

Chapitre 12

Vers un développement de nouvelles activités musicales à l'école : application de la recherche

Marcelo Giglio, François Joliat, Georges-Alain Schertenleib

Introduction

L'enseignement de la musique change, évolue et innove de manière significative par rapport aux modèles élaborés au XX^e siècle, largement basés sur la pratique du chant en Suisse romande. Dans le contexte scolaire actuel, nous constatons une grande hétérogénéité des aptitudes, des compétences, des pratiques musicales et des cultures des élèves. De nouvelles compétences et de nouvelles approches pédagogiques sont désormais prises en compte dans la didactique de l'éducation musicale. Celles-ci concernent autant le domaine des curricula prescrits (documents officiels) que celui des curricula réels (activités concrètes dans les classes). Il s'agit donc de repenser l'éducation musicale dans le triple contexte de la pratique enseignante, de la formation initiale et de la formation continue. C'est ce défi que nous voulons relever. Dans cet article, nous proposons de cerner les contextes cognitif, didactique, institutionnel et culturel de l'éducation musicale qui vont nous permettre de dégager une perspective de recherche sur le développement et la mise en application de nouvelles activités musicales en classe.

À propos de l'expertise musicale

Expertise musicale et apprentissage formel

La compétence musicale se développe en fonction des méthodes et des pédagogues qui les enseignent (Dauphin, 2004). La bienveillance pédagogique des débuts, qui laisse à l'élève l'autonomie de la découverte musicale, accompagne les premiers stades de l'apprentissage. Or, plus l'expertise musicale s'accroît, plus l'autonomie de l'apprenant se restreint, au profit d'une pédagogie du contrôle, propre à l'enseignement artistique spécialisé (Hargreaves, 1995). Au contraire du jeu, dont la gratification est intrinsèque et dont les objectifs ne sont pas explicites, la pratique délibérée (*deliberate practice*) fait référence à la mise en œuvre d'activités d'entraînement, spécifiques à des enseignements et à des méthodes visant à améliorer un niveau de performance. Il est possible d'analyser de manière standardisée les mécanismes qui médient la performance experte, par le biais de la mesure de la quantité d'entraînement dans

un domaine précis, dont la validité prédictive a pu être établie (Ericsson & Lehmann, 1996). Sloboda (2005) relève trois catégories d'expertise musicale, à savoir :

1. La mémoire des sons ;
2. La synchronisation pendant une performance ;
3. La capacité de planifier une composition.

Le talent est distribué selon un continuum, dont les stades d'acquisition sont maîtrisés de manière équivalente, tant pour les prodiges que pour l'ensemble des individus. Cependant, un individu ne parviendra pas à atteindre une performance experte, s'il ne fait que perfectionner ou extrapoler ses performances antérieures (Ericsson & Charness, 1994 ; Ericsson & Lehmann, 1996). C'est la quantité d'entraînement, associée à des différences d'encodage, d'organisation des connaissances et de représentation, des *chunks* - des unités d'informations pertinentes, dont la taille dépend du degré d'expertise (Grigorenko, 2003) - qui distingue l'expert du novice. Grâce à ces transformations cognitives, l'expert accélère à la fois le traitement de l'information, sa prise de décision et son action, ce qui accroît sa compétence dans son domaine de prédilection. Si l'on entraîne un novice à acquérir les stratégies qu'utilise un expert, le premier, dans ces conditions, peut égaler la performance du second (Ericsson & Charness). Fixées par des *représentations procédurales*, ces compétences expertes ont les propriétés suivantes (Da Silva Neves, 1999) :

1. Elles sont relatives à une tâche acquise par un très long apprentissage ;
2. Elles sont adaptatives et difficilement communicables ;
3. Elles sont rapides et fiables ;
4. Elles sont automatiques et inconscientes dans leur exécution, mais aussi parfois dans leur déclenchement ;
5. Elles ne nécessitent pas un contrôle délibéré de l'activité ;
6. Elles n'exigent pas de très grandes ressources d'attention et de mémoire ;
7. Elles sont constituées d'habileté ou d'opérations élémentaires coordonnées ;
8. Elles sont toujours activées pour atteindre un but.

