

L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE DANS LES CLASSES PRIMAIRES DE PREMIERE ANNEE DE SUISSE ROMANDE

Jérôme A. Schumacher



L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE DANS LES CLASSES PRIMAIRES DE PREMIERE ANNEE DE SUISSE ROMANDE

Jérôme A. Schumacher

IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43
Case postale 54
CH-2007 Neuchâtel 7

Tél. (41) (0) 32 889 86 14
Fax (41) (0) 32 889 69 71

E-mail: christiane.antoniazza@irdp.unine.ch
<http://www.irdp.ch>

Fiche bibliographique :

SCHUMACHER, Jérôme. – L'enseignement de la musique dans les classes primaires de première année de Suisse romande / Jérôme Schumacher. - Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2002. – 72 p. ; 30 cm. - (02.8)
CHF 8.70

Mots-clés: *Education artistique, Musique, Moyen d'enseignement, Programme d'études, Législation scolaire, Objectif pédagogique, Transposition didactique, Pratique pédagogique, Recherche en éducation, Suisse romande*

Cette publication est également disponible sur le site IRDP:

<http://www.irdp.ch/publicat/publi-cd.htm>

Fiche bibliographique :

La reproduction totale ou partielle des publications de l'IRDP est en principe autorisée, à condition que leur(s) auteur(s) en ai(en)t été informé(s) au préalable et que les références soient mentionnées.

Résumé

La pratique de l'éducation musicale en Suisse romande s'effectue, depuis plus de vingt-cinq ans, avec le moyen officiel « A vous la musique », d'Alfred Bertholet et Jean-Louis Petignat. Tous les cantons, hormis Vaud, se réfèrent à ce support. Fribourg introduit actuellement ces moyens dans les classes de 5-6P alors que dans les degrés de 1 à 4P, les enseignants pratiquent déjà l'éducation musicale à l'aide de « A vous la musique » depuis quelques années.

La présente recherche, destinée aux cantons utilisant le moyen sus-mentionné, se propose d'établir un inventaire exhaustif au possible des décalages entre les discours officiels (symbolisés par le GRAP, les plans d'études cantonaux, « A vous la musique ») et les discours des enseignants généralistes de première année primaire.

Riassunto

L'insegnamento dell'educazione musicale in Svizzera romanda si svolge, da più di venticinque anni, con il supporto ufficiale "A voi la musica", di Alfred Bertholet e Jean-Louis Petignat.

Tutti i cantoni, ad eccezione del canton Vaud, fanno capo a questo strumento didattico.

Friburgo ha da poco introdotto tale strumento nelle classi di 5 e 6 elementare, mentre nelle classi che vanno dalla 1 alla 4, gli insegnanti praticano già da alcuni anni l'educazione musicale con l'ausilio di "A voi la musica".

La presente ricerca, destinata ai cantoni che utilizzano il supporto menzionato, si propone di esporre il divario esistente fra i discorsi ufficiali (simbolizzati dal GRAP, i piani di studio cantonali, "A voi la musica") e i discorsi degli insegnanti generalisti della prima classe elementare.

Zusammenfassung

Seit mehr als 25 Jahren erfolgt die Ausbildung im Fach Schulmusik in der Westschweiz mit dem offiziellen Mittel « A vous la musique » von Alfred Bertholet und Jean-Louis Petignat. Gegenwärtig benützen alle Kantone mit Ausnahme von Waadt dieses Lehrmittel. Der Kanton Freiburg ist dabei, dieses Lehrmittel in der fünften und sechsten Primarklasse einzuführen ; in den Klassen 1 bis 4 arbeiten die Lehrpersonen schon seit einigen Jahren mit « A vous la musique ».

Die vorliegende Untersuchung richtet sich an die Kantone, die das oben genannte Lehrmittel einsetzen. Sie hat sich zum Ziel gesetzt, eine möglichst vollständige Bestandsaufnahme der Differenzen zwischen dem offiziellen Diskurs (vertreten durch GRAP, die kantonalen Lehrpläne, « A vous la musique ») und den alle Fächer unterrichtenden Lehrkräften der ersten Klasse der Primarschule vorzunehmen.

Table des matières

Avant-propos	1
Introduction	3
CHAPITRE 1	6
À propos des moyens d'enseignement « A vous la musique »	6
Historique et généralités.....	6
Présentation des objectifs pédagogiques	8
Présentation de la structure	10
Exploration des domaines	11
Invention	18
CHAPITRE 2	19
Discours officiels	19
Plan d'études romand pour les classes de 1re à 6e année (GRAP)	19
CHAPITRE 3	26
La transposition didactique en éducation musicale	26
Qu'est-ce que la transposition didactique ?.....	26
Comment se passe le changement de statut épistémologique ?.....	27
La transposition didactique en éducation musicale	27
Le plan linguistique.....	28
Le plan psychogénétique.....	28
CHAPITRE 4	30
Description et explication théoriques de la recherche.....	30
Bien fondé d'une recherche en éducation musicale	30
Phrases de l'enquête de Jean-François Perret (PERRET, ibidem).....	32
Phrases de la présente recherche	32
Hypothèses et questions de recherche.....	33
CHAPITRE 5	34
Clarifications méthodologiques	34
Population et échantillonnage	34
Explication et structuration de l'outil de mesure.....	34
Questionnaire en éducation musicale.....	35
CHAPITRE 6	36
Description des résultats	36
Aspects généraux	36
Domaine du chant	41
Généralisation	43
CHAPITRE 7	45
Un éclairage sur nos questions de recherche.....	45
La méthode est-elle utilisée par les praticiens ?	45
Comment les diverses notions inhérentes à la branche enseignée sont-elles perçues ?.....	46
Y a-t-il un (des) domaine(s) favorisé(s) dans l'enseignement de la musique en 1P ?.....	48
Comment les enseignants utilisent-ils les moyens romands (choix du répertoire, exercices...) ?	48
Les moyens, créés en 1974, sont-ils encore d'actualité et répondent-ils aux besoins des enseignants de 1P ?	50
Comment est organisé l'enseignement de la musique en classe ?.....	52
Comment est perçue l'éducation musicale dans le curriculum scolaire ?	54
Hypothèse de travail.....	54
Intention du moyen et avis des enseignants	55
Décalages internes au moyen	56
Conclusion	59
Quelle place veut-on donner à la musique à l'école ?	59
Quel(s) moyen(s) pour aider les praticiens à enseigner la musique ?	59
Quelle formation peut-on exiger d'un généraliste ? Faut-il des appuis ?	59
Bibliographie	61
ANNEXE	65

Avant-propos

Il est tout aussi agréable d'écouter la musique qu'il est déplaisant d'en entendre parler.

Georg Christoph Lichtenberg

La rédaction de ce travail n'aurait pas pu voir le jour sans la précieuse aide et la collaboration de plusieurs personnes que nous tenons particulièrement à remercier.

Nous transmettons toute notre gratitude au personnel de l'IRDP de Neuchâtel qui nous a accueilli pour notre stage dans le domaine de la recherche en Sciences de l'éducation. Une pensée toute particulière est adressée à Monsieur Jacques Weiss, directeur dudit institut ; ses connaissances, sa patience et sa disponibilité nous ont permis de mener à bien ce travail.

Nous adressons un grand merci à Madame Martine Wirthner, collaboratrice scientifique auprès de l'IRDP ainsi qu'à Monsieur Pierre-François Coen, maître-assistant au Département des Sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg. Leurs connaissances, leur disponibilité, la qualité de leur encadrement et de leurs conseils ont été d'une aide précieuse dans notre recherche et dans la rédaction de cet ouvrage.

