose. On les comprendra peut-être mieux si l'on fait l'effort de faire nous-mêmes ce qu'on demandera aux enfants. La capacité de l'enseignant à se montrer ouvert, compréhensif et surtout respectueux dans ce type de situation est un aspect fondamental du métier. Cette parenthèse est illustrative des croisements évoqués. En effet, le formateur de futurs enseignants reste

attentif à établir des liens avec le métier qui se trouve au centre des intérêts des étudiants. La relation à l'enfant et au groupe classe sont des aspects communs à toute activité scolaire.

Exercices types

- ✓ Disposer les étudiants (ET) en cercle sans aucune autre consigne.
- ✓ Commencer par la position du corps, pour ceci, inviter les ET à s'observer et à décrire leur propre position des bras, de la tête, d'un éventuel appui sur une table, sur une chaise, sur le voisin etc. Le temps venu, on fera délicatement et avec bienveillance la même chose, en observant les autres. Si nécessaire, montrer quelle est la posture idéale pour mieux respirer et puis chanter : bras tout au long du corps, pieds en position naturelle pour un bon équilibre, jambes et pieds ni trop serrés, ni trop écartés, colonne la plus droite possible et position de la tête qui nous indique que nous sommes fières et fiers d'être là. En somme, une position « Je suis magnifique et j'ose le montrer ». Nous jouerons souvent avec les images mentales afin de nous aider dans les différents exercices.
- ✓ Réaliser des inspirations et des expirations naturelles, chercher petit à petit un rythme de respiration commune. On cherche à respirer ensemble en écoutant les autres.
- ✓ Varier les expirations avec des sons comme le « s », le « f », le « sh » ou le « d ». Inviter les ET à décrire ce qu'ils ressentent. Est-ce que cela chatouille ? Ou vibre ? Où exactement ? Quelles parties de la bouche, ou de la tête ?
- ✓ Faire le jeu de compter combien de secondes ils peuvent faire durer l'expiration. Compter.
- ✓ Sur des tapis, si l'espace le permet, se coucher par terre, prendre conscience des points d'appui du corps et ensuite placer ses mains sur le ventre, sur la poitrine. Inspirer et expirer. Décrire les mouvements du corps. On développera progressivement la respiration abdominale afin d'élargir la capacité respiratoire.
- ✓ S'habituer à inspirer en gonflant le ventre et à expirer en se détendant (travail du diaphragme).

- ✓ Placer ses mains sur les côtes, respirer lentement et décrire les mouvements ressentis.
- ✓ Renforcer l'écartement des côtes avec des mouvements lents des bras. Les faire monter durant l'inspiration et les faire descendre durant l'expiration.
- ✓ Passer à l'étape suivante de la vocalise.

Matériel

Local ou espace à l'extérieur dégagé mais protégé du bruit.

Prolongations

Les exercices de respiration pour les chanteurs sont nombreux. Chaque enseignant aura ses préférences et mettra à l'honneur ses expériences dans ce domaine. Partir en promenade et faire ce type de travail à l'extérieur, dans le bois ou dans un parc est une piste à considérer, notamment dans le cadre de l'acoustique et de la motivation des étudiants : associer les activités musicales à des activités d'observation de la nature ou à des activités de psychomotricité peut être bénéfique. Les techniques de respiration pour la voix et le chant peuvent s'inspirer des techniques diverses comme le yoga ou des techniques spécifiques de chant. L'important est de les réaliser avec régularité et de proposer aux étudiants des variantes qui renforcent la respiration et qui en font un outil indispensable pour la concentration, la préparation au chant, le rassemblement et l'écoute de soi.

DES ÉCHAUFFEMENTS VOCAUX POUR DÉBUTANTS, CORPS ET RÉSONATEURS

Objectifs opérationnels

- ✓ Exercer les différentes parties du corps qui participent à la phonation
- ✓ Oser faire des bruits, jouer avec sa propre voix, la langue, les dents...
- ✓ Imiter les sons de la nature, de la vie quotidienne, les voix des autres, les fluctuations de hauteur, de timbre, d'intensité avec sa propre voix.
- ✓ Communiquer avec sa propre voix avec des codes de la voix parlée sans mots.

Descriptif et regards croisés

Disposer les étudiants (ET) en cercle. Le travail sur les résonateurs s'inscrit dans la continuité de celui sur la respiration. Dans une logique de transversalité, on explique l'importance de réveiller le corps, de le préparer pour le chant (ou n'importe quelle activité mentale) et de, plus tard, pouvoir sensibiliser les enfants à ce type de démarche. Il faudra dès que possible en situation de stage, faire ce type d'exercices et chercher de nouvelles images avec les enfants et non à leur place.

L'ensemble des exercices destinés à l'écoute et à l'entraînement de son propre corps contribuent à l'amélioration de l'attention, de la concentration. Les systématiser par la ritualisation revient à créer des espaces d'activité mentale destinés à prendre le temps de se relaxer, de parcourir ses propres représentations, des images diverses, de les associer aux gestes corporels et vocaux et de stimuler la créativité. Il s'agit d'apprendre à jouer avec son corps, avec sa voix et à connaître son propre rythme et celui des camarades de classe.

On réalise des exercices destinés d'abord à ressentir notre corps, qui est notre instrument de musique premier et ensuite, plus précisément, l'appareil phonatoire et les résonateurs qui nous aident à amplifier la voix.

Exercices types

A partir des images, réaliser des mouvements comme par exemple:

- ✓ Bouger les doigts comme si on jouait sur un piano, comme si on se grattait la tête. Une fois qu'on a compris le principe, on cherchera des images avec les étudiants.
- ✓ Avec ce mouvement de doigts, parcourir un bras avec la main de l'autre bras comme si c'était une araignée avec des pieds très lourds mais très rapide. Changer de bras. Marcher avec les doigts des deux mains sur les pieds et monter par les jambes, passer par le ventre, la poitrine le cou, arriver au visage, s'arrêter sur les joues, le front, le menton, les yeux puis les oreilles, le haut de la tête, la partie arrière. Comme si des gouttes de pluie tombaient sur notre tête.
- ✓ Se mettre par deux et masser avec les doigts/pluie le dos d'un voisin ou d'une voisine, doucement. Changer de rôle. Dans une logique plus ludique, on peut aussi se mettre en file indienne et se retourner pour réaliser les deux gestes simultanément.
- ✓ Bouger lentement les pieds, puis les genoux, les hanches, les poignets, les coudes, les épaules et finalement la tête comme si on voulait dessiner des cercles dans l'air. On changera le sens : vers la droite et ensuite vers la gauche.
- ✓ Bouger la tête vers la droite et vers le bas très délicatement comme si on cherchait quelque chose qui est tombé, sans bouger le reste du corps. Faire pareil vers la gauche. Eviter absolument les mouvements brusques.
- ✓ Hausser les épaules, comme si on disait « je ne sais pas », sentir la tension et relâcher.
- ✓ Bouger la tête vers l'avant et vers l'arrière, très lentement comme si on disait « oui » avec conviction
- ✓ Bouger les bras, comme si on nageait vers l'avant et vers l'arrière, d'abord lentement et puis un peu plus vite.
- ✓ Bouger les bras, comme si on grimpeait vers le sommet d'une montagne.

- ✓ S'étirer comme si l'on venait de se réveiller et passer à l'étape des bruitages.
- ✓ Demander de réaliser librement tous les bruits possibles avec la langue, avec les lèvres, avec toute autre partie du corps.
- ✓ Inspirer et émettre librement une note longue sur le son « a ». Placer les doigts sur la partie devant du cou (le larynx), sur la poitrine, sur la partie haute du dos d'un camarade de classe, sur les lèvres, le front, le menton, le nez. Expliquer ses propres sensations
- ✓ Faire pareil avec le son « m ». Expliquer les différentes sensations.
- ✓ On pourra refaire le même exercice avec d'autres sons vocaliques ou consonantiques.
- ✓ Discuter à propos de la notion de résonateur et continuer avec la pratique.
- ✓ Revenir aux sons réalisables avec la langue : claquer, rouler, la bouger rapidement avec ou sans un son avec hauteur déterminée en toile de fond.
- ✓ Même exercice avec les lèvres, faire comme un poisson, les faire vibrer avec la force de la respiration abdominale.
- ✓ Émettre des sons avec le nez, comme si on était un singe. Jouer avec les hauteurs.
- ✓ Alternner les sons en groupe ou individuels, proposer une façon de faire et l'imiter en groupe et/ou individuellement
- ✓ Jouer avec l'intensité et les hauteurs. Dessiner des lignes dans l'air et les interpréter avec la voix et les différents sons.
- ✓ Faire comme si l'on racontait une histoire sans paroles, seulement avec les sons travaillés (une voyelle, le « m », un son nasal...) : *Bonjour ? Comment tu t'appelles ? Ooooh, mais que tu es sympathique ! Ah non, là je ne suis pas d'accord, non, non, non... Mais viens, viens discuter avec nous, mais siii, viens !* Exagérer les intonations pour aider les étudiants à comprendre, les désinhiber progressivement et les motiver à jouer de plus en plus avec les timbres, les intensités et hauteurs de leur propre voix.
- ✓ On peut démarrer par le choix d'un sujet, d'un environnement et commencer par décrire les sons que l'on identifie : la ferme et le son

des animaux de la ferme (vache, canard...) ou le trafic (voitures, motos, le moteur d'un camion...), etc. Puis les imiter avec sa propre voix.

Matériel

Espace dégagé et protégé des bruits externes distrayants.

Prolongations

Progressivement et lors de chaque séance on montrera de variantes d'exercices.

Pour ce qui est des étirements, des massages et du travail lié aux muscles, travailler en collaboration avec le cours de psychomotricité est une piste très pertinente vu les points communs des disciplines dans le domaine du travail corporel. Au fur et à mesure que le groupe fait connaissance, on pourra aller plus souvent vers des exercices qui demandent plus de contact. Ceci peut beaucoup changer d'un groupe à l'autre selon les différentes sensibilités, mais de manière générale il est important de situer l'exploration du corps et le toucher dans un contexte d'apprentissage et de développement de l'enfant.

Quant au travail vocal, on peut changer le type d'images évocatrices de sons, les associer à une histoire et aux voix de personnages, (leur âge, leur personnalité...), à un environnement sonore différent selon, par exemple, un projet de stage ou autre. On peut partir tout simplement d'un objet quelconque comme... une porte ! L'évoquer, la décrire, imiter les bruits que l'on peut obtenir d'une porte : on frappe, on la ferme doucement ou avec force, elle s'ouvre et grince, un chat peut la gratter, etc.

Il est important de jouer et d'utiliser sa voix dans des buts autres que celui de la parole de tous les jours et expliquer que cela fait office de vocalisation aussi. L'important est d'en être conscient et de valoriser ce qu'on fait, de le rendre explicite. Comme déjà dit, chaque enseignant aura ses préférences et mettra à l'honneur ses expériences dans ce domaine.

DES ÉCHAUFFEMENTS VOCAUX POUR DÉBUTANTS, À LA DÉCOUVERTE DE SA VOIX

Objectifs opérationnels

- ✓ Imiter des hauteurs précises
- ✓ Chanter de brèves cellules rythmiques dans des progressions à la manière d'une vocalise traditionnelle
- ✓ Entraîner l'oreille musicale en reproduisant des sons avec une précision progressive.

Descriptif et regards croisés

Le rôle de l'imitation est fondamental dans ce type de travail. L'enseignant constitue une source d'inspiration et une référence vocale, sonore. Dans la perspective d'ouvrir et de conforter les étudiants et afin de créer un climat de confiance, il est fondamental de travailler dans le respect de la musique, certes, mais aussi dans la bonne humeur. Personnellement, je n'oublie pas à quel point il est difficile d'oser chanter face à un groupe, même quand on a l'habitude. C'est un aspect extrêmement important pour le déroulement des séances et pour le développement des nouvelles identités enseignantes qui intègrent la musique.

Musicalement, il s'agit de commencer par l'alternance de motifs d'une, deux, trois ou plusieurs notes combinées de manière simple et brève. Dans un premier temps, on pourra jouer librement avec les notes, les consonnes et les voyelles pour progressivement alterner avec des contenus en lien avec la conscience phonologique (voir plus loin, propositions d'échauffements pour sensibiliser à la conscience phonologique).

Exercices types

- ✓ Réaliser ce type de vocalises après avoir préparé le corps au chant (respiration, résonateurs, étirements)
- ✓ Commencer par proposer des sons sans hiérarchie, chanter un *do* central, un *fa* central et le faire chanter sans aucune intention

technique, comme un jeu pour reconnaître les hauteurs et les imiter. Ajouter progressivement des combinaisons de deux notes.

