

Référence: Schertenleib, G.-A. (2013). « Composer une chanson avec ses élèves: quels savoirs musicaux pour l'enseignant? », *Actes du Colloque 2011 d'éducation musicale*. HEP-BEJUNE, Bienne.

Composer une chanson avec ses élèves: quels savoirs musicaux pour l'enseignant?

Georges-Alain Schertenleib

HEP-BEJUNE

georges-alain.schertenleib@hep-bejune.ch

RÉSUMÉ

Cette communication porte sur les savoirs musicaux convoqués par l'enseignant généraliste à l'école primaire dans la conduite d'une activité de composition de chansons avec ses élèves. Cette recherche qualitative s'inscrit dans une approche anthropologique. Elle est basée sur l'analyse des actions de six enseignants de divers niveaux de formation musicale, de pratique musicale personnelle et d'expérience professionnelle d'enseignement. Les résultats montrent que, chez les enseignants concernés, les savoirs professionnels (didactiques et transversaux) sont plus importants que les savoirs musicaux pour ce type d'activité de création musicale. Ces derniers favorisent toutefois une diversification des approches de l'enseignant mais peuvent également constituer des freins au développement de la création des élèves. Dans cet article, d'une part, nous présentons une proposition pédagogique conçue, testée et mise en pratique dans le cadre d'une recherche dans différents pays: Argentine, Brésil, Canada et Suisse et, d'autre part, nous proposons quelques constats réflexifs sur l'expérimentation de cette proposition durant trois leçons de musique par une enseignante avec des élèves de 11-12 ans en Suisse.

Mots-clés: Savoirs musicaux, savoirs professionnels, création musicale, enseignant généraliste, école primaire.

INTRODUCTION

Cet article présente une des dimensions d'un mémoire élaboré dans le cadre d'un MAS¹ en sciences de l'éducation à l'Université de Genève (Schertenleib, 2011). Le contexte de mutation que connaît actuellement l'école m'a incité, en tant que formateur en didactique de l'éducation musicale, à réfléchir à la place de cette discipline dans la formation des enseignants, aux contenus d'enseignement, aux compétences et aux actions des enseignants et donc à leur formation.

Le contexte scolaire

La Suisse romande² n'échappe pas au contexte international de mutation de l'école et des institutions de formation des enseignants. Un nouveau programme pour toute l'école obligatoire (CIIP, 2010) y est actuellement en cours d'introduction. De nouvelles compétences à développer chez les élèves y apparaissent, dont la pensée créatrice qui constitue une des capacités transversales du programme. Dans la discipline musique, la créativité prend également une importance nettement plus large que dans les programmes précédents et devrait ainsi modifier fondamentalement la manière d'aborder celle-ci.

Le contexte professionnel

Parallèlement, la formation des enseignants évolue et se transforme pour répondre aux normes imposées par la CDIP³ et les accords de Bologne. Ainsi, à la HEP-BEJUNE⁴, un nouveau programme pour les futurs enseignants primaires entrera en vigueur en août 2012. Pour ceux qui choisiront l'option cycle 1 (qui prépare les enseignants généralistes à travailler dans les quatre premières années de la scolarité obligatoire), la dotation de la formation musicale s'y trouvera diminuée. Pour le cycle 2 (années 5 à 8 de la scolarité obligatoire), les enseignants seront désormais semi-généralistes et choisiront ou non la discipline musique comme option. Dans ce nouveau contexte, il convient de s'interroger sur les priorités et les accents à mettre dans la formation : s'agit-il plutôt de développer des savoirs musicaux ou des savoirs professionnels (didactiques et transversaux)? Quelle articulation prévoir entre ces deux domaines de la formation? Quelles compétences musicales minimales sont-elles nécessaires pour permettre à l'enseignant généraliste ou semi-généraliste d'assumer sa tâche de manière adéquate dans ce domaine? Parmi ces questions, je développerai ici la partie qui concerne les savoirs musicaux proprement dits, non sans avoir, dans un premier temps, évoqué quelques éléments permettant d'approcher les concepts en jeu dans mon travail.