Nos remerciements s'adressent aussi aux directions de l'instruction publique des cantons de Berne (partie francophone), Fribourg, Genève, Neuchâtel, Jura et Valais qui nous ont autorisé à distribuer le questionnaire aux enseignants du degré primaire ayant eu à charge une première année durant l'année 2000-2001.

Un grand merci s'adresse aussi à Madame Jacqueline Moret, maître-assistant auprès de l'Institut des Sciences de l'Université de Neuchâtel, pour ses conseils éclairés et avisés concernant tout le dépouillement et le traitement statistique des données.

Nous exprimons notre reconnaissance à Monsieur François Schafer, instituteur à Bonnefontaine (FR) et à Mademoiselle Christine Magnin, étudiante en droit à l'Université de Fribourg pour leur relecture attentive du questionnaire.

Un tout grand merci enfin à tous les enseignants de 1P qui ont pris la peine de répondre à cette enquête. La qualité de leurs réponses, leur zèle et leurs messages d'encouragement ont été le matériau de base de cette publication.

Introduction

Seule la voix humaine, instrument accessible à tous, ne coûtant rien, et pourtant le plus beau de tous, peut constituer le terrain nourricier d'une culture musicale générale touchant le plus grand nombre.

Zoltan Kodaly

Pendant de nombreuses années, l'enseignement de la musique a préoccupé dirigeants, chercheurs et pédagogues. Si actuellement nous observons un stand by tant didactique que pédagogique ou politique, les années 1970 ont été le terrain d'une unification sans précédent dans le domaine de l'éducation musicale en Suisse romande. Résultant de la coordination romande, le support pédagogique « A vous la musique », distribué par la COROME¹, paraît en 1976 pour les quatre premiers degrés primaires. Suivront, à quelques années d'intervalles, les deux derniers tomes (5P, 6P) de la collection.

Face à cette quasi-homogénéité des moyens (il n'y a actuellement que le canton de Vaud qui n'utilise pas officiellement ce support pédagogique alors que Fribourg s'y met progressivement), il nous paraît pertinent d'étudier de plus près les ressemblances et divergences entre le discours officiel (exprimé dans le GRAP², les lois scolaires, la didactique des moyens d'enseignement ainsi que les ordonnances des directions de l'instruction publique de chaque canton) et le discours des praticiens généralistes de première année primaire (nous utilisons volontairement le terme « discours » car notre étude se base sur des réponses à un questionnaire et non sur des observations visuelles directes).

Notre recherche visant une large collecte de données sur le contenu des leçons d'éducation musicale, la confection d'un questionnaire distribué à un grand nombre d'enseignants de première année primaire nous a paru la solution la plus acceptable. Un exemplaire dudit questionnaire peut être consulté dans les annexes (cf. annexe 1) du présent travail.

Nous nous intéressons, dans ce travail, aux expériences des enseignants ayant eu à charge une classe de première année primaire durant l'année scolaire 2000-2001. De cette manière, nous nous assurons d'une relative fidélité entre la passation (septembre à novembre 2001) et l'expérience des enseignants pour la restitution écrite de leurs pratiques pédagogiques.

La figure 1 indique les étapes-clefs de cette recherche.

¹ Commission ROmande des Moyens d'Enseignement

² Groupe Romand d'Aménagement des Programmes

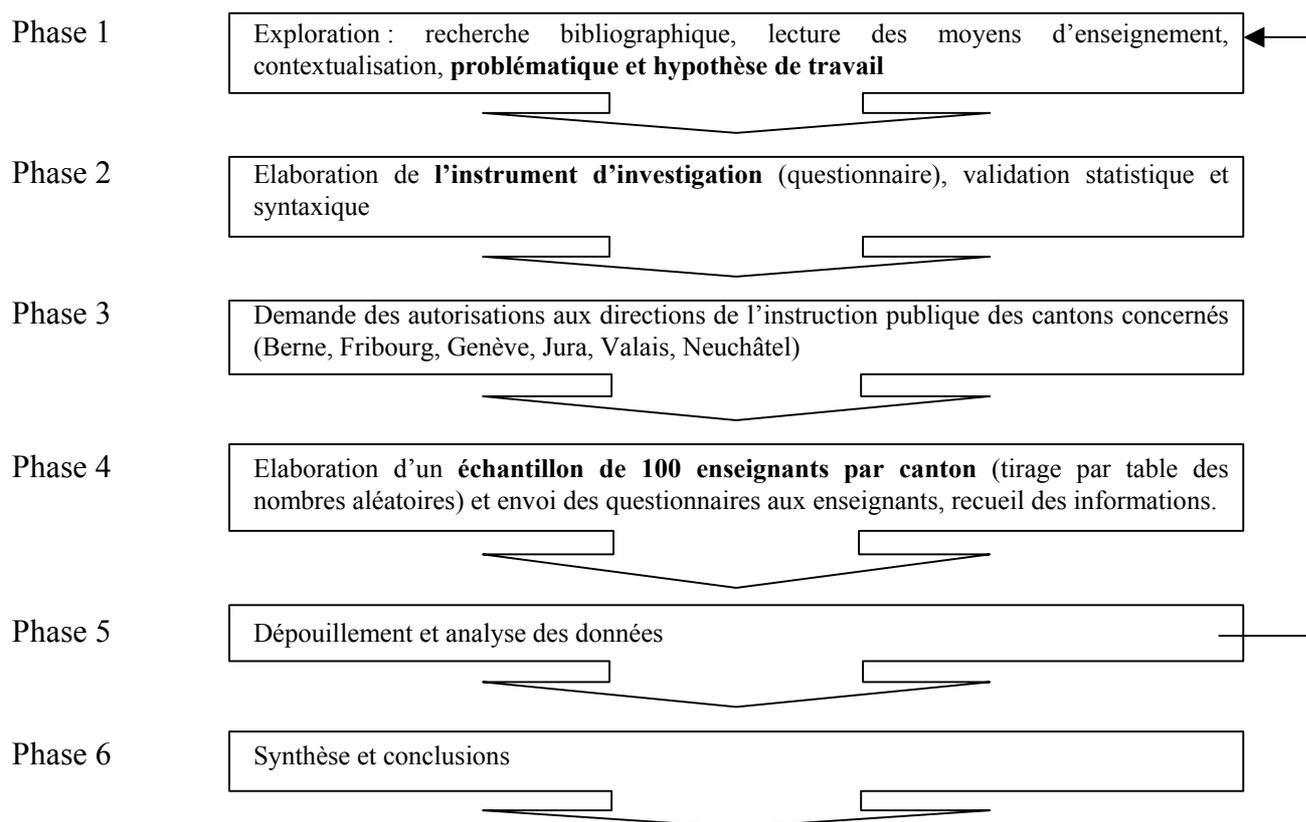


Figure 1. Tableau synoptique de l'étude

La partie théorique s'articulera de la manière suivante. Après une présentation générale et historique des moyens d'enseignement « A vous la musique », nous nous intéresserons à la structure interne du support pédagogique proposé aux enseignants. Un tour d'horizon de plusieurs documents officiels³ nous renseignera ensuite sur les différents textes ayant trait à l'enseignement de la musique dans les classes primaires. Enfin, pour clore les aspects théoriques de notre travail, nous exposerons les bases notionnelles de la transposition didactique en musique puisque notre travail porte non seulement sur une évaluation des moyens romands mais aussi sur un effet transpositeur entre le discours institutionnel et les opinions des enseignants praticiens.