- ✓ Faire un jeu de mémoire de hauteurs : en cercle se faire passer d'abord un son et proposer un nouveau à faire passer. Ainsi chaque personne devra chanter deux notes, d'abord celle qu'elle a reçu et puis la note reçue, enchaînée à une nouvelle pour le camarade suivant. On pourra ajouter plus de notes si l'évolution du groupe le permet.
- ✓ Jouer à rire, d'abord avec douceur avec le « A », « HA,HA,HA ! » à différentes hauteurs, les produire avec la force du rire, le soutien du diaphragme. Aller progressivement vers des fous rires « dirigés », toujours en ayant des notes aigues en tête. Faire noter, les sensations, le travail du diaphragme une fois l'exercice terminé.
- ✓ « Bâiller » en produisant des sons. Aller progressivement vers le son « A », mettre l'accent sur l'importance d'articuler un maximum, comme si on bâillait véritablement, exploiter cet exercice pour expliquer l'importance du palais dans l'émission des notes aigues et la notion de voix de tête.
- ✓ Imiter les hurlements d'un loup et faire remarquer le glissement pour arriver vers la note plus aigüe. Travailler la différence entre glisser vers une note et sauter d'une note à l'autre.
- ✓ Imiter des sons graves et aigus : la sirène d'une ambulance, le bruit d'un moteur, etc.
- ✓ Suivre le geste de l'enseignant : il montre avec sa main des lignes dans l'espace qu'il faudra imiter avec la voix. Plus tard, on pourra les dessiner et faire des partitions de hauteurs.
- ✓ Imiter des personnages connus (dessins animés, personnages des films, de télévision, etc.) Décrire leurs voix, mettre des mots et évoquer la notion de voix de tête et de poitrine.
- ✓ Proposer des exercices classiques pour développer progressivement, la couleur, la hauteur, l'agilité vocale. (voir toute une série d'exercices proposés en ligne, sur le site MUSICA, éducation musicale pour tous).

Matériel

Espace dégagé et protégé des bruits externes distrayants. Un piano ou un enregistrement de soutien.

Prolongations

Progressivement et lors de chaque séance, on montrera des variantes d'exercices. (cf. site *MUSICA, éducation musicale pour tous* ³³)

³³ MUSICA SITE : <https://www.musica-education.com/>

DES ÉCHAUFFEMENTS VOCAUX ET CONSCIENCE PHONOLOGIQUE 1

Objectifs opérationnels

- ✓ Expérimenter vocalement les différentes sensations liées aux sons qui composent une langue.
- ✓ Expérimenter en pratique des aspects musicaux de la prosodie des langues : intonation, rythme, accentuation.

Descriptif et regards croisés

A travers des exercices vocaux, les étudiant.e.s vont jouer avec les sonorités de la langue française ou autre. En partant d'extraits de phrases parlées, on invite les étudiants à isoler les intonations des mots dans le discours oral. On peut ainsi se centrer sur la mélodie d'une phrase ou sur son rythme. Dans ce contexte, il faudra accentuer les liens avec des concepts de base liés à la conscience phonologique comme la prosodie et ses composantes. Ceci peut constituer un apport et un outil concret pour un meilleur accueil des enfants primo-arrivants ou avec des troubles du langage.

Exercices types

- ✓ Dire une phrase courte en français et reproduire seulement le rythme avec *ta ta ta*
- ✓ Dire une phrase courte en français et ensuite seulement la mélodie en fredonnant.
- ✓ Poser la question des langues des participants. Si des personnes parlent une deuxième langue, leur demander de dire une petite phrase dans leur deuxième langue et reproduire le rythme et ensuite la mélodie en groupe.
- ✓ Dire une phrase courte en français et enlever le dernier mot, ensuite la dernière syllabe. Chanter la mélodie de ces phrases afin d'établir et dessiner des courbes mélodiques. Dans les dessins : est-ce que cela monte à la fin ? Est-ce qu'au contraire, cela descend ? De quelle manière

le dessin change selon que l'on enlève ou pas le dernier mot ou la dernière syllabe ?

- ✓ Faire pareil avec des mots. Dessiner les courbes mélodiques des mots.
- ✓ Discuter sur le fait que la langue parlée contient du rythme et une mélodie : conceptualisation de la prosodie.

Prolongations

Dessiner la mélodie de phrases diverses et établir des modèles . Si possible faire pareil avec d'autres langues que le français.

Création des comptines pour les enfants sur base des mélodies des phrases parlées. On gardera une mélodie et on ajoutera avec les élèves, des paroles qui la respectent.

DES ÉCHAUFFEMENTS VOCAUX ET CONSCIENCE PHONOLOGIQUE 2

Objectifs opérationnels

- ✓ Expérimenter vocalement les différentes sensations liées aux sons qui composent la langue
- ✓ Articuler, prononcer et chanter des voyelles et des consonnes
- ✓ Jouer avec les hauteurs de la voix, réaliser librement des sons aigus et graves.

Descriptif et regards croisés

A travers des exercices vocaux, les étudiant.es vont jouer avec les sonorités de la langue visée, dans notre cas le français. Les vocalises destinées au chant se servent naturellement des consonnes et des voyelles pour entraîner la voix à émettre des sons et les projeter dans l'espace. Dans le cas des futurs enseignants, la visée est double : d'une part, l'entraînement vocal et d'autre part, la prise de contact avec le potentiel offert en termes de conscientisation des sons que l'on peut produire et les sensations qui pourront aider à mieux percevoir et prononcer les sons qui composent une langue. Dans ce contexte, il faudra accentuer les liens avec des concepts de base liés à la conscience phonologique comme les phonèmes, les voyelles, les consonnes, leur place dans les mots ou les rimes. Des concepts comme l'accent tonique sont abordés dans des activités avec mise en évidence de la didactique et l'interdisciplinarité.

Exercices types

Sur des VOYELLES

- ✓ En groupe, inspirer et expirer librement sur n'importe quelle note sur la voyelle « A ». La faire durer un maximum de temps.
- ✓ Répéter cette action avec d'autres types de voyelles en allant selon le degré d'aperture des voyelles antérieures comme le « i », le « é » ou le « a » aux voyelles postérieures comme le « ou » le « ó » ou des nasales postérieures comme le « on » ou le « an ».

- ✓ Prendre des mots et vocaliser sur la voyelle initiale ou terminale de ceux-ci. Par exemple :
Aaaaaaaamour
Et puis :
Amououououououour
Quelques exemples de mots pour commencer : Règle, matière, force...Ensuite, demander des idées de mots aux participants. Les grouper par thème ou proximité de signification (des familles de mots autour d'un sujet, ce qui va dans le sens de l'apprentissage d'une langue et peut contribuer à la diversité de combinaison de voyelles à pratiquer car elles seront classées par leur sens et non par leurs composantes phonémiques).
- ✓ Décrire avec ses propres mots les sensations quand on se lance dans l'émission de chacune des voyelles. En quoi sont-elles différentes les unes des autres? Quelles sont les parties de la tête ou du corps tout entier qui semblent travailler davantage ?

Sur des CONSONNES

- ✓ Refaire les exercices, inspirer et expirer librement sur n'importe quelle note sur la consonne « m ». La faire durer un maximum de temps.
- ✓ Prendre des mots et vocaliser sur la consonne initiale, d'abord essayer et puis discuter sur les différences, avec lesquelles on peut faire (ou pas) une mélodie, pourquoi, quelles sensations ? Par exemple :
 - Ssssssssoin
 - Vvvvvvva
 - Mmmmmmon
 - LLLLLLLLLlille
 - Ppppppoum
 - RRRRRRRrhume
- ✓ S'exercer sur des consonnes occlusives sourdes comme le « p », le « t » ou sonores comme le « b » ou le « d » puis sur des consonnes constrictives sourdes comme le « f », le « ch » ou sonores comme le « v », le « r » ou le « l ». Rebondir sur les types de consonnes et

expliquer qu'elles seront abordées en détail dans le cours de français langue étrangère.

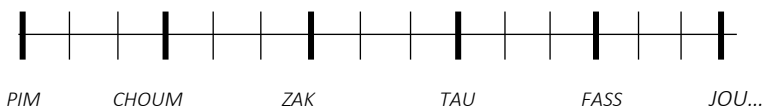
- ✓ S'arrêter encore sur les sensations, les verbaliser, où est-ce que cela résonne dans ma tête? Ou dans mon corps ?
- ✓ Mettre en évidence une consonne annoncée à l'avance. Elle pourra se retrouver au début, au milieu ou à la fin des mots. On peut donner des panneaux qu'il faudra lever pour indiquer si c'est l'une ou l'autre position de la consonne dans les mots.

Exemple

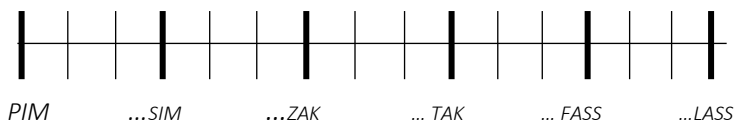
- Faire durer le M dans le mot Di**M**anche
 - Faire durer le L dans le mot So**L**dat
 - Faire durer le S dans le mot **S**emaine
 - Faire durer le T dans le mot **T**rain
- ✓ Demander des idées de mots aux participants. Les grouper par thème ou proximité de signification (des familles de mots autour d'un sujet, ce qui va dans le sens de l'apprentissage d'une langue et peut contribuer à la diversité de combinaisons de consonnes à pratiquer).
 - ✓ Compléter les réflexions avec des réponses à de questions comme en quoi sont-elles différentes les unes des autres? Quelles sont les parties de la tête ou du corps tout entier qui semblent travailler davantage ? De quelle manière ? Quels mouvements, sensations ?
 - ✓ Pourquoi ne pas imaginer un classement intuitif de consonnes et puis le comparer aux catégorisations phonologiques scientifiques ?

Sur des RIMES

- ✓ En groupe, disposés en cercle, on frappe une pulsation sur les mains tous ensemble. L'enseignant lance une syllabe toutes les 3 pulsations et le groupe la répète après lui en respectant les 3 pulsations :



- ✓ Ensuite, on peut inviter les étudiants à proposer eux-mêmes des syllabes inventées que le groupe imitera. Petit à petit, on pourra jouer avec les intonations, avec les intensités et même avec les timbres de la voix.
- ✓ Refaire les mêmes exercices mais en proposant une syllabe toutes les deux pulsations et ensuite à chaque pulsation.
- ✓ Faire une variante avec des rimes. L'enseignant propose une syllabe et les étudiants devront trouver une syllabe qui rime. Celui qui propose par erreur exactement la même syllabe ou une syllabe qui ne rime pas devra sortir du cercle. Procéder ainsi jusqu'à ce qu'un seul étudiant reste avec l'enseignant. Si c'est trop facile, on pourra augmenter la difficulté en augmentant la vitesse de la pulsation.



Matériel

- ✓ Espace dégagé et protégé des bruits externes distrayants.
- ✓ Piano, clavier ou tout instrument de soutien aux mélodies des vocalises.
- ✓ Des panneaux avec la première lettre des mots Initiale-Milieu-Fin



Prolongations

Comme pour les syllabes, varier le nombre de pulsations qui seront alternées entre les rimes (chaque 2, 4 ou 5 pulsations, on peut jouer avec des mesures irrégulières de 5/8 en 2/3 ou 3/2)

Dédier du temps à la création des dispositifs adaptés aux enfants basés sur la conscience phonologique, la voix et le jeu à l'école avec les étudiants.es.

RYTHME ET MOUVEMENT DANS L'ESPACE

Objectifs opérationnels

- ✓ Se déplacer en suivant la vitesse des rythmes proposés
- ✓ Coordonner son geste corporel à la musique
- ✓ Synchroniser le geste corporel et la voix aux gestes corporels et vocaux des camarades de la classe.

Descriptif et regards croisés

Séances collectives d'écoute active basées sur la méthode *Dalcroze*. Elles sont réalisées dans un espace ouvert et dégagé et stimulent le sens du rythme, l'écoute individuelle et collective. L'ambiance est ludique. Le mouvement du corps dans l'espace constitue l'élément articulatoire des activités. La collaboration avec l'autre joue un rôle fondamental dans ce type de séances. Les aspects didactiques sont contenus dans chacun des exercices proposés car ils sont susceptibles d'être réalisés à l'identique ou avec des adaptations pour un groupe d'enfants, selon leur âge et/ou niveau scolaire.