Expertise musicale et apprentissage informel

Pour Sloboda (2004), on considère généralement dans notre société que les compétences musicales complexes reposent sur des compétences cognitives acquises par un long apprentissage de la musique basé sur une programmation pédagogique et sur un enseignement formel, tels qu'ils sont proposés dans les écoles de musique ou dans le cursus scolaire. Selon l'auteur, beaucoup d'élèves, sans autre éducation musicale formelle que les apports de l'éducation musicale à l'école obligatoire, se croient incapables d'apprécier une œuvre musicale, de jouer d'un instrument ou de composer. Pour illustrer son propos, il rappelle que de très bons musiciens comme Louis Armstrong n'ont jamais suivi de formation musicale.

Ainsi, il n'est pas certain que les processus cognitifs mis en jeu dans ces activités soient l'apanage de personnes musicalement éduquées. Cet état de fait est la

résultante d'une croyance populaire très largement répandue, basée sur le don musical, inégalement distribué au sein de la population (O'Neill, 1994 ; Davis, 1994 ; Sloboda, 1996), d'une méconnaissance des processus d'apprentissage de la musique et du rôle de l'apprentissage implicite qu'ils recèlent. A cela s'ajoute la pression sociale exercée par une *élite musicienne* dans les sociétés industrielles modernes dans lesquelles l'aptitude musicale est comme anesthésiée (Blacking, 1973/1980).

Le cerveau humain apprend tacitement par simple exposition aux *affordances* (Gibson, 1958) de l'environnement musical qui sont souvent d'une grande complexité (Sloboda, 2005). Ces apprentissages implicites contribuent à développer des préférences esthétiques chez les non-musiciens, beaucoup plus élaborées que ce que l'on croyait (Zenatti, 1994). L'individu est, à son insu, au bénéfice d'un savoir musical qui provient d'une *auto-éducation*, un processus d'acquisition musicale qui émerge spontanément en fonction des caractéristiques musicales du milieu ambiant et d'une *éducation informelle*, un ensemble d'interventions explicites, mais discontinues et occasionnelles, apportées par l'entourage de l'enfant, comme apprendre une chanson, une comptine ou faire un jeu musical et moteur à la fois. Cette éducation informelle se différencie d'une éducation formelle dans le sens où il n'y a pas de programmation pédagogique. Un élément supplémentaire intervient dans l'élaboration implicite de ces savoirs musicaux : l'exposition aux médias (Joliat, 2003). Selon les dernières statistiques publiées par la Télévision suisse romande (TSRinfo.ch, 2007), l'exposition à la radio et à la télévision est d'au moins quatre heures par jour en moyenne chez les adultes. Cette exposition audiovisuelle aux médias de la musique joue un rôle important dans le développement des compétences musicales des élèves (Tillmann, Madurell, Lalitte & Bigand, 2005) par le truchement de canaux multimodaux et non pas exclusivement auditifs, comme la pédagogie musicale l'a souvent valorisé. Ainsi, la pédagogie musicale devra réinventer des « *modèles opérants* » ou remettre en activité d'anciens modèles tombés en désuétude, afin de potentialiser ces compétences implicites, dans de véritables activités musicales et artistiques porteuses de sens.

À propos des curricula

Nous avons pu observer, par nos comparaisons entre les curricula prescrits des cantons de Suisse romande (Giglio, 2006a ; Schertenleib & Giglio, 2007), mais également en comparant ceux-ci à d'autres régions francophones (Giglio, 2006b), que les approches de la discipline sont parfois en porte-à-faux avec son évolution didactique, pédagogique et épistémologique.

1. L'organisation de l'enseignement et de l'encadrement est pour le moins variable selon les cantons.
2. L'apprentissage par imitation reste prioritaire, si l'on se base sur les moyens d'enseignement actuellement en vigueur, au détriment d'approches plus collaboratives ou constructivistes.