QUELQUES RÉFÉRENCES THÉORIQUES

Place et sens de la créativité musicale à l'école

L'importance de la créativité en éducation musicale n'est pas une idée neuve. Plusieurs pédagogues du 20^e siècle, à la suite de Jaques-Dalcroze, ont jugé nécessaire de développer l'imagination créatrice de l'enfant (Kodaly, Orff, Martenot, Willems, Paynter, Murray Schafer) et « ont élaboré des méthodes d'enseignement reconnaissant l'apport des activités musicales créatives. » (Mathieu & Peters, 2007, p.216). Parmi divers types d'activités de création musicale à l'école, la composition est porteuse de sens et favorise le développement des compétences créatives et des compétences musicales chez les élèves. Sheridan et Byrne (2002)

1 Master in Advanced Studies

2 Partie francophone de la Suisse.

3 Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique.

4 Haute école pédagogique regroupant la partie francophone du canton de Berne et les cantons de Jura et de Neuchâtel.

proposent même de placer la composition au centre des expériences d'apprentissage des élèves puisque chacun des trois domaines (performing, listening et composing) y interagit sur les deux autres et les trois se développent mutuellement. Partir de la composition constituerait donc une opportunité de développer le niveau musical des élèves.

De nombreux auteurs ont montré l'importance de la collaboration, de son organisation et de sa mise en place dans le processus créatif mais également la nature des interactions verbales ou musicales (Hewitt, 2008; Miell & MacDonald, 2000; Morgan, 1998; Morgan, Hargreaves & Joiner, 2000; Miell & Littleton, 2008). Byrne et Sheridan (2001) considèrent même que l'opportunité de travailler en groupes figure parmi les ingrédients-clés qui caractérisent les activités d'apprentissage ouvertes (activités favorisant le développement de la pensée critique des élèves et développant leur créativité). Ces divers travaux, parmi d'autres, montrent certains avantages à proposer d'envisager les activités de création musicale en classe dans une perspective collaborative. La composition musicale de manière collaborative représenterait donc une entrée porteuse de sens pour aborder ce domaine de la musique.

Toutefois, la plupart de ces études ne sont pas conduites dans des classes ordinaires, contrairement à celle d'Espeland (2003) qui observe, lui aussi, les divers types d'interactions dans le processus de composition avec des élèves mais qui conclut qu'une réflexion sur les connaissances en jeu devrait prendre en compte ce qu'il nomme l'arrière-plan constitué, selon lui, de divers éléments dont les apports du professeur. Comme nous l'avons déjà écrit ailleurs (Giglio, Joliat & Schertenleib, 2010), « toutes ces études portent leur regard sur la collaboration des élèves entre eux, en omettant les actions des enseignants. Pourtant, dans le contexte scolaire, l'élève doit développer la compétence de créer et l'enseignant celle de favoriser la création » (p.121-122). Il paraît donc pertinent de s'intéresser de plus près au rôle et aux actions du professeur ainsi qu'aux savoirs qu'il mobilise dans la mise en place et la conduite de ce type d'activités.