Exercices types

1. Pulsation et comptage de 1 à 4

- ✓ En cercle, respirer ensemble. Trouver lentement un rythme commun. Inspirer par le nez et expirer par la bouche.
- ✓ En ronde, former un cercle et se balancer de droite à gauche. Chacun le fera à son rythme. Continuer jusqu'au moment où le groupe trouve une vitesse du balancement commune et synchronisée de manière spontanée. Si possible, respirer à ce rythme-ci. Attirer l'attention sur le poids du corps.
- ✓ Se prendre par les mains et relancer le balancement. Essayer de ne pas accélérer. Surveiller la posture du corps. Se maintenir bien droit. Attirer l'attention sur le poids du corps et du corps du voisin(e).
- ✓ Compter quatre mouvements à voix haute et s'arrêter afin de compter 1-2-3-4 dans la tête. Répéter plusieurs fois.
- ✓ Faire pareil mais compter 1-2-3

- ✓ Faire pareil mais compter 1-2
- ✓ Sans passer par le comptage dans la tête, on pourra alterner et passer de 1-2 à 1-2-3 et/ou vers 1-2-3-4
- ✓ Avec un tambour ou un autre instrument de percussion, l'enseignant peut indiquer à quel moment changer de nombre de pulsations à compter : il dira si 2, 3 ou 4 pulsations doivent être comptées. Une autre possibilité est celle de réaliser ceci avec la voix uniquement.

2. Au son de la musique (CD ou piano)

- ✓ Lâcher ses mains et marcher librement dans l'espace, il faut le « remplir ». Ne pas laisser d'espaces vides. Rappeler ceci constamment. (Avec les enfants il faut penser à des petits défis comme aller là où il n'y a personne pour trouver des fourmis minuscules...)
- ✓ Eviter de marcher seulement en cercle.
- ✓ Marcher vers l'avant
- ✓ Marcher vers l'arrière
- ✓ Avec un tambour, mettre en évidence la pulsation de l'extrait musical. Inviter les étudiants à marcher sur le rythme du tambour.
- ✓ Si le tambour s'arrête, les étudiants aussi. L'enseignant dit « hop » quand il s'arrête et quand il relance le tambour avec la pulsation. Faire plusieurs fois.

Variantes. L'enseignant demande aux étudiants de :

- ✓ Marcher comme un éléphant, très, très lourd. Appuyer avec tout le pied sur le sol.
- ✓ Marcher comme une souris ou un écureuil, très légèrement, sur la pointe des pieds.
- ✓ Si le tambour s'arrête, on arrête de marcher mais on continue à taper la pulsation en frappant sur les mains (clapping).
- ✓ On ajoute un nombre précis de pulsations à l'alternance marche-arrêt : 8, puis 4, puis 3, puis 2. On peut compter à voix haute et puis seulement dans la tête.
- ✓ On marche et on compte 4 pulsations avec les pieds en marche et deux avec les mains tout en marchant, puis 3 puis 2.

3. Avec une musique instrumentale plus rapide et binaire et/ou avec alternance de vitesse.

- ✓ Marcher librement en faisant la pulsation avec les pieds, écouter attentivement les changements de vitesse et adapter la vitesse de la marche
- ✓ Refaire l'alternance marche et arrêt pour donner suite à l'indication de l'enseignant.
- ✓ Au moment de l'arrêt, trouver des gestes et jouer à la statue. Penser aux émotions, à un animal. A mettre en lien avec une histoire, avec un thème, etc.
- ✓ Ajouter un lieu « maison » indiqué avec un accessoire, par exemple un cerceau, où se diriger au moment de l'arrêt, pour augmenter la dimension ludique. Attention à prévoir le nombre suffisant de cerceaux. Il ne s'agit pas d'un jeu d'élimination.

4. Avec une musique instrumentale ternaire. Faire pareil.

5. A partir d'un extrait musical instrumental avec un ou des motifs musicaux faciles à identifier, les élèves vont reproduire le rythme du motif avec le corps (mains, pieds...)
6. A partir du même extrait musical instrumental avec un ou des motifs musicaux faciles à identifier, les élèves vont reproduire le rythme du motif avec un geste corporel.
7. Ensuite il faudra donner un sens à l'histoire. Cela peut se faire avec les enfants, ou utiliser une musique dont l'histoire est déjà déterminée par le compositeur. L'idée est de développer un maximum de liens entre les mouvements corporels et la musique.

Matériel

Espace dégagé, tambourin, instruments de percussion Orff, CD audio et/ou un piano, des extraits musicaux avec des mesures binaires, ternaires et différents *tempi*.

Prolongations

La méthode de rythmique Dalcroze offre une palette d'activités très diversifiées et avec des niveaux de difficulté adaptés à des publics débutants ou confirmés dans le domaine de la musique. Les activités allient l'écoute active à des styles musicaux divers, au mouvement corporel dans l'espace et ce dans une dynamique de création corporelle et vocale. Des formations sont offertes aux instituteurs à l'Institut Jaques-Dalcroze de Belgique. ³⁴

³⁴ Institut de Rythmique Jaques-Dalcroze de Belgique. <http://dalcroze.eu/notre-histoire/>

VOIX PARLÉE ET EXPRESSIVITÉ

Objectifs opérationnels

- ✓ S'exprimer avec une voix parlée et expressive
- ✓ Parler avec une voix forte ou douce en lien selon un contexte ou un personnage
- ✓ Parler avec une voix avec un timbre différent du timbre naturel, en lien avec un contexte, un personnage ou l'imitation des voix, des sons.

Description et regards croisés

Sous la forme d'un défi, placer les étudiant.es dans la nécessité de lire de manière articulée et claire un texte. Plus tard, il sera aussi question d'expressivité afin de justifier une idée de personnage ou de contexte sonore. Discuter à propos de l'importance de la voix parlée pour les enseignants, énoncer le chapitre destiné à découvrir les pathologies vocales qui affectent souvent les enseignants (nodules) et expliquer en quoi le travail qui est réalisé est outil au métier.

Exercices types

- ✓ Faire un échauffement vocal.
- ✓ Distribuer des extraits de textes d'un album de jeunesse pour chacun des étudiants.
- ✓ Les lire à voix haute, chacun à son tour.
- ✓ Ensemble, essayer de les mettre dans l'ordre pour reconstituer l'histoire. Discuter des éventuels personnages, des lieux, des bruits que l'on est supposé entendre implicitement ou explicitement. Les réaliser avec la voix.
- ✓ Relire les extraits dans l'ordre, en essayant de mettre une intention afin de renforcer le sens que l'on a trouvé.
- ✓ Ajouter d'éventuels bruitages vocaux.
- ✓ Montrer l'album et comparer.
- ✓ Relire les extraits et corriger si nécessaire.

Matériel

Espace dégagé, des albums, des extraits de textes.

Prolongations

Même exercice avec des histoires différentes, des textes inventés et pas nécessairement articulés entre eux ou avec des improvisations sur base d'un thème (émotions, activités, vêtements, etc.), que l'on pourra noter après les avoir énoncés devant le groupe. On pourra inventer de petites histoires ou retenir des phrases avec un sens symbolique susceptible d'être valorisé dans des rituels quotidiens avec mise en valeur de la prise de parole en classe. *Aujourd'hui nous aurons une belle journée ; je ne suis pas seul.e, je suis à l'école avec mes amis ; demain nous partons en voyage, quelle chance ! ; je ne vais pas bien, j'ai besoin d'un câlin... ; etc.*

LA VOIX CHANTÉE

Objectifs opérationnels

- ✓ Chanter et mémoriser du répertoire : mélodies, rythmes, paroles
- ✓ Chanter et pratiquer la polyphonie à deux ou trois voix (canons et harmonisations simples)
- ✓ Chanter et improviser des paroles

Description et regards croisés

Séance en groupe destinée à l'apprentissage de chants du répertoire scolaire et adulte. Elles sont systématiquement précédées par un échauffement vocal. Leur durée est de maximum une heure, afin de pouvoir les combiner avec des réflexions didactiques et/ou de mise en projet pour un stage ou un projet artistique au sein de la formation. Focalisées sur le chant, les séances peuvent intégrer des déplacements, du travail dans l'espace, de la synchronisation et percussion corporelle, etc. La dimension didactique se retrouve abordée par l'utilisation à l'école (adaptée ou à l'identique), des variantes utilisées pour apprendre le répertoire étudié.

On peut apprendre les chansons sans ou avec un support écrit. Les capacités mobilisées seront différentes et complémentaires.

Exercices types

- ✓ Réalisation d'un échauffement vocal.
- ✓ Présentation d'une chanson avec mise en contexte: compositeur, origine, public cible.
- ✓ Présentation musicale de la chanson, l'enseignant la chante *a cappella* ou avec accompagnement instrumental (piano, guitare ou pourquoi pas, une piste instrumentale préenregistrée).
- ✓ Discussion sur le sens de la chanson, les paroles, des métaphores, une histoire, etc.

Mémorisation sans support écrit :

- ✓ Couper les phrases et les faire chanter en alternance prof/étudiant. Travail d'apprentissage par imitation.

- ✓ Enchaîner les phrases avec puis sans l'enseignant.
- ✓ Identifier les phrases musicales, les attribuer et les faire chanter par petits groupes les uns après les autres pour reconstituer la chanson dans sa totalité.
- ✓ L'enseignant.e commence une phrase et le groupe la termine.
- ✓ Au signal, chanter des parties de la chanson « dans sa tête » et au nouveau signe, enchaîner et chanter à voix haute.

Avec ou sans support écrit :

- ✓ Utiliser les paramètres du son afin de varier les manières d'interpréter la même chanson et de continuer à la répéter.
- ✓ Ajouter une pulsation et la superposer au chant.
- ✓ Changer les *tempi*/ vitesses de la pulsation.
- ✓ Chanter plus fort, plus doucement, jouer avec les timbres de la voix, chanter comme si on était contents, tristes, excités, effrayés...
- ✓ Inventer un *ostinato* rythmique et le superposer au chant.
- ✓ Chanter et marcher en faisant des arrêts sur les fins de phrases ou en frappant des pulsations dans les mains, en faisant des rondes qui vont vers la gauche ou la droite selon qu'une phrase se termine et que la phrase suivante commence. Mise en évidence des parties de la chanson par le mouvement, tout en chantant.

Matériel

Instruments de musique pour accompagner, espace pour réaliser les exercices vocaux, répertoire scolaire et adulte, partitions, chansonniers.

Prolongations

Chanter en canon avec superposition des voix. Dans un premier temps avec l'enseignant puis seulement entre étudiants en grand groupe et progressivement en petits groupes.

Proposer des polyphonies simples. Le niveau de difficulté dépendra de l'évolution musicale du groupe tout au long du cours.

PRATIQUE D'UN INSTRUMENT ET DIDACTISATION

Objectifs opérationnels

- S'initier et pratiquer la guitare ou le piano, sans aucun prérequis.
- Se repérer sur un clavier et jouer des mélodies simples avec une main.
- Jouer au clavier des notes fondamentales des accords pour accompagner une mélodie jouée et/ou chantée
- Jouer des accords dans des tonalités comme ré majeur, ré mineur, do majeur ou mi mineur, à la guitare et accompagner des chansons du répertoire scolaire préscolaire.
- Utiliser le capodastre pour transposer les chansons.
- Jouer des accords à la guitare et accompagner des chansons du répertoire de jeunesse et adulte
- Intégrer le clavier ou la guitare à des arrangements simples destinés au public scolaire du niveau maternel
- Jouer et intégrer son instrument dans les activités musicales durant le stage.

Description et regards croisés

La pratique d'un instrument est un cours qui s'ajoute aux cours d'éducation musicale et il est spécifique à la section préscolaire. Les étudiants.es assistent à des séances hebdomadaires pour apprendre les bases qui leur permettront de jouer l'instrument de manière basique. L'intention est double. D'une part, l'amélioration de compétences musicales des étudiants et d'autre part, l'utilisation de l'instrument de musique en tant qu'outil pédagogique à visages multiples : l'accompagnement musical, l'ouverture à la culture, la motivation des enfants et l'enrichissement de la didactique musicale. Les séances sont collectives et individuelles selon les contenus abordés et l'état d'avancement des apprentissages visés. Chaque étudiant.e possède son propre instrument.