3. L'évolution et l'accès facilité aux nouvelles technologies de communication ne sont pas explicitement pris en compte.
4. Les contenus sont essentiellement basés sur le chant. La créativité musicale, en particulier, est souvent mise à l'écart.
5. Les objets musicaux sont souvent exclusivement centrés sur les modèles classiques européens.
6. L'écoute musicale est guidée par l'enseignant. Par conséquent, la création de signification culturelle chez les élèves dépend de l'approche de l'enseignant et donc très indirectement des objectifs, buts et objets culturels de savoir prescrits.
7. La multiculturalité des classes est évoquée, mais peu explicite.

Nos propres recherches sur les curricula, mais également d'autres études sur les pratiques en éducation musicale en Suisse romande (Schumacher, 2002) et en France (Suchaut, 2002) montrent les limites et le manque de diversité des pratiques et des approches pédagogiques en éducation musicale à l'école.

À propos des approches interculturelles

La diversité culturelle des classes entraîne nécessairement une réflexion sur les cultures et sur l'acculturation. Elle implique des changements dans les interactions enseignant – élèves ou élèves – élèves. Cette réflexion doit porter également sur l'objet culturel (ici l'objet musical) et sur les relations entre celui-ci et les sujets.

Dans une recherche appliquée (Schertenleib, 2007 ; Schertenleib, à paraître), nous avons tenté de mettre en place une pédagogie musicale interculturelle, au sens d'Abdallah-Preteuille (1995). Cette étude a été conduite durant un peu plus d'un an dans deux classes de 22 élèves chacune dans lesquelles 13, respectivement 10 élèves issus de la migration étaient intégrés. Nous avons élaboré une partie du programme d'éducation musicale de ces classes en utilisant, chaque fois que c'était possible, des objets musicaux issus directement ou proches des cultures représentées dans les classes, tout en respectant les objectifs d'apprentissage prescrits par le plan d'études cantonal. A partir des travaux d'Aubert (2001), nous avons conçu un cadre d'analyse permettant d'affiner le choix de ces musiques en termes de provenance et d'authenticité (Schertenleib, 2007). A l'aide de plusieurs outils, nous observions et approchions la mesure de l'impact de cette démarche sur les élèves. Les principaux résultats, dont l'analyse est partiellement encore en cours, confirment que leur origine culturelle (ou en tout cas l'origine nationale) est un élément qui compte de manière importante pour les élèves, avant et après l'expérience. L'importance de l'origine culturelle des musiques apparaît également de manière forte lorsqu'ils parlent de leurs apprentissages musicaux au sens global du terme. Ils mettent en évidence les apports originaux et certaines spécificités (types d'instruments, formes musicales) qu'ils semblent identifier comme d'autres normes que les leurs (et

non pas comme *anormales* par rapport à leurs propres normes). Plus globalement, cette expérience a également eu un impact significatif sur la motivation et l'apprentissage musical des élèves.

Cette étude a suscité également une réflexion approfondie de la part des élèves et de leurs enseignants sur les choix musicaux, en particulier sur la question de l'origine et de l'authenticité des musiques écoutées, interprétées (instrument ou chant), imitées ou utilisées comme ressources pour la création.

Une ouverture à la dimension culturelle sera très probablement prise en compte dans les plans d'études en construction en Suisse romande, puisque ceux-ci devraient être basés sur le PECARO (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2005) et que cette dimension était bien présente dans ces textes de référence.

À Propos de la créativité musicale

La créativité est l'une des plus anciennes capacités humaines. Traduite en compétence, la création musicale est restée en friche dans les pratiques scolaires et dans la formation. À l'instar de la plupart des autres disciplines scolaires, l'enseignement de la musique a été basé essentiellement sur la perception, l'imitation et la mémoire, plus que sur la créativité. Si le développement de cette compétence a échappé au modèle traditionnel de l'enseignement, il est cependant certain qu'elle s'acquiert. Les nouveaux programmes francophones de musique ont intégré la créativité comme compétence à aborder, mais les types d'approche pédagogique qui développent cette compétence restent encore à étudier.