Les savoirs en jeu

Diverses définitions et divers types d'organisation typologique des savoirs existent. Je retiendrai la définition de Beillerot (2005) pour qui les savoirs sont un « ensemble d'énoncés et de procédures socialement constituées et reconnues » (p.898). Sans vouloir entrer ici dans une construction catégorielle complexe, je dirais simplement que dans le contexte de cette étude, l'approche de Vergnaud (1996) me paraît satisfaisante. Il évoque le « registre des savoirs impliqués dans la maîtrise des situations réputées complexes et intellectuelles, comme les savoirs professionnels de l'expert [...] » (p. 276). Il y rappelle que, dans les compétences de l'expert, les savoirs théoriques sont en relation avec ce qu'il nomme savoir-faire ou savoirs d'action. Pour ce qui concerne les enseignants, d'autres auteurs dont Altet (1994) ou Bourdoncle (2000) distinguent les savoirs à enseigner des savoirs pour enseigner. Je considérerai ici, avec Perrenoud (2010), que ces derniers appartiennent à des champs différents: sciences sociales, savoirs technologiques, savoirs didactiques et savoirs transversaux. Dans le contexte de cette étude, je parlerai de savoirs didactiques, de savoirs transversaux et de savoirs musicaux.

Dans une activité de création, l'objet de savoir est particulier puisqu'il ne s'agit pas, pour l'élève, de s'approprier la connaissance d'un objet préalablement connu par l'enseignant mais bien de développer un savoir-faire: composer une chanson. Cette compétence convoque un certain nombre de savoirs musicaux sur lesquels l'enseignant devrait pouvoir s'appuyer mais qu'il ne maîtrise pas nécessairement, du moins dans notre contexte scolaire actuel. Comment procède-t-il alors? Sur quels autres savoirs s'appuie-t-il pour apporter suffisamment d'éléments aux élèves, voire même pour leur donner quelques indications stratégiques afin qu'ils puissent réaliser la tâche, sans nécessairement maîtriser lui-même la totalité de la démarche et sans empêcher les élèves de développer leur propre créativité? J'en arrive donc à ma question de recherche:

Quels savoirs musicaux sont-ils mobilisés à travers les actions de l'enseignant généraliste lors d'une séquence didactique de composition collective de chansons à l'école primaire?

Méthodologie

Pour tenter de répondre à cette question, j'ai choisi de construire cette recherche qualitative dans une perspective anthropologique. Je vise à y analyser les actions d'enseignants pour les décrire, les comprendre et en faire émerger les savoirs professionnels et musicaux qu'elles convoquent. De manière à permettre quelques éléments comparatifs, les enseignants sont choisis en fonction de deux critères : leur niveau d'expérience professionnelle et leurs compétences musicales personnelles. Les six enseignants finalement retenus travaillent dans des classes du cycle 2⁵. Deux sont étudiants en dernière année de formation à la HEP-BEJUNE, deux ont achevé leur formation dans cette même institution durant ces trois dernières années et deux ont une expérience d'enseignement de plus de dix ans. Pour chacune des paires, un enseignant est musicien et l'autre pas, musicien signifiant ici qu'il a effectué une formation musicale en-dehors de sa formation d'enseignant et qu'il a une pratique musicale personnelle extrascolaire.

Chacun des six enseignants est appelé à conduire une activité de composition de chansons avec ses élèves ou au moins la composante musicale de celle-ci. Les deux étudiants le font en tant que consigne de stage demandée dans le cadre des cours de didactique de la musique. Les deux enseignants en début de carrière ont déjà conduit ce type d'activité lors de leur formation initiale dans le même contexte que les deux étudiants. En revanche, les deux enseignants avec expérience n'ont jamais conduit ce genre d'activité en classe.

Les données sont constituées des enregistrements vidéo d'au moins toutes les parties musicales des séquences d'apprentissage. Une première analyse permet de mettre en évidence les éléments-clés des séances qui servent ensuite de base à des entretiens en autoconfrontation simple ou croisée (Clot, 2000). Une seconde analyse de ces moments-clés mise en relation avec le discours des enseignants enregistré lors des entretiens permet de faire émerger les savoirs musicaux, théoriques ou pratiques, convoqués dans les actions des enseignants concernés.

Pour l'analyse, je m'appuie sur le modèle théorique de l'action didactique conjointe du professeur et des élèves (Sensevy, 2007).

Principaux résultats

Précisons tout d'abord que lorsque je parle des enseignants, cela ne concerne que les six participants à ce projet et qu'en aucun cas, il n'est pertinent de généraliser.