Les aspects empiriques de la recherche débiteront avec une présentation du questionnaire envoyé aux enseignants ; une analyse des objectifs sous-jacents permettra au lecteur de mieux comprendre la structure interne du questionnaire et ainsi de mieux l'appréhender. Après une présentation des traitements statistiques effectués, les résultats seront exposés, discutés et interprétés.

La musique n'est pas uniquement un art censé attendrir et émouvoir même le plus insensible des hommes. Au-delà de sa fonction artistique, elle demande, à chaque individu qui l'appréhende, un certain nombre de capacités et d'aptitudes tant cognitives que physiques ou psychomotrices. C'est la raison pour laquelle nous optons dans ce travail pour une approche

³ Par *documents officiels*, nous entendons l'ensemble des documents produits dans l'institution scolaire et mis à la disposition du public concerné.

véritablement critique et objective de l'enseignement de la musique dans une optique pédagogique.

Par ce travail, nous espérons participer à l'amélioration de la condition précaire de l'éducation musicale à l'école – ce parent pauvre des branches dites secondaires – au sein du curriculum primaire. Espérons que ces quelques pages aideront praticiens et politiques à ne plus considérer la leçon de musique comme un luxueux moment récréatif au sein d'un processus d'enseignement traditionnel mais comme une branche scolaire à part entière, source d'apprentissages spécifiques nécessaires au développement de tout élève.

CHAPITRE 1

À propos des moyens d'enseignement « A vous la musique »

Il est donc primordial de prévoir un enseignement musical qui ne soit pas en dehors de la vie. L'enfant doit trouver des points de comparaison avec ce qui fait sa vie extrascolaire, mais, aussi, doit former son esprit critique envers l'univers sonore qui l'entoure et souvent l'agresse. Il faut une véritable « éducation musicale » et non une heure de chant.

Jean-Louis Petignat

Historique et généralités

Les moyens d'enseignement romands « A vous la musique » ont été élaborés par Messieurs **Jean-Louis Petignat** et **Alfred Bertholet**, tous deux professeurs de musique, provenant, l'un du canton du Jura, l'autre du canton de Vaud. Issus de la volonté d'unifier les pratiques pédagogiques en usage dans les différents cantons de la Suisse romande et résultant d'un désir « *de remédier à une situation insatisfaisante tant il est vrai que les résultats de l'éducation musicale scolaire divergeaient des espoirs et des objectifs formulés par le législateur dès la fin du XIX^{ème} siècle* » (ZURCHER, 1986), **les nouveaux moyens sortent en 1976** pour les quatre premiers degrés primaires (BETTEX, 1985 in Educateur, 1997) et sont réédités (sans grandes révisions et corrections) durant les années quatre-vingt et nonante. Les moyens de cinquième et sixième années, quant à eux, ont été élaborés respectivement en 1982 et 1984 par les mêmes auteurs. Zurcher (1986) fait clairement remarquer que « *ce projet relève des principes formulés par Pestalozzi* » (ZURCHER, 1986). En effet, nous pouvons aisément identifier plusieurs principes liés à la méthode du pédagogue suisse. L'*Anschaung*, dans un premier temps, où « *tout apprentissage passe par les sens et doit rester ancré dans le vécu le plus immédiat des enfants* » (HOUSSAYE, 1994). La *simplification élémentaire* ensuite, où un retour régulier vers des éléments simples est assuré par l'enseignant. Nous pouvons aussi relever certaines influences du *principe d'activité*, spécialement lorsque l'enfant est « *placé en position d'action, d'initiative, de création* » (HOUSSAYE, 1994).

Petignat souligne l'importance du matériel pédagogique utilisé dans l'enseignement de la musique à l'école. Pour ce dernier, une méthode d'éducation musicale implique une « *réflexion pédagogique* » (PETIGNAT, 1997). Cette réflexion se fonde sur deux constatations qui sont, premièrement, que l'école n'est plus l'unique « *véhicule de culture principal* » (PETIGNAT, ibidem) et, secondement, que les programmes structurant la vie scolaire sont conçus par « *des intellectuels et des politiques qui ne s'intéressent que très rarement à l'éducation artistique en tant que valeur fondamentale. Pour eux, cette éducation est en marge de ce qui est sérieux et reste un luxe* » (PETIGNAT, ibidem). La nécessité est alors ressentie de créer un moyen d'enseignement proche de la vie de l'élève, pour que ce dernier puisse construire son savoir avec des instruments à sa portée : « *[dans la transmission scolaire], l'action sociale est inefficace sans une assimilation active de l'enfant, ce qui suppose les instruments opératoires adéquats* » (PIAGET, 1966) ; cette citation de Jean Piaget est aussi valable pour l'éducation artistique !

Le matériel pédagogique « A vous la musique » n'est pas, à proprement parlé, une méthode au sens strict du terme⁴. Il serait plutôt un ensemble de moyens mis à disposition « *d'un corps enseignant généraliste* » (PETIGNAT, ibidem).

L'un des grands principes présentés dans ces moyens est que **toute perception intuitive précède toujours une perception raisonnée**. Cette dernière se réalise en deux moments, la prise de conscience, suivie de la « *réalisation au moyen de signes élaborés* » (PETIGNAT, ibidem). C'est donc à partir des représentations de l'enfant et selon un mode ludique que les auteurs proposent d'appréhender le phénomène musical. Sur cette base, le matériel est bâti selon un ordre logique, commençant par des notions simples telles que « haut », « bas », « aigu », « grave »... pour parvenir à des notions de plus en plus complexes, demandant une capacité d'abstraction de plus en plus grande. Cette approche perceptive rejoint la théorie du développement de l'intelligence musicale par acculturation tonale de Zenatti. En effet, cette auteure considère que « *toute acquisition se fait d'abord de manière perceptive, par une sorte d'imprégnation, avant que l'enfant ne soit capable de l'utiliser dans ses productions, d'une manière qu'elle qualifie d'opérative* » (Zulauf in Wirthner & Zulauf, 2002). Mialaret, quant à lui, relève trois niveaux dans l'éducation musicale. L'éveil, tout d'abord, concerne tous les enfants, de la naissance à la fin de leur pré-scolarité ; « *il est essentiellement fait d'écoute musicale, de chants, de jeux musicaux* » (cité dans DE LANDSHEERE, 1992). En second lieu intervient l'initiation musicale, qui est une continuation et un prolongement de l'éveil durant le temps réservé à l'école primaire. De son statut initiant, ce second niveau revêt peu à peu un caractère plus systématique. C'est à ce moment-là que l'enfant apprend des chants par audition et mémorisation, qu'il aborde le solfège et, de temps à autre, le jeu sur des instruments faciles d'accès comme la flûte à bec ou l'instrumentarium Orff. L'apprentissage musical, quant à lui, intervient au troisième niveau et comporte des objectifs comme : « *l'alphabétisation musicale (solfège). Lecture de partitions simples ; - la pratique vocale ou instrumentale : exécution, interprétation d'œuvres, improvisation, voire création ; - la connaissance et l'étude d'œuvres des différentes cultures musicales* » (cité dans DE LANDSHEERE, 1992). Le tableau 1.1 résume les trois niveaux de Mialaret.