Sur le plan théorique, trois types d'accès aux connaissances et compétences musicales émergent des études de Sloboda (1985, 1996, 2005), Madsen (1996) et Giglio (2000), ainsi que des études comparatives de l'enseignement musical français, québécois et suisse romand (Giglio et Oberholzer, 2006 ; Giglio, 2006c) :

1. Par la « création » de la musique,
2. Par l' « interprétation » de la musique,
3. Par la « perception/appréciation » de la musique.

Si l'on considère les études de Torrance (1962), le développement de la créativité peut être envisagé dès les premières années de scolarisation jusqu'aux cours supérieurs universitaires. Elle améliore d'une manière significative la capacité à résoudre des problèmes avec originalité et pragmatisme ; elle ne peut être laissée au hasard.

Les études de Rhodes (1961) ont mis en évidence quatre grands axes de notions autour de la créativité : les caractéristiques de la personne, du processus spécifique,

de l'interaction des êtres humains avec leur environnement (pression) et du produit. Dans le domaine de la musique, ces axes ont orienté de nombreuses recherches pour observer les composantes du comportement créatif (Kratus, 1990, 1991), pour construire le modèle de la pensée créative en musique (Webster, 1991, 1992, 2006) et pour mesurer le temps nécessaire à la réalisation d'activités simples de composition musicale à l'école (Giglio, 2000). À partir des travaux de Webster et de Kratus, le modèle des 5P pour l'action et la recherche en créativité musicale (Giglio, 1995, 2000) propose l'étude de situations pédagogiques par les cinq composantes didactiques suivantes :

1. La personne enseignante avec ses approches pédagogiques qui définit une activité porteuse de sens ;
2. Les intentions de la personne élève qui crée des rythmes ou des mélodies pour s'exprimer avec ou sans intention d'apprentissage disciplinaire (musique) et transversal (créativité) ;
3. Le processus de créativité musicale et d'apprentissage des élèves ;
4. La pression du contexte social et culturel ;
5. Le produit qui en résulte en tant qu'œuvre musicale palpable, audible, visible, observable (les improvisations ou les compositions musicales).

Perspectives d'application didactique selon la recherche en éducation musicale

Nous pensons que la mise en œuvre du nouveau plan d'études romand pour l'école obligatoire offre l'opportunité de proposer des textes, des objectifs, des contenus et des recommandations, voire des moyens d'enseignement concrets et explicites, et ceci dans le triple contexte de la pratique enseignante, de la formation initiale et de la formation continue. Or, pour une éducation musicale complète, les activités devraient toucher à tous ses domaines : création, perception auditive, interprétation instrumentale (instruments, objets, percussions corporelles) sans négliger toutefois l'interprétation chantée et ses diverses exploitations.

Ces activités devraient prendre en compte la multiculturalité des classes par une approche interculturelle et de signification socioculturelle pour les élèves. Il s'agirait en particulier d'élargir le choix des objets musicaux à ceux issus des cultures des élèves des classes.

Elles devraient tenir compte des répétitions d'expériences, des aspects critiques des situations, de l'intégration des rétroactions et de la prise de conscience des résultats à atteindre.

Elles devraient se dérouler selon des approches pédagogiques et didactiques diversifiées, de manière à rompre avec le modèle souvent exclusif de l'imitation. Ainsi,

les réflexions partagées des élèves sur leurs propres productions et sur celles de leurs camarades, gérées adéquatement par l'enseignant, permettraient aux élèves de développer leurs compétences ainsi que leur confiance en celles-ci, mais également d'établir des liens entre leurs propres œuvres et celles de compositeurs académiques, populaires et ethniques.

Enfin, elles devraient faire appel aux formes traditionnelles et nouvelles des technologies de la communication et de l'information.