Disons tout d'abord que dans les six classes, les enseignants et leurs élèves ont atteint leur but (les chansons existent !) et que toutes les compositions ont englobé le texte et la composante musicale.

Les savoirs musicaux sont identifiables au travers des actions des enseignants durant le processus, de leur discours face aux élèves et de leur discours lors des entretiens en autoconfrontation. Ils peuvent être acquis et mobilisés par les enseignants ou absents et être signalés comme tels par ceux-ci, constituant ainsi des obstacles qui les ont gênés à un moment ou l'autre de la démarche.

Seul un nombre restreint de savoirs musicaux semblent indispensables à la conduite de ce type d'activité. Une maîtrise même lacunaire de la musique par les enseignants non-musiciens ne les a pas empêchés de la conduire jusqu'à son terme.

En revanche, tant l'analyse des enregistrements vidéo que les témoignages des enseignants montrent que certains savoirs professionnels sont essentiels et prioritaires pour ce type d'activité de création. Toutefois, ceux-ci ne font pas l'objet de cette présentation. Revenons donc aux savoirs musicaux pour tenter de catégoriser ceux qui ont émergé de l'action ou qui ont été identifiés dans le discours des enseignants. Ils relèvent essentiellement de deux catégories : la première concerne ce que je nommerai les composantes de la chanson, à savoir : les paroles ; les liens avec la poésie ; les structures mélodiques, rythmiques et poétiques ; les

5 Dans le canton de Neuchâtel, concerné ici, comme dans l'ensemble de la Suisse romande, le cycle 2 comprend les années 3 à 6 de l'école primaire soit, selon la nouvelle dénomination HarmoS, les années de scolarité 5 à 8.

divers types de construction, d'organisation et de structuration (couplets-refrains, etc.) mais également quelques notions d'accompagnement rythmique, harmonique ou mélodique. La seconde catégorie est constituée de savoirs d'action qui relèvent essentiellement du domaine de l'écoute : capacité à capter et reprendre des idées musicales émergentes, (mélodie, rythme, structure harmonique ou tout élément exploitable par la suite); capacité à saisir et restituer le sens tonal d'une mélodie approximative (en cas de recherche mélodique avec la voix). Tout ou partie des savoirs de cette deuxième catégorie sont soit mobilisés par l'un ou l'autre des enseignants musiciens ou signalés comme obstacles parce que non-maîtrisés par l'un ou l'autre des enseignants non-musiciens. Toutefois, ces savoirs-là n'apparaissent que lorsque certains types de démarches et d'outils sont adoptés ou proposés par les enseignants. D'autres savoirs musicaux émergent ponctuellement, davantage encore liés à certaines formes de démarches. Citons la connaissance des tonalités et des modes pentatoniques; la capacité de sélectionner des notes pour aménager un instrument ou encore de choisir ou de construire un extrait musical du point de vue de sa structure harmonique. Quelques savoir-faire technologiques sont également sollicités ou mentionnés par l'un ou l'autre des enseignants, dont en particulier la capacité à enregistrer et réaliser le montage d'une boucle harmonique.

Une bonne maîtrise de savoirs musicaux permet à l'enseignant, dans certains cas, de diversifier les approches de l'activité avec davantage de souplesse. En revanche, cette maîtrise est mentionnée par les trois enseignants musiciens comme obstacle ou risque d'obstacle puisqu'elle peut l'inciter, comme cela est observé chez deux d'entre eux, à prendre une place plus ou moins importante dans le processus, soit en transformant les propositions musicales des élèves en fonction d'une idée ou d'un projet de l'enseignant, soit en allant parfois jusqu'à remplacer l'élève dans la réalisation de la tâche.

Il faut relever enfin que les actions des enseignants sont directement dépendantes des savoirs musicaux et professionnels qu'ils maîtrisent. Toutefois, rappelons qu'un faible niveau de connaissances musicales ne les empêche pas de conduire l'activité.