Exercices types

- ✓ Découvrir et contextualiser l'instrument de musique, origines, variantes, utilisation plus fréquente...
- ✓ Découvrir les spécificités de l'instrument : les cordes, les caisses de résonance, les matériaux de fabrication, les mécanismes qui produisent les sons.
- ✓ Montrer une posture adaptée pour jouer l'instrument
- ✓ Découvrir les notes sur un clavier, les nommer, les jouer avec des doigtages de base
- ✓ Découvrir les cordes de la guitare, les jouer à vide, connaître et reconnaître la mélodie des cordes à vide quand elles sont accordées.
- ✓ Manipuler des applications pour accorder une guitare
- ✓ Jouer une gamme de do majeur sur le clavier avec une main
- ✓ Jouer des accords à l'état fondamental avec la main droite et progressivement avec la note fondamentale avec la main gauche en superposition
- ✓ Chanter et jouer au clavier les notes fondamentales des accords indiqués sur une partition ou chansonnier.
- ✓ A la guitare, apprendre à enchaîner des accords de ré majeur et la 7, chanter des comptines simples avec deux accords.
- ✓ Ajouter progressivement l'accord de sol majeur et aborder du répertoire chanté avec ces trois accords.
- ✓ Avancer progressivement en passant par les accords de mi mineur, puis de do majeur, sol 7 et de fa majeur.
- ✓ Pour le piano et la guitare, expliquer la notion de tonalité et les liens avec la tessiture des voix adultes et des enfants.
- ✓ En piano, exercer par différents moyens la lecture de notes blanches sur une partition : les identifier et les jouer sur le clavier.
- ✓ Jouer l'instrument en intégrant les paramètres du son, notamment la vitesse et l'intensité.

Matériel

Instruments de musique (guitare acoustique, piano ou clavier électronique avec minimum 5 octaves et taille des touches adultes), pupitres, repose-pieds pour les guitaristes.

Prolongations

Séances d'orchestrations simples des chants appris avec utilisation de percussions et de la guitare ou du clavier. Synchroniser ainsi le jeu des percussions Orff, (pulsations, ostinati, renfort des rimes) avec l'accompagnement de la guitare ou du clavier et le chant.

LES PARAMÈTRES DU SON, UN OUTIL DIDACTIQUE

Objectifs opérationnels

- ✓ Pratiquer les paramètres du son dans un contexte autre que la pratique musicale explicite
- ✓ Raconter une histoire et mettre en valeur les paramètres du son avec sa voix, son geste ou des accessoires
- ✓ Apporter des modifications à un outil proposé afin de l'adapter à un public scolaire plus large

Description et regards croisés

*Découvrir les paramètres du son à l'école maternelle 5/8ans*³⁵ est un recueil de cinq narrations originales destinées à la mise en valeur de paramètres du son avec des élèves allant de la maternelle à la deuxième primaire. Cet outil est une base de travail pour raconter avec un support visuel tout en accentuant les sons, les durées, les timbres ou les intensités qui habitent chaque récit. Chaque personnage et leurs expériences sont des prétextes pour s'arrêter et pour explorer avec les enfants des ambiances sonores. Des activités suivent chaque récit afin d'inspirer les enseignants. La visée en termes de formation des étudiants.es est ainsi musicale, mais aussi visuelle, langagière et didactique.

Exercices types

- ✓ Installer le groupe d'étudiants en position confortable pour une bonne qualité d'écoute : assis par terre sur des coussins, avec une lumière pas trop forte, ambiance silencieuse.
- ✓ Choisir l'une des histoires et la lire sans montrer les images. Accentuer, imiter avec la voix ou avec le corps les sons qui se trouvent au cœur du récit. Interroger les étudiants au fur et à mesure que l'on avance dans la lecture : *Et vous comment feriez-vous ce son-là ? Qui a déjà entendu ce bruit ?*

³⁵ Il est disponible sur le lien suivant : <https://www.musica-education.com/5-contes-parametres-du-son-pour-les>

- ✓ A la fin de la lecture, interroger les étudiants sur les paramètres qu'ils ont identifiés, discuter et rappeler les contenus théoriques liés à ces concepts.
- ✓ Relire l'histoire avec la référence visuelle (images de l'ouvrage), refaire les bruitages et approfondir la mise en évidence des paramètres. S'il faut accentuer l'intensité, pousser les contrastes de volume ; s'il faut accentuer les timbres, jouer à fond avec la voix, avec des objets ; s'il faut jouer avec les hauteurs, oser jouer aussi avec la voix de tête, de poitrine, sortir de sa zone de confort vocal ou corporel ; s'il faut accentuer les durées, il faudra contraster et accentuer la différence entre des rythmes lents et des rythmes rapides, les montrer avec conviction.
- ✓ Faire entendre l'enregistrement de l'histoire avec des bruitages et des fonds sonores musicaux qui accompagnent les histoires. Commenter, donner une appréciation, proposer des améliorations.
- ✓ Réaliser une activité de prolongation proposée dans l'ouvrage. Commenter.

Matériel

Recueil de narrations et fiches pédagogiques, un espace pour reconstituer un espace de rassemblement adapté à l'écoute et à la concentration ³⁶.

Prolongations

- Chaque étudiant.e prend en charge un récit de l'ouvrage pour l'exploiter avec la classe.
- Création de variantes des activités proposées dans l'ouvrage.
- Création de nouvelles narrations pour aborder les paramètres du son avec les élèves.
- Etablir un travail collaboratif avec le cours d'éducation plastique.

³⁶ Lien de l'ouvrage en libre accès sur : <https://www.musica-education.com/5-contes-parametres-du-son-pour-les>

- Réaliser comme projet de fin de formation avec des étudiants.es la dernière histoire qui est une mini comédie musicale destinée à un public scolaire de 5/8 ans.

Réaliser comme projet de stage long la dernière histoire qui est une mini comédie musicale destinée à un public scolaire de 5/8 ans avec des élèves.

PRÉPARATION ET RETOURS DE PRATIQUES DE STAGE

Objectifs opérationnels

- ✓ Synthétiser sa pensée, ses intentions pédagogiques, aller à l'essentiel des intentions d'apprentissages musicaux et interdisciplinaires en partant de la musique, pour les élèves.
- ✓ Discuter et rédiger les idées, les enchaînements d'événements, d'activités qui auront lieu dans les écoles de stage.
- ✓ Présenter des outils didactiques en lien avec la musique et qui seront utilisés durant les stages.

Description et regards croisés

Les séances de préparation de stages s'inscrivent dans la logique de l'alternance entre la théorie et la pratique en FIE. Ces séances sont des moments de partage d'idées des étudiants qui sont en contact avec leurs écoles de stages et qui doivent planifier leurs activités tout en tenant compte des besoins des enfants et de leur propre formation. Autant dire qu'il s'agit d'une démarche complexe qui sollicite des étudiants.es du recul, de la réflexivité, de l'organisation et une méthodologie de travail rigoureuse. Les étudiants.es sont attendus tant à la FIE que dans les écoles. D'une part, on attend des résultats qualitativement à la hauteur des attentes académiques de la formation et d'autre part, on évalue de manière formative la capacité des étudiants.es à trouver progressivement un bon équilibre entre les besoins scolaires et humains de leurs classes de stage et leurs propres besoins d'étudiants. Pour les accompagner dans ce processus, on organise des séances de questions/réponses et des discussions en grand groupe, en sous-groupe ou en individuel. Les didacticiens peuvent les rencontrer individuellement afin de répondre à leurs questions et discuter à propos des manières d'enrichir ou de diversifier leurs propositions de dispositifs pédagogiques de stage, notamment en lien avec les disciplines concernées.

Des séances d'échanges après les stages ont lieu dans le but de prendre du recul vis-à-vis de leurs propres pratiques. Cet exercice poursuit une visée

transversale : didactique, pratique, conceptuelle et identitaire. Il concerne toutes les activités de la formation, donc également l'éducation musicale.

Exercices types

- ✓ Entretiens individuels en présentiel et/ou en distanciel avec les étudiants pour préparer les activités : sorties, jeux, éveils, etc.
- ✓ Séances de questions/réponses en grand groupe ou sous-groupe avant les stages.
- ✓ Analyse des situations sur base des « incidents critiques » vécus lors de stages.
- ✓ Séances en grand groupe pour donner la parole à toutes et tous et s'exprimer vis-à-vis des expériences vécues en tant que stagiaire.

Matériel

Lieux de rencontre (virtuel ou local de classe)

Prolongations

Travaux écrits de synthèse pour garder la trace d'une expérience, d'un positionnement, des pistes d'amélioration pour les activités et les dispositifs pédagogiques.

FICHES DE SÉANCES TYPE : PRATIQUE

VOIX ET MISE EN PROJET

Objectifs opérationnels

- ✓ Chanter avec une voix juste, en groupe et/ou en solo
- ✓ Synchroniser sa voix et chanter en chœur
- ✓ Chanter et réaliser un rythme, se déplacer dans l'espace
- ✓ Chanter pour exprimer des idées, des émotions
- ✓ Chanter et parler dans un contexte thématique de mise en projet.
- ✓ Chanter dans d'autres langues
- ✓ S'exprimer artistiquement dans un espace collectif.
- ✓ S'exprimer dans le respect de soi et du public.
- ✓ Collaborer et travailler collectivement
- ✓ Concevoir et décrire les aspects interdisciplinaires vécus lors de l'expérience artistique
- ✓ Identifier les liens possibles entre une action pédagogique et le processus artistique et créatif.

Description et regards croisés

Organisation d'un concert public. On associe les étudiant.es, parfois, le personnel enseignant et administratif de plusieurs sections (préscolaire, primaire ou secondaire). La participation des musiciens externes et invités n'est pas exclue. On met l'accent sur la mise en évidence de l'apprentissage par la mise en situation problème, par l'alternance pratique/réflexion. Les concerts et événements musicaux sont des moments phares de la pratique musicale et peuvent se dérouler soit en interne, au sein du département pédagogique soit en externe, avec des interventions de musiciens extérieurs à la HEFF ou non, pour un public plus large ou non. On vise ainsi l'ouverture vers l'utilisation de la musique, dans un contexte éducatif, comme un élément à part entière de la culture de la Haute École.

Exercices type

- ✓ Discussions et processus de choix collectif de thèmes, fils conducteurs, répertoire, regroupements d'étudiants ou configurations en sous-groupes.
- ✓ Echauffements vocaux
- ✓ Apprentissage de répertoire
- ✓ Répétitions en grand groupe, petit groupe
- ✓ Création collective des déplacements
- ✓ Discussions et prise de décisions autour des accessoires, costumes
- ✓ Synchronisation vocale, rythmique
- ✓ Répétitions *a cappella* et avec accompagnement instrumental, répétitions partielles et générales.
- ✓ Coordination des sous-groupes, enchaînements, minutages.
- ✓ Coordination de la diffusion du projet, répartition de rôles.
- ✓ Présentation du travail devant le public
- ✓ Bilans réflexifs post-concert

Matériel

Espace dégagé, instruments d'accompagnement, appareil pour écouter la musique, amplification, microphones, affiches, accès aux photocopies pour les affiches ou autre, groupe d'instrumentistes accompagnateurs (facultatif mais conseillé), accessoires divers selon le thème du projet : images, feutres, cartons, projecteur et images en format numérique, costumes, vêtements coordonnés (couleurs, matières), etc.

Prolongations

Etant donné que les concerts reviennent d'année en année, les premières années prolongent l'expérience en prenant le rôle d'experts ayant déjà vécu l'expérience, plus tard, lors de leur deuxième ou troisième année. Ceci est porteur en termes d'amélioration de prestations et d'accompagnement informel des étudiants de première année.

PERCUSSION CORPORELLE

Objectifs opérationnels

- ✓ Réaliser des rythmes à l'aide des différentes parties du corps
- ✓ Jouer avec des gestes rythmiques quotidiens
- ✓ Maintenir une pulsation régulière
- ✓ Superposer des pulsations (noires) et des rythmes simples comme des blanches, croches ou des improvisations libres.
- ✓ Ajouter des accompagnements rythmiques et corporels au répertoire scolaire.

Description et regards croisés

Séances collectives d'échauffement, d'exercices et d'improvisations collectives, destinées à montrer et à partager la possibilité de pratiquer le rythme sans instrument de percussion. Le corps et les objets du quotidien sont une source de soutien au développement du sens du rythme qui est présent en toute personne. On valorise ainsi les rythmes quotidiens que l'on réalise sans en avoir pleinement conscience : la marche, les gestes récurrents... mais aussi le rythme structuré par des codes musicaux traditionnels et simples comme les noires, les blanches ou les croches. Le rythme est dans tout et il constitue un élément omniprésent tant en musique qu'ailleurs.

Exercices types

- ✓ Comme dans une séance de mouvement dans l'espace, on peut commencer par réaliser un échauffement du type pulsation et comptage (cf. activité « rythme et mouvement dans l'espace »).