La conduite de ces nouvelles activités devrait avoir un impact sur le travail enseignant. Il nous paraît intéressant, pour la recherche appliquée, d'étudier ces activités didactiques innovantes et la manière dont les enseignants, novices ou experts, se les approprient, puis les mettent en œuvre.

Bibliographie

- Abdallah-Preteille, M. & Thomas, A. (1995). *Relations et apprentissages interculturels*. Paris : Armand Colin.
- Aubert, L. (2001). *La musique de l'autre*. Ateliers d'ethnomusicologie. Chêne-Bourg/Genève : Georg.
- Blacking, J. (1980). *Le sens musical*. (E. & M. Blondel, trad.). Paris : Les Editions de Minuit. (Original publié en 1973)
- Da Silva Neves, R. (1999). *Psychologie cognitive*. Paris : Armand Colin.
- Dauphin, C. (2004). Les grandes méthodes pédagogiques du XXe siècle. In J.-J. Nattiez (Ed.), *Musiques : une encyclopédie pour le XXIe siècle* (Vol. 2, pp. 833-853). Paris : Actes sud/Cité de la musique.
- Davis, M. (1994). Folk music psychology. *The psychologist*, 7(12), 537.
- Ericsson K. A., & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance : Evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual review of psychology*, 47, 273-305.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance : Its structure and acquisition. *American psychologist*, 49(8), 725-747.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. Th. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363-406.
- Gibson, J. J. (1958). Visually-controlled locomotion and visual orientation in animals, *British journal of psychology*, 49, 182-194.
- Giglio, M. (1995). Implicancias educativas de la creatividad musical basada en elementos micro-culturales (en niños de 5 a 10 años de Suiza). *Boletín de Investigaciones Educativo-Musical del CIEIM, Año 2- N° 6*.
- Giglio, M. (2006a). The Music Education of seven cantons in the French-speaking part of Switzerland : a comparative study. In M. Baroni, A. R. Addressi, R. Caterina, M. Costa (Ed.). *9th International Conference on Music Perception and Cognition. European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)*. Bologna University Press.
- Giglio, M. (2006b). La créativité dans les approches transversales et musicales des curriculums québécois et suisses romands : une étude comparative préliminaire. 8e biennale internationale de l'éducation et de la formation, APRIEF et INRP, Lyon (France) du 11 au 14 avril 2006. In <http://www.inrp.fr/biennale> [en ligne]. <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/91.pdf>
- Giglio, M. (2006c). Musical Externalisation in the New Curriculum in France, Quebec and French-Speaking Switzerland. *European Conference on Educational Research 2006*. Université de Genève.
- Giglio, M. (2006d). L'éducation musicale au sens large : quelle musique pour quelle école? *Educateur*, 1/2006, 30-31.
- Giglio, M. (2000). Modelo de las 5P para la acción y la investigación sobre creatividad musical. In S. Malbrán et F. Schifres. *Anales de la III Conferencia Iberoamericana de Investigación en Música*. Ed. FEM.
- Giglio, M., Oberholzer, B. (2006). L'éducation musicale en Suisse romande : une tentative d'état des lieux. *Educateur*, 1/2006, 25-29.
- Grigorenko, E. L. (2003). Expertise and mental disabilities : Bridging the unbridgeable ? In R. J. Sternberg, & E. L. Grigorenko (Eds.), *The psychology of abilities, competencies, and expertise* (pp. 156-185). New York : Cambridge University Press.
- Hargreaves, D. (1995). Développement du sens artistique et musical. In I. Deliège et J. Sloboda (Ed.). *Naissance et développement du sens musical*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Joliat, F. (2003, August). Preliminary aptitude test for discrimination of acoustico-gestual synchronisation between two clips (PATDAGS). Poster présenté à l'International Conference "Music and Gesture", University of East Anglia, United Kingdom.
- Kratz, J. (1990). Structuring the music curriculum for creative learning. In *Music Educators Journal* 9,76.
- Kratz, J. (1991). Growing with Improvisation, The Best of MEJ, *Music Educators National Conference*, 50.