Tableau 1.1 Trois niveaux de l'éducation musicale selon Mialaret (1990)

Niveau	Age	Mots-clefs
1. L'éveil	De la naissance au préscolaire	Ecoute musicale, chants, jeux musicaux
2. L'initiation musicale	Curriculum scolaire primaire	Chants (apprentissage par audition et mémorisation), solfège, jeu d'instruments faciles d'accès
3. L'apprentissage musical		Alphabétisation musicale (solfège), pratique vocale ou instrumentale (exécution, improvisation, création), connaissance et étude d'œuvres diverses

« A vous la musique » contient ces trois niveaux. Par l'éveil, le moyen compte développer la curiosité musicale de l'enfant, l'initiation lui fournissant les bases nécessaires à la pratique musicale alors que l'apprentissage musical lui donne des outils supplémentaires pour la pratique ainsi que des bases pour la compréhension.

⁴ L'acception scientifique du terme méthode est le suivant : « *Organisation codifiée de techniques et de moyens mis en œuvre pour atteindre un objectif* » (RAYNAL & RIEUNIER, 1997)

Présentation des objectifs pédagogiques

Les objectifs généraux des moyens « A vous la musique » sont présentés dans chacune des méthodologies. Ils sont au nombre de cinq et se structurent de la manière suivante.

L'éducation musicale doit :

- **rendre l'enfant sensible à la musique**
- **lui permettre de prendre conscience du phénomène sonore**
- **lui donner la possibilité d'exprimer ses sentiments**
- **lui apprendre à communiquer**
- **contribuer enfin à l'équilibre et au développement harmonieux de sa personnalité** (BERTHOLET & PETIGNAT, éd. 1999)

Regardons d'un peu plus près chacun de ces objectifs généraux.

Rendre l'enfant sensible à la musique

Par cet objectif, les auteurs entendent faire découvrir la musique à l'enfant et le rendre attentif, émotif et sensible au phénomène musical. Dans ce dessein, une multitude de moyens sont mis en œuvre.

Le **chant**, tout d'abord, va permettre à l'enfant d'appréhender le monde musical par la pratique ; le fait de déclamer un texte en le chantant est non seulement une activité émotionnellement forte, mais ouvre aussi les portes d'un nouveau genre de sociabilité, basé sur le respect de soi et des autres ; l'interprétation correcte d'un chant implique en effet que tous les enfants se respectent afin de chanter ensemble, selon une rythmique et une intonation normalisées à l'entière de la classe.

Par la **pose de la voix**, l'enfant va découvrir son propre organe vocal. Il va ainsi faire l'expérience de la tessiture, des nuances et des inflexions réalisables parmi un univers de possibles.

L'**audition** permet à l'élève d'appréhender, notamment dans les petites classes, les notions de hauteur de sons. Plus tard, une approche des formes classiques de la musique (AA, AB, ABA, ABC, rondo...) sensibilisera l'enfant à la structure interne d'une mélodie musicale. Il en est de même pour la reconnaissance des timbres de certains instruments à vent, à cordes ou de percussion ; certaines sonorités peuvent inciter au surgissement d'un stimulus émotif auprès de l'enfant.

L'**écoute dirigée**, quant à elle, sensibilise l'enfant aux grands genres musicaux ; en qualité de transmetteur de l'héritage culturel elle rend l'enfant attentif aux œuvres inscrites dans le patrimoine artistique de notre civilisation.

Le **rythme** musical régleme et structure la mélodie. Par le fait de taper les temps d'une chanson, de se déplacer « au pas » en chantant, d'approcher différents rythmes (latino-américain, boléro, valse...), de battre la mesure, l'enfant devient sensible au tempo d'une pièce musicale.

Les **inventions**, enfin, vont permettre à l'enfant d'utiliser toute son émotivité dans une pratique personnelle du phénomène musical. Il va pouvoir concrétiser ses pulsions et désirs créateurs dans l'improvisation de brèves mélodies rythmiques ou musicales.

Permettre à l'enfant de prendre conscience du phénomène sonore

Cet objectif tend à faire prendre conscience à l'enfant de son univers sonore, non seulement durant la leçon de musique, mais aussi dans sa vie quotidienne.

Tous les domaines permettent à l'enfant d'appréhender le monde sonore mais, à notre sens, l'**audition** et l'**intonation** nous paraissent les plus pertinents pour l'acquisition dudit objectif. En effet, ce sont les deux domaines qui n'exercent formellement que cette acquisition. A travers l'**audition** et l'**intonation**, l'enfant va effectuer l'expérience du mouvement mélodique puis, par la suite, reconnaître des accords à deux sons, les entrées en canon, les modes majeur et mineur ; il sera aussi capable de solfier des intervalles de tierce, quarte, quinte et octave.

Nous nous approchons ici de la théorie de l'évolution du langage musical de Chailley. Selon l'auteur, les harmoniques assimilées comme consonances sont répertoriées selon une répartition ordinale commune à tous les êtres humains. En effet, Chailley affirme que les premières consonances sont l'octave et la quinte, suivies de la tierce. Viennent ensuite la septième, la neuvième, la onzième et la douzième. Un postulat de nature psychologique veut que *l'ontogenèse reproduise la phylogenèse* (ZULAUF in WIRTHNER & ZULAUF, ibidem) comme le propose le tableau 1.2.

Tableau 1.2 Les stades d'évolution du langage musical selon Chailley (cité dans WIRTHNER & ZULAUF, ibidem)

Stades	Harmoniques assimilées comme consonances	Époque historique (phylogenèse)	Age mental musical (ontogenèse)
1	Octave et quinte	Origine – milieu du Moyen-Age	5-8 ans
2	Ajout de la tierce	Fin du Moyen-Age – début du 17 ^{ème} siècle	8-10 ans
3	Ajout de la septième	17 ^{ème} – 18 ^{ème} siècles	10-12 ans
4	Ajout de la neuvième	19 ^{ème} siècle	12-16 ans
5	Ajout de la onzième	Début du 20 ^{ème} siècle	16-18 ans
6	Ajout de la douzième	20 ^{ème} siècle	18-20 ans

En observant plus attentivement ce tableau, nous constatons que la notion d'accord parfait ne s'acquiert qu'à partir du second stade et que la tonalité et ses enchaînements typiques d'accords ne s'acquerraient, quant à eux, que lors de l'émergence de la septième comme consonance, au stade 3. Force est de constater que la prise de conscience du phénomène sonore est dépendante d'une maturation ontogénétique de chaque apprenant. Bien qu'actuellement très largement critiquée, cette théorie connaissait un certain succès au moment de la conception des moyens romands. Il est dès lors envisageable que Bertholet et Petignat s'en soient inspirés pour la structuration des apprentissages.

Donner à l'enfant la possibilité d'exprimer ses sentiments

Une fois sensibilisé à la musique et mis en confiance par rapport à lui-même et au reste de la classe, l'enfant va pouvoir exprimer ses émotions par le biais de la mélodie et du rythme.

Le **chant** et l'**invention** nous semblent être les deux domaines les plus appropriés pour réaliser cet objectif. Par leur aspect pratique, individualisable et heuristique, ils permettent en effet à l'enfant de manifester ses sentiments.

Contribuer enfin à l'équilibre et au développement harmonieux de la personnalité de l'enfant

L'objectif est vaste et étendu. Il touche au domaine de l'affect de chaque élève. Tous les domaines participent de manière évidente à la construction de cet équilibre et de ce développement.

En observant la représentation de l'enseignement de la musique (figure 1.1) et en nous référant aux conceptions des auteurs, il nous est commode de décrire les principes sous-jacents du support pédagogique « A vous la musique ».