Création geste-rythme

- ✓ En cercle, proposer au groupe de penser à des gestes quotidiens : manger, se laver les dents, se coiffer, s'asseoir, se lever, frapper sur une

porte, ranger son téléphone, prendre son téléphone, toucher quelqu'un sur le dos pour l'interpeller, mettre son masque, enlever son masque, ouvrir une fenêtre, dire au revoir avec ses mains, etc...

- ✓ Réaliser les gestes, les montrer, les répéter de manière à mettre en évidence l'essentiel du mouvement : on bouge quelles parties du corps ? De quelle manière ? Ensuite, on expérimente le rythme que l'on peut obtenir en répétant le geste au moins 5 fois.
- ✓ Dresser une liste des gestes, les grouper par catégories.
- ✓ Selon les choix du groupe, enchaîner les gestes de la manière la plus naturelle possible pour le corps (proximité physique des gestes dans l'espace)
- ✓ Si possible, établir une ou des pulsations servant de fil conducteur pour mieux enchaîner les gestes.
- ✓ Ajouter une musique de fond, sans nécessairement chercher une synchronisation rythmique avec les gestes. Cela peut être une musique classique, ou un montage de plusieurs musiques au choix des étudiant.es et de l'enseignant.e. L'idée est d'ajouter une ambiance musicale aux gestes, pas de danser au sens traditionnel du terme.
- ✓ Si l'on ajoute une ambiance de couleurs ou des accessoires comme des vêtements spécifiques, le résultat final peut être une création gestuelle et rythmique d'une grande beauté.

Ostinati rythmiques

- ✓ En grand groupe se placer en cercle et frapper une pulsation avec les mains, s'écouter et se synchroniser tout en s'offrant le temps nécessaire pour le faire. Stabiliser une pulsation naturelle pour le groupe.
- ✓ Sur base de la pulsation établie, ajouter les pieds. Frapper avec les pieds en alternant pied droit et pied gauche. On double la pulsation des mains.
- ✓ On fait des variantes comme s'arrêter, compter 4, puis 3 et puis 2 pulsations dans sa tête et enchaîner avec les mains et les pieds ; ou réaliser les pulsations seulement dans les pieds et les faire passer d'un participant à l'autre dans les mains afin de maintenir une pulsation régulière tout en attendant son tour ; réaliser individuellement 2 pulsations avec les pieds, 2 avec les mains et passer son tour au voisin.ne.

- ✓ Explorer les différentes manières de réaliser des rythmes avec le corps :

*Les pieds sur le sol,
droit ou gauche*



*Avec les 2 mains, du
clapping*



*En frappant avec ses mains ou
une seule main sur la poitrine*



*En frappant avec ses mains sur
les joues droite ou gauche, ou
ensemble*



*En frappant avec ses mains les
cuisses, ensemble ou droite, ou
gauche*



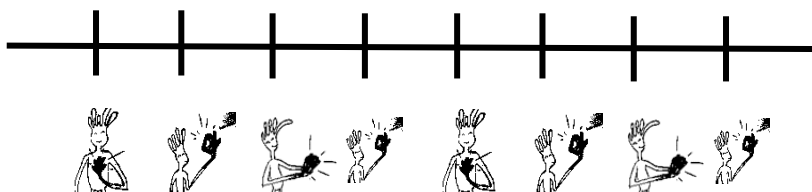
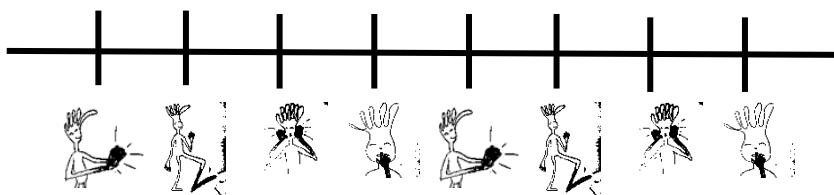
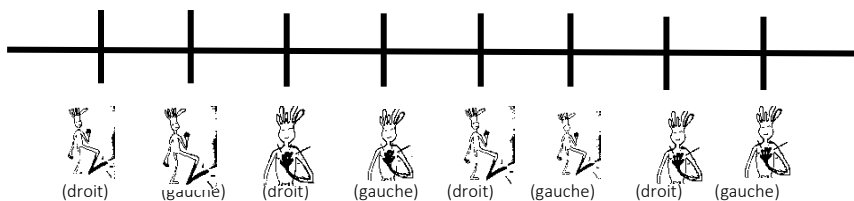
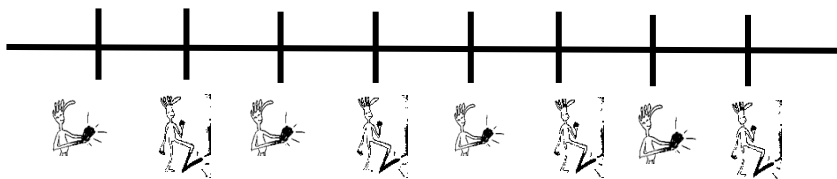
*En claquant les doigts d'une
main, droite ou gauche, ou
ensemble.*



*Silence, sans faire du
bruit.*



- ✓ Réaliser des séries pour s'entraîner et plus tard fixer des motifs qui deviendront des *ostinati* :



Matériel

Espace dégagé, imagier pour illustrer les mouvements et le rythme, support pour les afficher et les combiner.

Prolongations

Création de nouvelles combinaisons de rythmes et recherche de nouveaux sons obtenus avec le corps et /ou avec des accessoires comme de chaises, objets de fortune, etc.

Travailler à partir de cette expérience la notion de notation et de pictogramme et chercher comment illustrer l'essentiel du geste un mouvement avec les enfants.

PERCUSSION SUR TABLES

Objectifs opérationnels

Explorer les possibilités rythmiques qui s'offrent à nous avec simplement les poignets, les mains et une table.

Description et regards croisés

Séance de pratique rythmique sur un support avec un minimum de matériel. Il s'agit de valoriser les objets que l'on retrouve souvent dans les classes à l'école et qui deviennent sources de musique. On explore ainsi la percussion corporelle avec des couleurs spécifiques : le son des mains, des tables...et aussi la motricité, la coordination et, suite à la pratique et un bon degré d'automatisation des mouvements des mains, on ajoute la voix. Les séries de rythme sur table sont utilisées pour accompagner une chanson et créer des effets chorégraphiques en grand groupe lors des concerts.

Exercices types

- ✓ Frapper sur la table avec le poing droit ou gauche, avec les deux en alternance et/ou simultanément. S'exercer à maintenir une pulsation régulière.
- ✓ Frapper sur la table avec le dos de la main. S'exercer à maintenir une pulsation régulière.
- ✓ Frapper sur la table avec la paume de la main. S'exercer à maintenir une pulsation régulière.
- ✓ Frapper sur la table avec les doigts. S'exercer à maintenir une pulsation régulière.
- ✓ Frapper sur la table avec les coudes. S'exercer à maintenir une pulsation régulière.
- ✓ Pour une première fois, explorer d'autres possibilités mais tout en étant assis derrière la table.
- ✓ Explorer librement des alternances de ces mouvements, toujours avec la pulsation comme fil conducteur

- ✓ Proposer des combinaisons sur base de séries de pictogrammes comme ici :



Dos de la main sur la table
(une main ou deux)



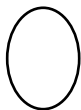
Paume de la main sur la table
(une main ou deux)



Poing sur la table (une main ou
deux)

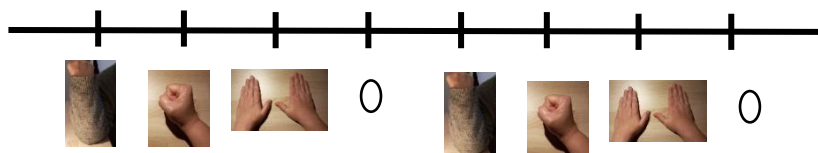
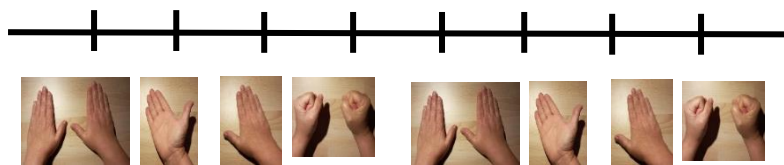
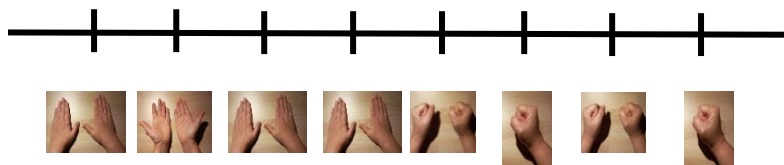


Coude sur table (un coude ou les
deux)



Silence

Séries de pulsations régulières



- ✓ Créer ses propres séries
- ✓ Réaliser des lectures sur une partition de pictogrammes
- ✓ Ajouter progressivement la voix aux exercices rythmiques. D'abord des motifs mélodiques simples de deux ou trois notes et progressivement des comptines avec des temps forts faciles à repérer.

Matériel

Tables, chaises, pictogrammes, un support pour placer les pictogrammes dans le sens de la lecture.

Prolongations

- ✓ Après une période d'appropriation, on pourra librement et sans théoriser varier les rythmes et sortir des pulsations pour alterner avec des motifs rythmiques plus variés.
- ✓ Après une période d'appropriation, on pourra librement et sans théoriser, superposer des séries rythmiques variées à des chansons choisies par les étudiants.
- ✓ Un accompagnement instrumental n'est pas exclu.

RYTHME ET MISE EN PROJET DES ÉLÈVES

Objectifs opérationnels

- ✓ Faire apparaître le rythme et le mouvement dans un contexte de mise en projet.

Description et regards croisés

Travail collectif, séances de création pour stimuler l'intégration des aspects rythmiques et langagiers dans des projets susceptibles d'être réalisés ou accompagnés à l'école. Dans ce type d'activité, il est important d'alterner les moments d'activités créatives et pratiques avec des moments de recul réflexif destinés à identifier ce qui a été accompli, par quels moyens, les obstacles, les difficultés et les stratégies mises en place pour les surmonter. Cette démarche métacognitive est à la base du métier d'enseignant, raison pour laquelle il est important de destiner un temps conséquent à sa réalisation.

Exercice types

- ✓ Mise en mouvement d'une histoire.
- ✓ Dans un premier temps, proposer cet exercice en faisant jouer le rôle des enfants aux étudiants.
- ✓ L'enseignant met une musique ou frappe une pulsation ou un rythme avec un instrument de percussion, ou joue sur la guitare ou le piano. Cet accompagnement se fait pour lancer la marche.

Un groupe d'enfants marchent dans un bois. Ils avancent de quatre pas légers et puis, s'arrêtent pour aller se cacher derrière un arbre car ils ont peur des sons du bois. Ensuite, ils continuent et puis se cachent encore. (Répéter plusieurs fois, alternance accompagnement de l'enseignant et silences, on pourrait jouer des claves pendant la marche)

Soudain, ils entendent un bruit très, très fort. C'est un groupe d'ours très grands et forts qui sont à la recherche de miel. Les ours font trois pas très lourds et s'arrêtent

pour sentir l'odeur de l'air et sentir le miel. (Jouer un accompagnement plus lent et fort)

Les enfants très curieux, sortent de derrière les arbres (des cerceaux distribués par terre) et demandent aux ours : Qu'est-ce que vous faites ?

Les ours, qui sont très sympas, répondent : nous cherchons du miel. (Synchroniser les voix).

Les enfants demandent encore : pourquoi ? (Synchroniser les voix).

Les ours : pour le manger (Synchroniser les voix).

Les enfants : Ooooooh, bonne chance alors ! (Synchroniser les voix).

Les ours : merci beaucoup les enfants (Synchroniser les voix).

Les enfants : Au revoir (Synchroniser les voix).

Les ours : Au revoir (Synchroniser les voix).

... et ils se croisent et continuent leur marche chacun de leur côté. (Jouer un accompagnement)

- ✓ Inviter les étudiants à créer une autre histoire basée sur les mêmes principes intégrateurs de rythme, voix et mouvement en fonction d'une histoire simple.
- ✓ Partager ce travail en groupe
- ✓ Séance d'analyse de difficultés, stratégies d'amélioration, de collaboration. Valorisation du travail réalisé, les aspects à entretenir.
- ✓ Transposition didactique : qu'est-ce qu'on pourra garder (ou pas) si l'on transpose ces créations et qu'on les réalise à l'école ? Cibler un ou des niveaux scolaires différents.