CONCLUSION

Dans les limites de cette recherche, l'enseignant non-musicien est compétent pour conduire des activités de composition musicale dans une perspective collaborative avec ses élèves, s'appuyant alors sur ses compétences professionnelles. Il peut mettre en place des dispositifs qui favorisent le travail de recherche et de création des élèves tout en s'appuyant sur les savoirs et la culture musicale de ceux-ci qui s'approprient alors la tâche d'une manière soit très autonome, soit dans une sorte d'interaction horizontale avec l'enseignant.

Il convient enfin de relever une limite à ce travail. Une analyse qualitative des chansons permettrait de mettre en lien les qualités musicales et créatives de celles-ci avec les démarches utilisées, les compétences et les savoirs convoqués par l'enseignant. Cela pourrait faire l'objet d'une suite à cette recherche.

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Barth, B.-M. (2004).
- Beillerot, J. (2005). Savoir. In P. Champy & C. Étévé Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3e éd., pp. 898-899). Paris: Retz.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots, « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Byrne, C. & Sheridan, M. (2001). The SCARLATTI Papers: development of an action re-

search project in music. *British Journal of Music Education*, 18(2), 171-183.

CIIP. (2010). PER - Plateforme du plan d'études romand. Site Web]. Accès: <http://www.plandetude.ch/web/guest/per> [consulté le 15 décembre 2011].

Clot, Y. (2000). *La formation par l'analyse du travail: pour une troisième voie*. In B. Maggi (Ed.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 133-156). Paris: PUF.

Espeland, M. (2003). *Compositional process as discourse and interaction - a study of small group composition processes in a school context*. [Site Web]. Accès: http://www.tandf.co.uk/journals/titles/cmue_rimeconf.asp [consulté le 15 décembre 2011].

Giglio, M., Joliat, F., & Schertenleib, G.-A. (2010). Dispositif multimodal d'activités de création et d'exécution musicales pour l'enseignement et la formation. *Revue Recherche en éducation musicale*, Université Laval, 28, 119-142.

Hewitt, A. (2008). Children's creative collaboration during a computer-based music task. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 11-26.

Mathieu, L. & Peters, V. (2007). La création musicale en milieu scolaire: objet, démarches et procédures méthodologiques, discussion. *Revue Recherche en éducation musicale*, 25, 215-221.

Miell, D. & Littleton, K. (2008). Musical collaboration outside school: Processes of negotiation in band rehearsals. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 41-49.

Miell, D. & MacDonald, R. (2000). Children's creative collaborations: The importance of friendship when working together on a musical. *Social Development*, 9(3), 348-364.

Morgan, L. (1998). *Children's collaborative music composition: communication through music*. Thèse de doctorat non publiée, University of Leicester, UK.

Morgan, L., Hargreaves, D. J., & Joiner, R. (2000). Children's collaborative music composition: Communication through music. In R. Joiner, K. Littleton, D. Faulkner & D. Miell (Eds.), *Rethinking collaborative learning* London: Free Association Books.

Perrenoud, P. (2010). *Des savoirs pour enseigner, vraiment?* [Site Web]. Accès: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2010/2010_13%20Savoirs%20pour%20enseigner.pdf [consulté le 15 décembre 2011].

Schertenleib, G.-A. (2011). *Créativité musicale: contenus d'enseignement et actions enseignantes dans la perspective du PER?* Mémoire de MAS en sciences de l'éducation, Université de Genève.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble - L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. (pp. 13-49). Rennes: Presses universitaires.

Sheridan, M. & Byrne, C. (2002). Music Education. In T. D. G. Bryce & W. M. Humes (Eds.), *Scottish Education [deuxième édition]* (pp. 575-579). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Vergnaud, G. (1996). *Au fond de l'action, la conceptualisation*. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris: PUF.