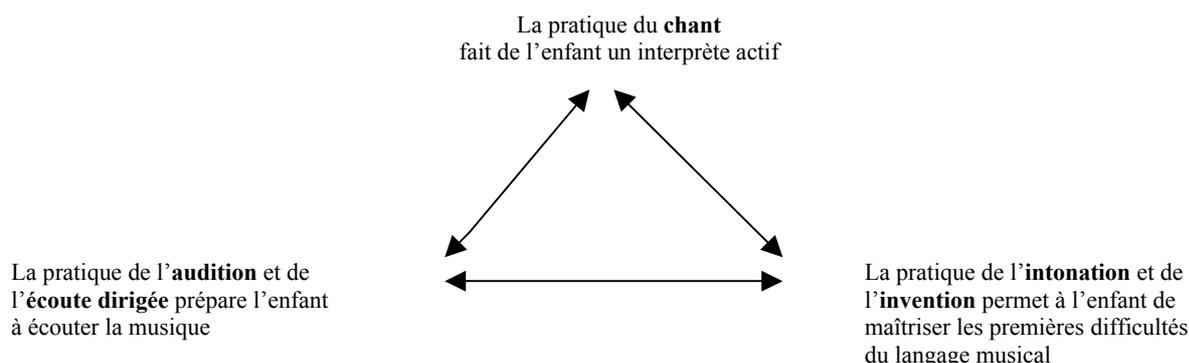


Figure 1.1 Domaines de l'enseignement de la musique (Bertholet & Petignat, ibidem)

En premier lieu, l'enfant appréhende la musique par l'apprentissage de chansons, **chants** et comptines. Les exercices d'**audition**, de **rythme**, d'**intonation** et d'**invention** interviennent dès les premières leçons de musique et peuvent être traités en parallèle avec les chants étudiés ou de manière autonome ; il en est de même pour la **pose de la voix**, dès les premiers apprentissages du chant. Celle-ci a pour fonction de « *développer les moyens vocaux de l'enfant* » (BERTHOLET & PETIGNAT, ibidem). L'apprentissage de la lecture des notes (**sofège**), quant à lui, ne débute qu'au second semestre de la deuxième année primaire. Ajoutons encore qu'il n'y a pas d'enseignement de la théorie musicale mais uniquement l'exigence d'un emploi correct et précis de la nomenclature concernée. L'audition et l'invention sont des activités de sensibilisation permettant à tout élève d'é mousser son é motivité et sa culture auditive (dans le cadre de l'audition et de l'écoute dirigée) et créative (dans le cadre des exercices d'invention).

Présentation de la structure

Les six tomes formant les moyens d'enseignement de la musique conservent la même organisation structurelle. Les domaines abordés sont au nombre de trois : **chant**, **audition** (y compris écoute dirigée) et **techniques musicales** (pose de la voix, intonation, rythme et invention) jalonnent les séries constituant le matériel pédagogique. Les auteurs évoquent les différentes notions à l'aide de la représentation de l'enseignement de la musique (figure 1.1). Les trois sortes d'activités (chant, audition et techniques musicales) sont étroitement liées et contribuent à l'acquisition des notions musicales. L'éducation musicale, selon Bertholet et Petignat, est donc la somme des trois pôles de la figure présentée ci-dessus.

L'année musicale se structure en cinq séries qui recouvrent son entièreté. Chacune des séries est organisée sur sept semaines et les auteurs proposent un découpage de la matière, laissé à la liberté des enseignants. Ainsi, un certain nombre de chants, d'exercices de pose de la voix, d'audition, d'écoute dirigée, d'intonation, de rythme et d'invention sont préconisés par les auteurs. Ajoutons qu'une série ne se constitue pas des sept domaines présents dans le support

pédagogique mais d'une moyenne de quatre à cinq qui sont approfondis durant les sept semaines.

En début de méthodologie, la présence d'exemples de leçons, avec matière, description et *timing* est d'une aide efficace pour l'enseignant soucieux de varier ses séquences d'éducation musicale. De plus, de nombreuses fiches didactiques ainsi que des supports audio (cassettes et compacts disques) en lien avec les notions d'audition et d'écoute dirigée et présentant le répertoire des chants (pré enregistrés) apportent un soutien appréciable au praticien généraliste. Ces fiches didactiques et supports audio ont été élaborés une dizaine d'années après la mise en route de la méthodologie. En effet, à la suite d'une enquête élaborée et menée par la COROME en 1985, de nombreux enseignants ont reproché le haut niveau taxonomique de « A vous la musique ». Force a été de constater que des illustrations sonores étaient nécessaires pour améliorer cet enseignement ; c'est pourquoi la COROME a édité une série de supports garantissant à chaque praticien une discothèque de base pour l'enseignement des domaines pratiques. L'enquête a également conduit à la création d'un programme spécifique, à la demande des enseignants de classes à degrés multiples (CDM). Celui-ci se trouve dans tous les offices cantonaux du matériel scolaire.

Exploration des domaines

Intéressons-nous, à présent, aux différents domaines constituant les moyens d'enseignement romand de 1P. Au fil des lignes, nous présenterons le point de vue méthodologique des deux auteurs ainsi que les apports des théories actives d'apprentissage de la musique, dans la mesure où celles-ci nous paraissent constituer une référence implicite importante dans ces moyens. Par souci de clarté, nous suivrons délibérément la même structure que celle présentée dans le fichier du maître.

Chant

Buts

Selon les auteurs, le chant est « *un moyen d'expression individuel et collectif qui répond à un besoin de l'enfant. Il est un élément essentiel de l'équilibre affectif* » (BERTHOLET & PETIGNAT, ibidem). De plus, le chant est un excellent biais pour la formation intellectuelle, morale et sociale, développant, en outre, l'attention et la mémoire.

Place du chant

Le chant a une place centrale dans la vie scolaire. C'est un élément hors du contexte habituel de l'écolier qui procure bonne humeur, joie et détente. Il n'est pas uniquement praticable durant les leçons d'éducation musicale mais à tout moment de la journée : « *au début de la journée, après un exercice astreignant, comme activité cadre, comme illustration d'un centre d'intérêt (...)* » (PERRET, 1990). Les auteurs ont donc une vision transdisciplinaire du chant qui se rapproche de la conception de l'art choral de Kodaly. Selon le pédagogue tchèque, en effet, le chant est un moyen de communication mais crée aussi un lien très fort entre les divers domaines constitutifs de l'éducation musicale. En effet, l'écoute, la lecture et l'écriture musicale ont, comme dénominateur commun, le chant, qui doit être pratiqué dès la plus tendre enfance et à chaque instant de la journée.

Choix du répertoire

Le choix du répertoire et son enseignement occupent une place importante dans la méthodologie de Bertholet et Petignat. Selon eux, trois critères doivent entrer en ligne de compte dans le choix d'un répertoire. Le premier est l'ambitus (étendue d'une mélodie, du son le plus grave au son le plus aigu), qui doit partir de quelques notes (trois à cinq selon les auteurs) pour arriver progressivement à l'octave et plus. En second lieu, la tessiture (ensemble des sons qui conviennent le mieux à une voix) doit partir de la quinte fa-do (dans la portée) pour arriver progressivement à l'octave ré-ré. Le débit de paroles, finalement, doit être en relation avec l'âge et le niveau d'élocution de l'enfant. Il ne doit pas être trop rapide en début d'année scolaire.