Matériel

Espace dégagé, des instruments de percussion Orff. Piano ou guitare, cerceaux ou autres accessoires pour symboliser des arbres.

Prolongations

Ajouter la dimension mélodique aux histoires

Partir des histoires déjà existantes et exploiter la dimension rythmique et de mouvement dans l'espace.

CONCEVOIR UN ACCOMPAGNEMENT INSTRUMENTAL POUR UNE CHANSON

Objectifs opérationnels

- ✓ Manipuler et jouer des instruments de percussion librement et sur base des pulsations
- ✓ Tester des combinaisons d'instruments et décrire les résultats, notamment au niveau des timbres obtenus et des nuances souhaitées.
- ✓ Renforcer avec le jeu rythmique le *tempo* d'une chanson
- ✓ Renforcer avec le jeu rythmique les fins de phrases, les rimes, un son en particulier ou tout autre aspect d'une chanson (structure, des mots spécifiques, un motif rythmique récurrent de la chanson, marquer une transition...)

Description et regards croisés

Travail collectif, séances de création et de pratique pour stimuler l'intégration des aspects rythmiques dans des projets susceptibles d'être réalisés à l'école. Dans ce type d'activité, il est important d'alterner les moments d'activités créatives et pratiques avec des moments de recul réflexif destinés à identifier ce qui a été accompli, par quels moyens, les obstacles, les difficultés et les stratégies mises en place pour les surmonter. Cette démarche métacognitive est à la base du métier d'enseignant, raison pour laquelle il est important de destiner un temps conséquent à sa réalisation.

Exercices types

- ✓ Distribuer des instruments de musique : percussions Orff, instruments de fortune au choix.
- ✓ Les jouer librement pour accompagner, sans aucune contrainte, une chanson déjà connue.
- ✓ Observer les gestes spontanés des étudiants.es
- ✓ Extraire les gestes instrumentaux qui pourraient convenir à une chanson et les approfondir. Le nombre de gestes peut changer d'un

groupe à l'autre : une pulsation, un *ostinato* spontané, le renfort d'un motif rythmique récurrent dans la chanson, etc.

- ✓ Appliquer ces gestes rythmiques à la chanson. Discuter avec les étudiants de la difficulté, la pertinence et la beauté des rythmes. Il est important d'estimer avec eux la faisabilité du geste rythmique superposé au chant, d'analyser leurs idées
- ✓ Désigner ensemble les rôles : qui jouera quoi, quand et comment.
- ✓ Placer les étudiants.es dans une disposition propice à l'écoute et à la synchronisation, en demi-cercle par exemple. Les regrouper par instrument.
- ✓ S'exercer par sous-groupe d'instrument pendant que le reste du groupe chante avec le soutien de l'enseignant.e
- ✓ Superposer le chant au jeu des instruments de manière progressive. D'abord chant collectif et un groupe d'instruments, idéalement ceux qui marquent une pulsation. Ensuite chant et deux instruments et ainsi de suite.
- ✓ Essayer différentes combinaisons de superpositions, selon les difficultés observées.
- ✓ S'enregistrer quand le résultat est compréhensible, même si pas encore totalement abouti. On discute du résultat.
- ✓ S'exercer un maximum, afin de consolider progressivement les gestes instrumentaux et vocaux.

Prolongations : Phase métacognitive

1. Dans un deuxième temps, mettre en place une manière de laisser une trace écrite de l'arrangement. Ceci est une activité à part entière. Elle comporte des éléments musicaux mais aussi interdisciplinaires comme l'observation, la verbalisation et le lexique, la symbolisation, l'écriture, le dessin ou la photographie.
2. Afficher le résultat de ce travail en classe et s'y référer pour répéter si nécessaire, par exemple en cas d'oubli. Valoriser le fait d'avoir conçu et laissé une trace.

CRÉATION À PARTIR D'UN ENVIRONNEMENT SONORE

Objectifs opérationnels

- ✓ Discriminer, sélectionner des sons dans un environnement déterminé
- ✓ Réaliser des prises de sons de bonne qualité
- ✓ Combiner des sons dans un but créatif.

Description et regards croisés

La créativité est un vaste concept, ardu à comprendre et pas plus facile à pratiquer. Il s'agit d'une démarche complexe qui sollicite une attitude ouverte, la prise en charge de l'échec comme un élément récurrent et fondamental pour avancer. Parallèlement, un minimum de savoirs techniques est également nécessaire. Sans eux, la créativité n'aura pas les moyens de s'exprimer. De même, la création se manifeste dans le subtil passage de l'existant, sa transformation, voire de sa transgression, vers la construction des nouveaux sens, d'une réalité nouvelle. En musique, les sons existants, manipulés et combinés par le créateur produisent des mélodies, des rythmes, des timbres ou des structures formelles inédits.

Aborder ces thèmes, c'est-à-dire le bénéfice de l'erreur, la rupture de représentations et la nécessité de se constituer une base de savoirs et savoir-faire préalables, peut contribuer à donner de la visibilité à l'idée de créer dans un contexte qui cible l'apprentissage, les ponts avec le processus cognitif apparaissent de manière évidente. Ainsi, la créativité est inhérente au métier d'enseignant et par extension elle est une composante indispensable de son identité professionnelle. Dans tous les cas, il s'agit d'une initiation complémentaire à la formation et à l'ensemble d'activités qui éveillent la créativité de l'enseignant.

L'activité proposée est réalisée à partir des enregistrements sonores, avec l'accompagnement de l'enseignant. L'intention est celle de créer une pièce musicale composée d'extraits sonores enregistrés, combinés aux mélodies,

aux rythmes joués avec des instruments, avec la voix ou toute autre source sonore issue des propositions des participants à l'activité.

Exercices types

- ✓ Organiser une sortie : en forêt, en ville, dans une usine, dans une école... ou autre
- ✓ Se promener, se laisser imprégner par les sons de l'environnement sonore des lieux
- ✓ Enregistrer un maximum de sons avec un outil de bonne qualité
- ✓ En groupe, aller dans un lieu calme
- ✓ Partager les enregistrements, les entendre, les décrire, expliquer les choix effectués.
- ✓ Se donner le temps (en autonomie) pour réfléchir à un bref épisode narratif, ou à une sensation ou une émotion qui sera illustrée exclusivement avec un ou des sons enregistrés auxquels pourront s'ajouter d'autres sons, au choix : une voix qui chante, des phonèmes isolés ou sans sens, un bref extrait musical instrumental, un motif rythmique, etc. Sont exclues seulement les phrases parlées qui explicitent de manière littérale une idée.
- ✓ Produire un enregistrement de maximum 3 minutes (par groupe ou individuellement) à partager avec le groupe.
- ✓ Ce travail nécessite un temps de réalisation en autonomie et supervisé par l'enseignant qui lui/elle pourra répondre aux questions techniques et au rappel de consignes, tout en laissant une liberté totale aux choix sonores des étudiants. En effet, il n'y a pas de bon ou de mauvais choix.
- ✓ Une séance de discussion autour de procédés, de manières de travailler et des niveaux de satisfaction de créateurs.trices est prévue après le partage des productions.

Matériel

Accès aux lieux divers, un appareil pour enregistrer ou un téléphone avec un bon microphone, des haut-parleurs, un local calme, des locaux /espaces pour travailler séparément en sous-groupes ou individuellement, du temps pour les allers/retours des questions, informations, propositions, etc.

Prolongations

Explorer des environnements divers afin de s'entraîner à l'exercice d'abstraire, de symboliser par la voie du son.

Partager les créations en public, avec l'accord des créateurs.trices, mise en place d'une exposition sonore (avec casques si nécessaire).

Etendre l'exercice créatif à d'autres domaines de la formation. Par exemple à partir d'un stage, d'une sortie culturelle, la fin d'un projet...synthétiser l'expérience par une création sonore et visuelle plus développée.

FICHES DE SÉANCES TYPE : IDENTITÉ ENSEIGNANTE

SONDAGE EN PREMIÈRE ANNÉE DE LA FORMATION

Objectifs opérationnels (communs aux activités de trois années de la formation)

- Verbaliser ses propres perceptions du métier d'enseignant
- Verbaliser et échanger à propos de ses propres perceptions et connaissances du rôle de la musique à l'école
- Discuter de la capacité de l'enseignant.e généraliste à mener et/ou accompagner les activités musicales des élèves à l'école.
- Discuter autour de croyances liées à la musique.
- Discuter autour de croyances liées à la musique et à l'apprentissage.
- Produire des traces en lien avec les échanges.

Description et regards croisés (communs aux trois années de la formation)

A partir de la passation d'un sondage contenant des questions ouvertes, l'idée est celle de promouvoir la réflexion personnelle et collective des étudiants avec l'accompagnement de l'enseignant dans un contexte formateur. Le sujet abordé est, dans les grandes lignes, la perception des étudiants sur eux-mêmes, sur leur capacité à pratiquer l'éducation musicale à l'école et sur leur rôle face à la présence de spécialistes externes en musique.

Avoir un aperçu le plus proche de la réalité en termes de perception des futurs enseignants quant à leurs compétences en éducation musicale est un enjeu majeur pour les formateurs. C'est sur ces bases que de nouvelles stratégies de formation pourront être testées, afin d'élargir l'identité enseignante des généralistes. A ce propos, en termes d'évaluation, ces échanges ne doivent en aucun cas faire l'objet d'une évaluation certificative quelconque. Le risque de biaiser les réactions et les contenus des discussions est à mon sens important si l'enjeu devient stratégique et qu'ils se positionnent de façon à « faire plaisir au prof de musique ».

Les sondages peuvent avoir lieu oralement et/ou par écrit et ce dès la première année de la formation avec une fréquence annuelle. Par exemple, une fois par an, réalisation d'un sondage avec les échanges qui le suivent.

Parler d'identité enseignante touche le métier dans sa globalité. Celle-ci est dynamique et dans le cas de généralistes, multiple. Les généralistes sont sollicités dans la plupart des domaines scolaires, notamment au niveau préscolaire. Selon leurs parcours et leurs affinités, ils deviendront plus proches de certains domaines que d'autres. La question de les pousser à devenir une référence en éducation musicale sur leurs lieux de travail n'aurait pas de sens. Cependant, créer des moments avec une dimension réflexive très explicite dans le cadre du cours d'éducation musicale n'est pas anodin et me semble être une démarche pleine de sens. Naturellement, ce cours est associé primordialement aux compétences artistiques et didactiques. A l'image de la musique dans nos sociétés, cela peut avoir comme effet le renforcement de l'isolement de la discipline vis-à-vis tant des apprentissages scolaires que des apprentissages socio-culturels au sens large.

Ainsi, ouvrir de nouvelles perspectives aux étudiants quant à la possibilité réelle de développer une dimension de leur identité professionnelle qui intègre la musique pour devenir une personne référente en éducation musicale tout en restant un bon généraliste, est une voie à explorer sans hésitation et avec du sérieux dans le cours d'éducation musicale.

Exercices types

Les sondages et les échanges sont contextualisés. On les introduit par la nécessité d'explorer son propre parcours afin de mieux comprendre son potentiel et/ou les lacunes qu'il faudra éventuellement combler pour devenir un.e meilleur.e enseignant.e.

Inspirés des cercles de parole, en grand groupe, il faudra installer une ambiance calme, d'écoute et propice à la prise de parole. Les principales étapes sont :

- Se placer en cercle, confortablement assis, de façon à avoir un contact visuel entre pairs et avec l'enseignant.e.
- Donner un accessoire à la personne qui prendra la parole. Cet accessoire passera d'une personne à l'autre sans aucune contrainte et dans la mesure où les participants désirent prendre la parole.
- Lancer les échanges par des questions ou des phrases à compléter comme...
 - 1) *La première fois que j'ai fait de la musique dans ma vie c'était...*
 - 2) *J'écoute de la musique quand...*
 - 3) *Dans ma famille on écoute...*
 - 4) *Ma chanson préférée est... et je l'écoute quand...*
 - 5) *A l'école, mon dernier cours d'éducation musicale a eu lieu en...*
 - 6) *Si j'étais un instrument de musique je serais...*
 - 7) *En formation d'enseignants, je pense que nous avons un cours d'éducation musicale parce que...*
 - 8) *Pouvons-nous vivre sans musique ?*
 - 9) *Pourquoi est-ce que la musique existe ?*
 - 10) *Quand je marche dans la rue, est-ce que la musique est présente ? Où ? Quand ?*
 - 11) *Pourquoi étudier la musique dans une académie de musique ? L'ai-je déjà-fait ?*
 - 12) *Peut-on apprendre un instrument de musique en étant un adulte ?*

Chaque énoncé est un déclencheur de parole qui pourra englober spontanément les autres. Il faut rester ouvert et attentif à la direction qui prendra la prise de parole. L'important est de se donner le temps de développer, de poser de nouvelles questions en lien avec les réponses des étudiants.es et de revenir à l'expérience musicale personnelle et scolaire si nécessaire.