- Madsen, C. K. (1996). Investigación en Música : Ciencia o Arte? In *Boletín de Investigaciones Educativo-Musical del CIEM*. Año 3- N° 8.
- O'Neill, S. A. (1994, July). *Factors influencing children's motivation and achievement during the first year of instrument music tuition*. Paper presented at the Third International Conference on Music Perception and Cognition, University of Liege, Belgium.
- PECARO (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin). (2005). Le PECARO en quelques fiches. In *www.ciip.ch* [en ligne]. http://www.ciip.ch/pages/activites/Pla_d_e_cad_rom_PE/fichiers/PECARO_fiches.pdf (consulté le 27 juin 2007)
- Rhodes, M. (1961). *An analyse of creativity*. Phi Delta Kappan, N° 42, 305-310.
- Scherntenleib, G.-A. & Giglio, M. (2007). *L'éducation musicale en Suisse romande dans le domaine de la perception (écoute) : quelles approches culturelles?* Poster présenté au Colloque 2007 L'éducation en contextes pluriculturels : la recherche entre bilan et perspectives, Université de Genève, Suisse.
- Scherntenleib, G.-A. (2007). Les musiques du monde entrent dans la classe. In *Enjeux pédagogiques, bulletin de la HEP-BEJUNE*, 6, 25-26.
- Scherntenleib, G.-A. (à paraître). *Pratiques musicales interculturelles à l'école primaire et intégration des enfants migrants*.
- Schumacher, J. A. (2002). L'enseignement de la musique dans les classes primaires de première année de Suisse romande. Neuchâtel: IRDP.
- Sloboda, J. A. (2005). Musical expertise. In J. A. Sloboda, (Ed.), *Exploring the musical mind : Cognition, emotion, ability, function* (pp. 243-263). Oxford : Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. (2004). Dons musicaux et innéisme. In J.-J. Nattiez (Ed.), *Musiques : une encyclopédie pour le XXIe siècle. Les savoirs musicaux*, vol. 2 (pp. 540-560). Paris : Actes sud/Cité de la musique.
- Sloboda, J. A. (1996). The acquisition of musical performance expertise : Deconstructing the "talent" account of individual differences in musical expressivity. In K. A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence : The acquisition of expert performance in arts and sciences and games* (pp. 10-126). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind : The cognitive psychology of music*. Oxford : Clarendon Press.
- Suchaut, B. (2002). La musique à l'école primaire: étude des pratiques enseignantes. In J.-P. Mialaret (dir.), *Journal de recherche en éducation musicale de l'Observatoire Musical Français, volume 1, no 2* (pp. 3-22). Paris: Université Sorbonne.
- Tillmann, B., Madurell, F., Lalitte, P., Bigand, E. (2005). Apprendre la musique : perspectives sur l'apprentissage implicite de la musique et ses implications pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 152, 63-77.
- Torrance, E. P. (1962). Debe dejarse al azar el desarrollo de la creatividad? In Curtis, J, Demos & G & Torrance (Ed.) (1976). *Implicaciones educativas de la creatividad*. Salamanca : Anaya/2.
- Webster, P. R. (2006). Refining a model of creative thinking in music : A basis for encouraging students to make aesthetic decisions. In M. Baroni, A. R. Addressi, R. Caterina, M. Costa (Ed.). *9th International Conference on Music Perception and Cognition. European Society for the Cognitive Sciences of Music (ES-COM)*. Bologna University Press.
- Webster, P. R. (1992). Research on creative thinking in music : The assessment literature. *Handbook of research on Music Teaching and Learning*. NY : Schirmer.
- Webster, P. R. (1991). Creativity as creativity thinking : music educators journal. In *Creativity in the Music Classroom. The Best of MEJ*. MENC
- Zenatti, A. (1994). Goût musical, émotion esthétique. In A. Zenatti (Ed.), *Psychologie de la musique* (pp. 177-204). Paris : PUF.