Le répertoire proposé par les auteurs est un savant mélange de comptines, chants folkloriques et autres. Cette vision du répertoire est proche de celle de Kodaly. Ce dernier prône le fait que « s'établisse très tôt le contact avec la musique de grande qualité, qu'elle se trouve dans la chanson populaire traditionnelle que les élèves de l'école maternelle apprennent à bien connaître, ou dans le répertoire classique dont des enregistrements sont écoutés » (cité dans DE LANDSHEERE, *ibidem*). Une grande place est donc accordée aux chants et comptines populaires. Même si cette vision s'est actuellement un peu estompée, relevons que le GRAP et la plupart des plans d'études cantonaux demandent aux enseignants l'apprentissage de chants patriotiques et/ou populaires.

Apprentissage d'un chant

Dans ce domaine, la méthodologie propose deux procédures ; l'apprentissage global (texte et musique) par cœur puis, en second lieu, la lecture, pour les niveaux supérieurs du primaire. En 1P, l'apprentissage se déroule donc de manière globale.

Le tableau 1.3 nous indique la démarche proposée par les auteurs pour l'apprentissage d'un chant en 1P.

Tableau 1.3 Démarche pédagogique dans l'apprentissage global d'un chant (BERTHOLET & PETIGNAT, *ibidem*)

Qui ?	Que fait-il ?
Maître	Chante la chanson en entier avec toutes les qualités qu'il souhaite obtenir de ses élèves (interprétation, justesse, rythme, articulation et énonciation du texte)
Maître	Explique le texte ou fait trouver aux élèves la situation, les personnages
Maître	Chante encore une fois le premier couplet et le refrain en entier, puis il chante plusieurs fois un fragment
Elèves	Écoutent et répètent seuls
Maître	Corrige éventuellement
Elèves	Reprennent
Maître	Seulement si le fragment est su, passe au suivant et procède de même. Dès que tous les fragments sont sus, le maître chante seul le chant en entier
Elèves	Répètent
Elèves	Le couplet bien assimilé, et avant de passer au texte des autres couplets, chantent la mélodie en vocalises (mô, nô...); cette pratique permet de former et d'exercer la mémoire musicale et de développer l'audition mentale
Maître et élèves	Le travail de mise au point du phrasé, de l'articulation, des nuances commence et se poursuit au cours des leçons suivantes

Nous nous trouvons ici, dans une optique très classique, voire dépassée, de l'enseignement (transmission d'un savoir). En effet, la démarche pédagogique pour l'apprentissage d'un chant est essentiellement de style transmissif ; Bertholet et Petignat offrent à l'enseignant tous les pouvoirs dans la diffusion du savoir, selon un modèle proche d'un cours *ex cathedra*. Cette

méthode a des avantages indéniables, notamment lorsque les élèves ne sont pas très performants (selon les recherches de DAVIES, 1971 et DUPONT, 1982). Il est préconisé, pour ce genre d'apprenants (du moins au départ), un enseignement plutôt directif et formalisé. Cependant, cette démarche peut présenter un double inconvénient, celui d'être excessivement décentré par rapport aux intérêts ou aux pratiques des élèves, ou, celui de les démotiver lorsqu'elle est trop systématiquement convoquée en classe (GURTNER & RETSCHITZKI, 1996). Nous nous éloignons ici de la vision pédagogique de Kodaly, mentionnée ci-dessus, pour nous rapprocher de celle, plus directive, de Suzuki. En effet, le procédé d'apprentissage par imitation et répétition permet à ce que le « bon goût », présent en musique depuis l'époque ancienne, soit enseigné très tôt et « enregistré » dès le plus jeune âge. Originellement, cette conception pédagogique était dévolue à l'apprentissage du violon et du piano, mais il nous est particulièrement aisé de tirer un parallèle entre les préceptes de Suzuki et « A vous la musique ».

Conseils pratiques

La méthodologie regorge de conseils pratiques concernant le bon déroulement de la leçon de chant. Ainsi, au fil des lignes, apprend-on qu'il est fortement conseillé d'inclure tous les élèves à la leçon (même ceux qui ne veulent pas participer) en prenant garde à ce que les plus faibles soient épaulés par les plus doués. Dans un autre domaine, Bertholet et Petignat informent les généralistes que l'utilisation effrénée d'un instrument de musique (piano, guitare...) n'est pas conseillée pendant l'apprentissage d'un chant ; en revanche, sa fonction est tout autre lorsque le chant est appris et maîtrisé, l'instrument ornant alors la mélodie chantée par les élèves. Enfin, les auteurs insistent sur le fait que le chant peut servir de base à d'autres activités musicales, telles que l'intonation, le rythme, l'audition...

Pose de la voix

La pose de la voix doit permettre à l'enfant de maîtriser l'ensemble des mouvements qui « assurent l'égalité et la richesse du son, la netteté de l'articulation » (BERTHOLET & PETIGNAT, *ibidem*). Le bon développement d'un son et la qualité de son émission sont donc les visées principales de ce domaine.

Buts

Trois buts sont sous-jacents au domaine de la pose de la voix. Le premier est le fait de rendre le chant vivant, expressif et beau. L'affermissement et la protection de la santé vocale constituent le second, alors que le développement des qualités naturelles de la voix (l'enrichissement du timbre et l'étendue progressive de la tessiture) compose le troisième but à atteindre.

Objectifs

Durant sa scolarité, l'enfant devra apprendre à soutenir un son sans forcer sa voix, à articuler avec netteté, mais sans affectation, à contrôler la justesse de l'intonation, à maîtriser la respiration et à chanter d'une manière détendue sans relâchement.

Respect de la tessiture enfantine

Le travail du début doit se concentrer autour des notes fa à do (dans la portée) pour se déplacer progressivement vers l'octave ré-ré.

Conseils pratiques

Les exercices de pose de la voix se déroulent en début de leçon. Ils ont pour but de « *mettre les enfants en condition de bien chanter* » (BERTHOLET & PETIGNAT, *ibidem*). Les auteurs préconisent une atmosphère joyeuse et ludique où les exercices se font par imitation sans aucun appui écrit. On relève aussi le fait que l'enseignant ne doit pas chanter avec ses élèves, « *il les écoute afin de pouvoir les corriger* » (BERTHOLET & PETIGNAT, *ibidem*).

Les bourdons

Les auteurs consacrent quelques lignes au sujet des bourdons. Ils en recensent deux sortes, ceux présentant des difficultés de phonation ou d'audition et les inattentifs, timides et lymphatiques. Dans ce dernier cas, le fait de leur donner confiance et motivation suffit. Il se peut aussi qu'un enfant souffre de ces deux maux simultanément. D'autres enfants, les allophones en particulier, peuvent être perturbés par la langue.

Le dépistage, le diagnostic ainsi que la remédiation sont affaire du praticien généraliste.

Audition

L'audition ne se limite pas uniquement à l'écoute dirigée. En effet, de nombreuses autres activités sont envisageables dans l'éducation de l'oreille musicale de l'enfant. Ce qui est primordial, c'est de partir des représentations et de l'environnement de l'élève. On apprendra donc au tout début à reconnaître un camarade uniquement par le timbre de sa voix, on distinguera aussi différentes intensités pour arriver, progressivement, à la connaissance de plusieurs timbres instrumentaux et la sensibilisation à des œuvres musicales de cultures voisines.

But

L'unique but du travail de l'audition est d'amener les élèves à devenir des « *auditeurs actifs* » (BERTHOLET & PETIGNAT, *ibidem*). Un auditeur actif est donc un individu qui prend une initiative importante dans l'acquisition et le maniement des connaissances. Ceci laisse supposer alors que la musique n'est pas uniquement un objet de plaisir auditif, un « *auditory cheesecake* » comme le qualifie l'auteur Steven Pinker dans son ouvrage *How the mind works*. La musique aurait-elle un statut cognitif particulier ? Peretz (1993), par exemple, pense que le traitement de l'information musicale s'effectue par des domaines spécialisés dont le « *substrat neuronal semble largement distribué dans le cerveau* » (ARTCOGNITION, état au 07.05.2001). La musique, d'un point de vue cognitif, exercerait sur le comportement une influence dépassant les simples aspects esthétiques et/ou affectifs.