- ✓ Une autre possibilité est celle d'écrire ces phrases et questions dans des fiches qu'on choisira au hasard comme si c'était un jeu de cartes. Avec le verso des cartes, on peut constituer une image et arrêter l'échange une fois que l'on aura fait le tour de toutes les questions et que l'on aura reconstitué l'image.

Matériel

Un espace propice à la parole, des chaises, tables, crayons, de quoi écrire.

Prolongations

Ecriture d'une charte de l'instituteur.trice qui pratique la musique avec ses élèves.

Production sonore autour des émotions, ressentis expérimentés et exprimés lors des échanges. Utilisation de la voix, des objets, des extraits de musiques connues, etc. Les productions peuvent être collectives ou individuelles.

RÉDACTION ET DISCUSSION EN DEUXIÈME ANNÉE DE LA FORMATION

Exercices types

Après le premier stage actif dans les écoles, inviter les étudiants.es à écrire un texte d'une page (ou plus si souhaité) autour des questions suivantes (2 sur 3, au choix), les textes ne devant pas être signés :

- 1) Dans le cadre d'un reportage sur la formation initiale des enseignants (qui sera diffusé en ligne et à la télévision), on vous demande de vous laisser enregistrer avec une caméra durant l'apprentissage d'un chant à l'école, avec vos élèves, quelle serait votre réponse ? Pourquoi ?
- 2) Un ami vous demande de lui expliquer ce que vous faites pendant le cours d'éducation musicale dans votre formation, que lui répondriez-vous ? Seriez-vous fier.ère de le faire ? Pourquoi ?
- 3) Dans la rue, vous marchez avec un instrument de musique sur les épaules, (une guitare, un tambour ou autre, dans sa housse), même si l'instrument de musique n'est pas directement visible, on peut comprendre de quoi il s'agit. Comment vous sentez-vous ?

Une table ronde au sein des groupes-classes est organisée après la réalisation des rédactions, afin de partager les avis et les réponses des uns et des autres. L'idée est celle de donner un sens aux ressentis, expériences ou aux arguments avancés dans les rédactions.

Matériel

Un espace propice à la parole, des chaises, tables, du temps pour écrire.

Prolongations

Écriture d'une charte de l'instituteur.trice qui pratique la musique avec ses élèves. D'autres moments de parole destinés à la thématique.

SONDAGE ÉCRIT ET ANONYME ET CRÉATION LIBRE D'UNE REPRÉSENTATION DU « MOI-ENSEIGNANT.E-MUSICIEN.NE », EN TROISIÈME ANNÉE DE LA FORMATION

Exercices types

Merci de répondre à ces questions avec vos idées, des arguments, des exemples...

1. Quel est l'équilibre, pour vous, futur.e enseignant.e, qui devrait se pratiquer à l'école, entre la musique en tant que discipline artistique et la musique, en tant que source d'apprentissages autres que les apprentissages artistiques ?
2. Quelle différence voyez-vous entre une animation musicale et une activité musicale ou avec musique à l'école maternelle ?
3. Comment envisagez-vous aujourd'hui, une collaboration avec un musicien qui viendrait dans votre classe ? Quel serait votre rôle en tant qu'instituteur.trice ?
4. Si vous étiez l'instituteur.trice titulaire d'une classe : que demanderiez-vous à un musicien-intervenant externe pour enrichir les apprentissages des élèves ? Pourquoi ?
5. Quelles améliorations apporteriez-vous au cours de pratique d'un instrument ? Pourquoi ?

Après le partage de réponses en grand groupe, les étudiants auront le choix entre un travail collectif en grand groupe, en sous-groupes ou individuel, pour représenter avec tout type de matières, matériaux et supports, une représentation visuelle et symbolique de leur « moi-enseignant.e-musicien.ne »,

Matériel

Papier, photocopies, un espace, des chaises, tables, crayons, de quoi écrire, dessiner, peindre, sculpter, colorier, matériaux divers : cartons, objets, images, textures, etc.

Prolongations

Partage public de créations, des échanges avec des compléments d'informations comme des panneaux, des photos, des posters, etc.

Ecriture d'une charte de l'instituteur.trice qui pratique la musique avec ses élèves.

Production sonore autour des émotions, ressentis expérimentés et exprimés lors des échanges. Utilisation de la voix, des objets, des extraits de musiques connues, etc. Les productions peuvent être collectives ou individuelles.

FICHES DE SÉANCES TYPE : CONCEPTUALISATION

ACTIVITÉS TYPE APPLICABLES AUX DIFFÉRENTS CONCEPTS ABORDÉS TOUT AU LONG DE LA FORMATION EN ÉDUCATION MUSICALE

Objectifs opérationnels

- ✓ Renforcer la pratique et la didactique par la mise en lien des aspects théoriques et pratiques du métier.
- ✓ Découvrir et reconstituer des savoirs.
- ✓ Lire des articles scientifiques et expliquer leurs contenus.
- ✓ Argumenter dans un cadre d'échanges et de questions/réponses

Description et regards croisés

Dans des configurations plutôt frontales et des travaux en sous-groupes et/ou individuels, les étudiants découvrent des aspects théoriques, des recherches et des innovations qui nourrissent l'activité pédagogique en général et en éducation musicale en particulier. Sont abordés tout au long de la formation des chapitres comme la notion d'éducation musicale, ses contextes, la musique en tant qu'activité mentale décodifiée par les neurosciences, les paramètres du son, la notation traditionnelle et non traditionnelle en musique, l'appareil phonatoire et l'utilisation de la voix chez les enseignants.es, la musique dans sa dimension transversale : les apprentissages langagiers, mathématiques ou socio-affectifs soutenus par la musique. Un retour théorique sur la didactique musicale est effectué afin de renforcer la pratique.

La visée principale de ces séances est celle d'enrichir les connaissances des futurs enseignant.es et de les ouvrir à la perspective de produire eux-mêmes de la connaissance par la voie de la recherche-action ou de la recherche fondamentale pour ceux qui poursuivront leur parcours académique à l'université.

Exercices type

- ✓ Exposés magistraux avec des supports visuels : slides, vidéos, sur les thèmes présentés ci-dessus.

- ✓ Interactions questions/réponses
- ✓ Travaux formatifs et de synthèse en cours de route. Par exemple, lecture de chapitres et production des posters de synthèse avec exposé explicatif sur les thèmes présentés ci-dessus.
- ✓ Classes inversées avec exercices d'application après la découverte de la théorie en autonomie. Par exemple, après avoir lu comment les neurosciences expliquent le parcours des sons dans le cerveau, réalisation d'un exposé pour expliquer cette théorie appliquée à l'apprentissage d'un chant. Retour de l'enseignant pour peaufiner, corriger ou développer l'exercice.

Matériel

Notes, articles, sites thématiques, locaux, conditions techniques pour travailler en présentiel et à distance, local avec projecteur, système d'amplification de son.

Prolongations

Rappel contextualisé de la théorie dans les travaux écrit et oraux liés à la pratique.

VERS DES TRANSFORMATIONS POUR L'AVENIR.

Ainsi se termine ce parcours qui, je l'espère, aura contribué à initier le lecteur à un aspect moins connu de la formation initiale des enseignants.

A travers les différents états des lieux sur l'éducation musicale, sa place dans la formation initiale des enseignants et dans l'enseignement obligatoire, on aura mieux compris dans quelle mesure la musique est partout dans nos vies et paradoxalement, combien sa valeur en tant qu'instrument d'apprentissage, est encore méconnue du public.

Par la description de pratiques pédagogiques musicales en FIE, nous aurons parcouru des propositions qui ont pour ambition d'initier les futurs enseignants généralistes à la musique et de déclencher la compréhension authentique de leur propre rôle et de leur potentiel dans la mission partagée de valoriser la musique et ses richesses artistiques, cognitives et humaines à l'école. Cet aspect constitue un élément essentiel de cet ouvrage.

L'émergence du capital musical des étudiant.es est au cœur de chacune des activités présentées. Le fait de ne pas avoir suivi une éducation musicale formelle de longue haleine ne veut pas dire qu'ils ou elles ne possèdent pas des acquis musicaux. Le travail des didacticiens en musique est celui de déclencher et d'accompagner les futurs enseignants dans la découverte de leurs propres forces en musique et de leur montrer tout ce qu'ils ou elles savent déjà, plus ce qui reste à découvrir. Les encourager à franchir des pas qui peuvent apparaître comme petits, mais qui ne le sont jamais. Il faut créer des conditions de pratique et de dialogue afin qu'ils et elles prennent conscience de leurs avancées, que ce soit durant une séance, deux séances ou toute une année. Susciter la prise de conscience, la valorisation de leurs apports et le sentiment d'être compétent en musique est fondamental pour le processus de transformation identitaire.

Le défi de tout système éducatif qui prône et souhaite créer des espaces de qualité pour l'éducation artistique des élèves, réside dans sa capacité à créer des liens affectifs positifs avec les arts, à les installer dans la durée et la régularité et ce, sans exception, durant tout le parcours scolaire des élèves.

C'est seulement dans ces conditions que des transformations de fond peuvent être envisagées. Si les enfants d'artistes deviennent des artistes ou au moins, un public sensible et instruit, c'est très probablement parce qu'ils ont tissé une relation étroite, affective et régulière avec le langage artistique. Dans quelle mesure l'école et tous ses composants pourront un jour aspirer à jouer ce rôle pour les enfants dont l'entourage quotidien est éloigné des milieux artistiques ? On espère que l'école du XXI siècle emmènera avec elle plus d'inscriptions dans les conservatoires, la création de beaucoup plus de salles de concert, la présence de plus de musiques vivantes dans les manifestations familiales... Un véritable changement de paradigme quant à la place de l'art et de la musique, (dans le cas qui nous occupe), dans nos sociétés.

C'est dans ces réflexions que s'inscrit le vrai défi pour les formateurs en éducation musicale en FIE. Il est celui d'amplifier auprès d'un maximum de futurs enseignants ce que les neurosciences et les experts savent déjà sur la musique et l'éducation. Notre métier est celui d'ouvrir la porte pour laisser entrer un peu d'air frais et de soleil à l'école ; de développer les outils pour qu'elle reste ouverte tout au long de la carrière des enseignant.es de manière à créer une posture professionnelle nouvelle, prête à accueillir et à développer la musique dans sa dimension pédagogique, artistique et humaine à l'école pour toutes et tous.

BIBLIOGRAPHIE

(s.d.).

- Fédération Wallonie Bruxelles. (2012, juillet 31). *L'enseignement secondaire artistique à horaire réduit*. Récupéré sur Enseignement.be: <http://www.enseignement.be/index.php?page=23753>
- ANECA, A. N. (2005). *Libro Blanco: Título de grado y magisterio*. Madrid: ANECA.
- Arrêté Communauté française de Belgique. (1998, juin 07). Arrêté du Gouvernement de la Communauté française. *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française relatif à l'organisation des cours ainsi qu'à l'admission et à la régularité des élèves de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit subventionné par la Communauté française*.
- Baillat Gilles, M. A. (2002). L'éducation musicale à l'école. Un point de vue sur la polyvalence des enseignants du premier degré. *Recherche & Formation, N°40. Les savoirs entre pratique, formation et recherche*. , pp. 95-120 .
- Bonnéry, S. (2013). L'enseignement de la musique : un cas spécifique pour penser la scolarisation des pratiques culturelles. *Revue française de pédagogie*, 5-19.
- Bouteloup, P. (2013). BRUIT DES VILLES ET BRUIT DES CHAMPS. *Érès | « Spirale » / 4 N° 68*, 84- 90.
- Bueno i Torrens, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Barcelona: Octaedro.
- Candina . (2013, septembre). *Mémoire Comprendre la diversité des pratiques pédagogiques en Formation Musicale par l'influence des parcours de formation, des représentations et du contexte des enseignants en académie de musique*. Récupéré sur MUSICA: <https://www.musica-education.com/>
- Candina, N. (2017). *Pour une valorisation de l'éducation musicale à l'école et une formation musicale des futurs instituteurs* . Récupéré sur MUSICA éducation musicale pour tous: <https://www.musica-education.com/1-article-valorisation-musique-a-l->

- Clos, S. (2008, avril 1). *Site de Philippe Meirieu, Histoire et actualité de la pédagogie*. Récupéré sur L'éducation musicale n'est pas l'apprentissage de la musique:
<http://meirieu.com/FORUM/forumsommaire.htm>
- Columbia University. (2008). *Oliver Sacks*. Récupéré sur Dr. Sacks and the Core Curriculum : <http://cuarts.com/sacks/essay.html>
- Concha, O. (2012 n°218, juillet-décembre). El legado de Jorge Peña Hen: las orquestas sinfónicas infantiles y juveniles en Chile y en América Latina. *Revista Musical Chilena*, pp. 60-65.
- Custodio, N., & Cano-Campos, M. (2017, Enero). *Efectos de la música sobre las funciones cognitivas*. Récupéré sur Revista de neuropsiquiatría:
<http://dx.doi.org/10.20453/rnp.v80i1.3060>
- Dehalu, P. (2003). *Structure et évolution de la formation des maîtres en Communauté Française de Belgique*. Namur: Haute Ecole Namuroise catholique (Belgique) .
- Delhaxhe, A. (2010, Janvier). *La Belgique et ses pairs, La formation des enseignants primaires et des régents en Belgique : quelques singularités par rapport aux autres pays européens*. Récupéré sur Changements pour l'égalité: <https://slideplayer.fr/slide/3453263/>
- Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2017). Réformer la formation initiale des enseignants en Belgique francophone : une. Dans J. B. Julie Desjardin, *Comment changent les formations d'enseignants* (pp. 71-82). Louvain-la-Neuve: DeBoeck supérieur.
- Désy, M. (2014). *Pourquoi la musique ? - Son importance dans la vie des enfants*. CHU Sainte Justine.
- Deutsch, D. (2011). La musique des mots. *Le Cerveau Mélomane*, 64-70.
- Díaz Gomez, M. (2005). La educación musical en la escuela y el espacio Europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado vol. 19, núm. 1, 23-37*.