Objectifs généraux

Les objectifs généraux concernant l'audition sont des objectifs de sensibilisation. Ces derniers visent à éveiller la perception auditive, affiner l'acuité auditive, exercer l'attention, former la

mémoire auditive et musicale ainsi qu'à établir et développer des relations entre le perçu auditif et l'activité affective (musicalité) ainsi que le perçu auditif et l'activité intellectuelle.

Objectifs particuliers

Certains objectifs, plus spécifiques, complètent les objectifs de sensibilisation. Néanmoins, ce ne sont que de sommaires orientations, sans aucune stipulation précise de notions à acquérir. Parmi les objectifs particuliers, nous pouvons relever l'identification d'un son, d'un timbre, la cadence rythmique et un motif mélodique. L'enfant devrait aussi être capable de distinguer les bruits des sons ; des sons de hauteurs, d'intensités, de timbres différents ; des lignes mélodiques montantes, descendantes, horizontales ; des *tempi* lents ou rapides ; des sons superposés. Un autre objectif est celui de classer des objets sonores selon leur parenté de hauteur, de timbre. Relevons aussi le fait d'apprécier le sens (signification) et le caractère (gai, triste, dansant...) d'une phrase, d'un morceau de musique. L'élève devrait pouvoir réagir au message musical par le chant, le mouvement... Puis, dernier objectif, l'enfant devrait pouvoir écouter un morceau d'une certaine durée en fixant son attention sur des points de repère (timbres, motifs mélodiques ou rythmiques) présentés préalablement.

La réaction de l'élève à une musique par le mouvement prend sa source dans la méthode pédagogique de Jaques-Dalcroze, moyen élaboré au début du vingtième siècle, accordant une large place à la motricité corporelle et aux réactions affectives. « (...) *le professeur joue un morceau ou improvise, par exemple, au piano et les élèves se meuvent, dansent de façon spontanée dans la classe* » (cité dans DE LANDSHEERE, *ibidem*).

Moyens

Pour atteindre ces objectifs particuliers, les auteurs proposent les moyens suivants : chants de la classe ; chants enregistrés sur support (cassette ou compact disque « A vous la musique ») ; inventions par le maître ou les élèves de phrases, motifs ; exercices enregistrés ; matériel sonore et instruments rassemblés ou confectionnés par le maître ou les élèves ; œuvres musicales présentées et enregistrées (sur support avec les fiches d'écoute dirigée) ; émissions de radio éducative ; animation musicale scolaire et concerts locaux. À ces moyens, les auteurs ajoutent la remarque suivante : « *les concerts et les émissions de radio éducative doivent être préparés : présentation du programme, des instruments, des compositeurs, documentation visuelle, écoute de fragments, etc.* » (BERTHOLET & PETIGNAT, *ibidem*).

Nous nous trouvons ici face à une abondance de moyens qui, s'ils sont utilisés judicieusement et adaptés pédagogiquement, constituent un puissant moyen d'éveil.

Relation avec les autres disciplines

Les auteurs relèvent que chaque activité musicale contient de l'audition ; il serait donc judicieux de ne pas traiter ce domaine toujours de manière autonome mais aussi, parfois, de tirer un parallèle avec l'apprentissage de chants, d'exercices de pose de la voix, de rythme ou d'intonation. De plus, il est vivement conseillé de traiter l'audition de façon pluridisciplinaire car elle permet « *d'établir des relations avec les autres branches d'enseignement : dessin, langue maternelle, connaissance de l'environnement* » (BERTHOLET & PETIGNAT, *ibidem*). Jaladis (1985) relève plusieurs alternatives à cette interdisciplinarité : musique et français, musique et langue vivante, musique et mathématiques, musique et physique, musique et arts plastiques, musique et sciences humaines...

Intonation

Les exercices d'intonation se pratiquent de manière très animée, grâce à divers moyens, implicitement inspirés, pour la plupart, des méthodes actives d'enseignement de la musique.

But

L'ensemble des exercices et jeux d'intonation a pour but de rendre l'enfant conscient de l'espace sonore l'entourant. La notion d'espace sonore est ici considérée comme un « *espace imaginaire dans lequel les sons sont situés à des hauteurs différentes ; une mélodie est la ligne qui relie les points de cet espace imaginaire* » (BERTHOLET & PETIGNAT, *ibidem*).

Objectifs

Deux objectifs sont mentionnés dans la méthodologie romande. Tout d'abord, l'enfant doit se familiariser avec les différents types de mouvements sonores tels que montées, descentes ainsi que lignes horizontales. Le second objectif demande de la part de l'enfant qu'il se familiarise avec les sons de différentes hauteurs.

Types d'exercices

Les auteurs préconisent une pratique de l'intonation exclusivement orale et imitative. Pour ce faire, ils proposent quatre types d'exercices.

En premier lieu, citons le ***chant-exercice*** qui permet à l'enfant, par le biais d'un chant enseigné en classe, d'exercer de manière intuitive la notion d'intonation.

L'***invention*** est un second type d'exercice ; par des improvisations mélodiques diverses, liberté totale d'improvisation, liberté restreinte (le maître peut demander à l'enfant d'improviser une mélodie ascendante puis descendante par exemple), l'enfant acquiert petit à petit, la notion d'intonation.

Troisième type d'exercice, l'***audition mentale*** permet à l'enfant de se représenter intérieurement un fragment mélodique non interprété de manière cohérente.

La ***phonomimie***, enfin, est la quatrième alternative à l'acquisition de la notion d'intonation. Par un ensemble de gestes corporels, soigneusement codifiés auparavant, l'enseignant présente une série de positions tonales. Cette forme de « *lecture vivante sans support écrit* » (BERTHOLET & PETIGNAT, éd. 1999) est présente chez de nombreux pédagogues de la musique. Les auteurs présentent d'ailleurs trois types de phonomimie ; les méthodes Mathil, Sémaphore puis la phonomimie Kodaly. C'est cette dernière qui est préconisée dans l'ensemble des moyens d'enseignement romands. La phonomimie permet à l'enseignant de montrer un mouvement mélodique ainsi que de contrôler la « *part de participation individuelle dans le groupe* »

(BERTHOLET & PETIGNAT, *ibidem*) ; elle permet à l'élève de prendre conscience d'un mouvement mélodique par les biais du geste et du chant.