- Ehrich, R. (2017, Avril). *German national overview*. Récupéré sur AEC Associations de Conservatoires , académies de musique et musikhochschule: <https://aec-music.eu/members/national-overviews/germany/>
- European Commission. (2020, décembre). *National Education Systems Formation initiale des enseignants* . Récupéré sur Eurydice: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_fr
- FWB. (2000, 12 12). Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents. Belgique.
- FWB. (2019). *Décret Code 2019*. Récupéré sur Gallilex: https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47165_000.pdf
- FWB. (2021, septembre 12). *Pacte pour un enseignement d'excellence*. Récupéré sur Enseignement.be: <http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>
- FWB. (2021, septembre 12). *PECA*. Récupéré sur Enseignement.be: <http://www.culture-enseignement.cfwb.be/index.php?id=21031>
- Honegger, M. (2002). *Dictionnaire du musicien*. Montréal: Larousse.
- Ikupa Moses, A. B. (2017, mars 1). Who wants to become a teacher? Typologie of student-teachers' commitment to teaching. *Journal of education for teaching Vol. 43*, pp. 444-457.
- Jaccard, S. (2009). LES ENSEIGNANTS GÉNÉRALISTES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE : ESTIMER LEURS COMPÉTENCES RÉELLES POUR ENSEIGNER LA MUSIQUE À PARTIR DE LEURS REPRÉSENTATIONS DE COMPÉTENCES. *RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE*, 157-168.
- Jacob, N. G. (2002). L'effet d'une musique d'ambiance sur le comportement du consommateur : une illustration en extérieur. *Décisions Marketing, Association Française du Marketing*, pp.53-58.

- Jahier, S. (2006). *L'éducation musicale à l'école : les pratiques pédagogiques et le rapport au savoir musical des enseignants du primaire*. Nanterre: Université Paris Nanterre.
- Jara, N., & Délano, P. H. (2014, Diciembre). *Avances en corteza auditiva*. Récupéré sur Revista de Otorrinolaringología: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48162014000300010>
- Julie Desjardins, P. G. (2017). Des changements espérés aux changements étudiés. Dans P. G. Julie Desjardins, *Comment changent les formations d'enseignants ?* (pp. 9-22). LLN: De Boeck Supérieur.
- Kubik Suzana. (2016, septembre 27). *Radio France-France musique*. Récupéré sur L'éducation musicale en Espagne : et s'il n'y en avait plus du tout ? : <https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/l-education-musicale-en-espagne-et-s-il-n-y-en-avait-plus-du-tout-238>
- Kubik, S. (2016, septembre 3). *L'éducation musicale en Finlande : la recette miracle de l'excellence*. Récupéré sur Radio France- France Musique: <https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/l-education-musicale-en-finlande-la-recette-miracle-de-l-excellence-284>
- Kubik, S. (2017, septembre 25). *L'éducation musicale en Allemagne : en avant la pratique !* Récupéré sur Radio France-France Musique: <https://www.francemusique.fr/savoirs-pratiques/l-education-musicale-en-allemande-30359>
- Kubik, S. (2020, Juillet 17). *Education musicale à l'école en France : une discipline métamorphosée mais toujours méconnue*. Récupéré sur Radio France-France musique: <https://www.francemusique.fr/savoirs-pratiques/education-musicale-a-l-ecole-en-france-85065>
- Kubik, S. (2020, janvier 31). *L'éducation musicale en Grande Bretagne : je t'aime moi non plus*. Récupéré sur Radio France-France musique: <https://www.francemusique.fr/actualite-musicale/l-education-musicale-en-grande-bretagne-je-t-aime-moi-non-plus-321>

- Le Neuro. (2021). *Robert Zatorre, PhD*. Récupéré sur The Auditory Cognitive Neuroscience Laboratory : <https://www.zlab.mcgill.ca/>
- Lévêque, Y., Tillman, B., & Schön, D. (2016). Musique, langage et chant. Dans S. P. Sato, *Traité de neurolinguistique* (pp. 125-129). Louvain la Neuve: De Boeck Supérieur.
- Levitin, D. (2010). *De la note au cerveau*. Paris: Éditions H. d'Ormesson.
- Liu, S. C. (2012, november 15). *Neural Correlates of Lyrical Improvisation: An fMRI Study of Freestyle Rap*. Récupéré sur Scientific Reports: <https://rdcu.be/b6jPi>
- Lorenzi, A., Chaix, B., & Ducourneau, J. (2016). *Voyage au centre de l'audition*. Récupéré sur Neuroreille: <http://www.cochlea.eu/son>
- Maizières, F. (2013). L'éducation musicale à l'école primaire en France. *Recherche et formation, Vol. 73*, 21-36.
- Maizières, Frédéric. (2011). L'Éducation musicale à l'école primaire : quelles relations avec le rapport personnel à la musique de l'enseignant ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle (Vol. 44)*, 103-126.
- Meyer, O. M. (2017). urgence de l'action, coût de la réflexion. La formation des enseignants face à la demande sociale d'accélération. Dans P. G. Julie Desjardins, *Comment changent les formations d'enseignants ?* (pp. 55-70). LLN: De Boeck Supérieur.
- Ministère de la Communauté Française de Belgique. (2009). *Statistiques enseignement à distance, promotion sociale et enseignement artistique à horaire réduit Vol II*. Bruxelles: Ministère de la Communauté Française de Belgique.
- Morlán, L. (2012). Cerebro emocional. Conceptos de historia, localización y función. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 1-15.
- Musset, P. O. (2010). *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective : Current Practices in OECD*

- Countries and a Literature Review on Potential Effects*. Récupéré sur <https://dx.doi.org/10.1787/5kmbpjh7s47h-en>.
- OCDE. (2015, décembre 09). *Who wants to become a teacher?* Récupéré sur PISA in Focus, n° 58: <https://doi.org/10.1787/5jrp3qdk2fzp-en>
- OCDE. (2017, octobre 2). *Les enseignants débutants se sentent-ils préparés à l'enseignement?* Récupéré sur OECD Library: <https://doi.org/10.1787/6bdc2298-fr>
- OCDE. (2018). *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*,. Paris: TALIS Editions OCDE <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>.
- OMS. (2019, Février 12). *Organisation Mondiale de la Santé*. Récupéré sur Nouvelle norme OMS-UIT pour prévenir la déficience auditive chez 1,1 milliard de jeunes : <https://www.who.int/fr/news/item/12-02-2019-new-who-itu-standard-aims-to-prevent-hearing-loss-among-1.1-billion-young-people>
- Peretz, I. (2018). *Apprendre la musique, nouvelles des neurosciences*. Paris: Odile Jacob.
- Peretz, Isabelle; Coltheart, M. (2003). Modularity of music processing. *Nature Neuroscience*, vol. 6 n° 8, 688-691.
- Perrenoud, P. (2004). Qu'est-ce qu'apprendre. *Enfance et Psy* n° 24, 9-17.
- Philippe Perrenoud. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation (Montréal)*, Vol. XXIV, n° 3, pp. 487-514.
- Pinto, S., & Sato, M. (2016). *Traité de neurolinguistique, du cerveau au langage*. Louvain-la-Neuve: De Boeck supérieur.
- Prats, E. (2016). LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE ENTRE PROFESIONALISMO Y VÍAS ALTERNATIVAS: MIRADA INTERNACIONAL. *BORDON Revista de pedagogía, SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA* Vol.68 n° 2, pp. 19-33.

- Racine, F. (2013). *La Modélisation du son*. Orléans: Université d'Orléans .
- Rodriguez-Quiles, J. (2019). Bienfaits de la musique á l'école une expérience européenne. *University Press Potsdam-OI*
<https://doi.org/10.25932/publishup-42862>, pp. 11-29.
- Sánchez, S., Navarro, L., & Jordán, C. (2007, septembre-décembre). Maestros generalistas vs especialistas. Claves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria. *Revista de Educación*, pp. 533-555.
- Soria-Uros, G., Duque, P., & Moreno, J. M. (2011). Música y cerebro: fundamentos neurocientíficos y trastornos musicales. *Revista de Neurología*, 45-55.
- STIB. (2020, décembre 6). *Stib stories*. Récupéré sur STIB:
<https://stibstories.be/2018/09/19/musique-metro-stib/>
- Stone, T. (2018, Juin). *Institutions National Overview Italy National Overview*. Récupéré sur Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen AEC:
<https://aec-music.eu/members/national-overviews/italy>
- ULAAVAL. (2021, Juillet 7). *Faculté de musique*. Récupéré sur Jonathan Bolduc: <https://www.mus.ulaval.ca/notre-faculte/repertoire-du-personnel/jonathan-bolduc>
- Université de Montréal. (2021, juillet 07). *Recherche, cognition musicale*. Récupéré sur Isabel Peretz: <https://recherche.umontreal.ca/nos-chercheurs/repertoire-des-professeurs/chercheur/is/in13803/>
- University of Northwestern. (2021, juillet 12). *Scool of communication*. Récupéré sur Nina Kraus:
<https://communication.northwestern.edu/faculty/nina-kraus/>
- Valdés, J. L., & Torrealba, F. (2006). La corteza prefrontal medial controla el alerta conductual y vegetativo. Implicancias en desórdenes de la conducta. *Revista chilena de neuro-siquiatría*, 195-204.

Zatorre, R., & Samson, S. (1991). Role of the right temporal neocortex in retention of pitch in auditory short-term memory. *Brain*.

Zatorre, Robert, Salimpoor, Valorie. (2013). De la percepción al placer: la música y sus sustratos neuronales. *Ludus Vitalis*, vol XXI n° 40, 293-317.

LA PRATIQUE MUSICALE EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

Nedjelka Candina Polomer

Aujourd'hui, s'arrêter sur la dimension artistique de la musique n'est pas une option. Elle est bien plus que cela et touche aux intelligences multiples des enfants et des adultes.

Le regard des scientifiques et des pédagogues s'est posé depuis longtemps sur le potentiel cognitif de la musique. Ils nous expliquent avec rigueur et sans ambiguïtés l'importance de l'intégrer dans des programmes scolaires.

La question que pose cet ouvrage est celle de l'intégration de la musique dans les programmes de formation des enseignants généralistes. Dans quel but ? N'est-ce pas le rôle des professeurs spécialistes en musique à l'école primaire et secondaire ? Comment s'y prendre avec une population étudiante peu ou pas formée à la musique?

Des informations contextuelles et des pistes de réponses pratiques à toute une série de questions sont au centre de cet ouvrage complet et riche en informations pour guider le lecteur à se forger sa propre opinion.

Nedjelka Candina Polomer est musicienne, pédagogue, formatrice en formation initiale des enseignants généralistes et conseillère à la réforme de la formation initiale, en Belgique Francophone à la Haute Ecole Francisco Ferrer de la Ville de Bruxelles.