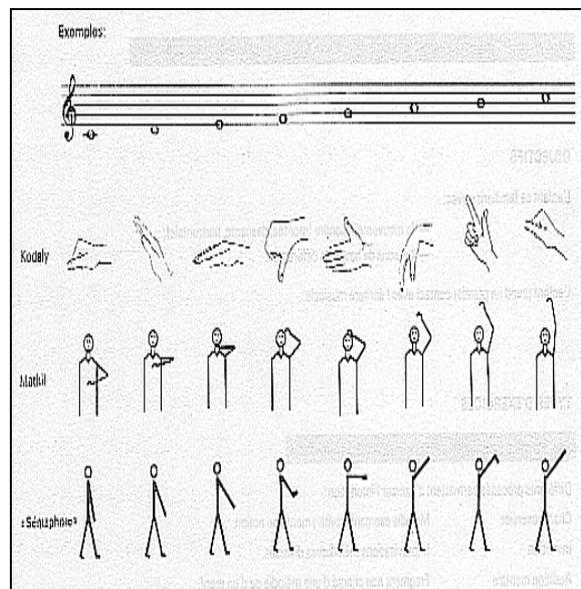


Figure 1.2 Représentation des trois types de phonomimies (Kodaly, Mathil, Sémaphore) (BERTHOLET & PETIGNAT, *ibidem*)

Rythme

Selon les auteurs, et ce malgré le fait qu'il soit inscrit dans la vie physiologique de chaque être humain, le sens du rythme n'est pas inné. Son apprentissage nécessite une série d'exercices concernant spécialement le parler, la marche, la coordination des mouvements... Le rythme musical s'acquiert donc par les activités motrices, par le chant (accompagné de mouvements corporels, comme nous l'avons vu précédemment en référence à la méthode Jaques-Dalcroze) et par la danse.

But

Tous les exercices rythmiques ont pour conséquence ultime de rendre l'enfant conscient de l'ordonnance de la musique dans le temps.

Objectifs

Trois objectifs sont visés dans ce domaine. L'enfant doit être sensible et se familiariser avec le tempo, le rythme ainsi que la mesure.

Types d'exercices

Tout comme pour l'intonation, les exercices se font oralement et par imitation. Les auteurs préconisent trois types d'activités pour l'exercice du rythme.

En premier, l'**invention** permet à l'enfant d'improviser différentes mélodies avec des rythmiques différentes.

L'**accompagnement rythmique d'un chant**, en second, ouvre l'enfant à la structure interne de la mélodie par le frappé de tous les temps ou les premiers de chaque mesure. Frapper la rythmique d'une mélodie permet à l'enfant la synchronisation entre la parole et le geste.

Le **parler rythmique**, enfin, consiste à déclamer les durées de notes dans un code convenu d'avance.

Invention

L'invention est caractérisée par un puissant aspect affectivo-créatif ; c'est en effet l'enfant qui est acteur de la création. Les autres domaines de la méthodologie considèrent l'apprenant comme un *reproducteur musical*, le limitant à l'imitation pure et simple, comme le préconise la méthode Suzuki. Le domaine de l'invention, quant à lui, est en marge des autres puisqu'il demande à l'enfant une réelle mobilisation pour un effort créatif personnel.

But

Le but de ce domaine est de donner la possibilité à l'enfant d'être lui-même créateur de musique.

Objectifs

Deux objectifs caractérisent l'invention. L'enfant devrait, dans un premier temps, **formuler une réponse mélodique ou rythmique** à une question posée par l'enseignant et, dans un second temps, devrait être capable de **prolonger une chanson ou une mélodie par sa propre improvisation**.

Types d'exercices

Trois types d'exercices sont proposés aux généralistes pour la sensibilisation à l'invention. Les **questions-réponses** consistent en une conversation musicale entre le maître et l'élève ou entre les élèves eux-mêmes. Les auteurs distinguent trois types de *questions-réponses* : conversation musicale avec parole, conversation musicale vocalisée et conversation musicale rythmique.

L'**improvisation mélodique** demande de la part de l'enfant un effort d'abstraction encore plus élevé que dans les *questions-réponses*. En effet, dans ce type d'exercice, on attend que l'enfant soit capable de mettre en musique un texte ou d'inventer une mélodie qui sera chantée ou interprétée sur un instrument (l'*instrumentarium* Orff par exemple).

L'**improvisation rythmique**, enfin, consiste à mettre une rythmique cohérente sur un texte donné ou à inventer librement une suite rythmique.

Par son aspect affectif intense, l'improvisation demande un important climat de confiance au sein de la classe. Le maître et les élèves participent à l'instauration de cette confiance intra- et interpersonnelle. Toute critique négative est écartée et l'enseignant ne force pas l'enfant qui ne veut pas participer à un exercice d'invention. De tous les domaines présents dans les moyens romands, l'invention est certainement celui qui touche le plus l'enfant et qui permet à l'enseignant de découvrir l'apprenant sous un autre jour. Ce domaine ne devrait être introduit en classe que lorsque les deux parties (maître et élève) ont trouvé un consensus commun de respect et de confiance.

CHAPITRE 2

Discours officiels

Je veux de l'érudition, mais une érudition maîtrisée par le jugement et organisée par le goût.

Charles-Augustin Sainte-Beuve

Les discours officiels sont principalement présents dans les plans d'études cantonaux et romands, les lois scolaires, les directives des DIP... Ils sont constitués des objectifs pédagogiques et affichent, de manière plus ou moins exhaustive, les notions musicales à aborder en première année primaire.

Ce chapitre propose donc de présenter les objectifs fixés par le Plan d'études romand de mars 1989 et les exigences définies dans les plans d'études cantonaux.

Nous limitons ce chapitre à la présentation des plans d'études, en sachant pertinemment qu'ils ne forment pas l'entièreté des discours officiels. Cependant, ce sont eux qui nous donnent les informations les plus précises sur l'enseignement musical souhaité par l'institution.

Plan d'études romand pour les classes de 1re à 6e année (GRAP)

Les plans d'études romands sont la **référence intercantonale** en matière d'enseignement. Le GRAP a été adopté par la Conférence intercantonale des chefs des départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin le 29 mai 1989.

C'est à partir des plans d'études romands CIRCE I et II (école primaire de 1 à 6P) que le GRAP (Groupe Romand pour l'Aménagement des Programmes) a réalisé une nouvelle présentation des objectifs. Trois apports sont à relever concernant cette édition : « *mettre en évidence les principaux objectifs d'apprentissage, c'est-à-dire les acquisitions essentielles à assurer au cours des six premières années d'école ; favoriser une meilleure vue d'ensemble des programmes ; clarifier la progression des apprentissages en fournissant des points de repère, degré par degré* » (GRAP, 1989).

Les concepteurs de ce plan d'études l'ont imaginé avant tout comme un outil permettant une meilleure « *appréhension des programmes dans leur ensemble et qui aide à mieux en maîtriser la gestion* » (GRAP, 1989). En effet, toutes les notions enseignées à l'école primaire comportent des **objectifs à maîtriser** (*fundamentum*) ainsi que d'autres, dits de **sensibilisation**, en vue de futures acquisitions.

L'objectivation des principales notions musicales est tirée de la méthodologie « A vous la musique ». Tout comme dans l'ouvrage de Bertholet et Petignat, **les notions musicales abordées dans le GRAP se subdivisent en trois domaines différents, le chant, l'audition ainsi que les techniques musicales**. Nous représentons ci-dessous les objectifs de première année primaire.

Tableau 2.1 Objectifs de première année selon le GRAP (1989)

Notion abordée	Fondamentum	Sensibilisation
Chant	10 chansons	Comptines Recherche du phrasé, de la nuance, de la justesse du timbre
Audition	L'élève acquiert progressivement des points de repère qui lui permettent de mieux écouter et d'apprécier la musique	Reconnaître un son, un timbre, un rythme, la cadence rythmique, un motif mélodique Distinguer les bruits des sons ; des sons de hauteurs, d'intensités, de timbres différents ; des lignes mélodiques montantes, descendantes, horizontales ; des tempi lents ou rapides ; des sons superposés Classer des objets sonores selon leur parenté de hauteur, de timbre Apprécier le sens (signification) et le caractère (gai, triste, dansant, etc.) d'une phrase, d'un morceau de musique Réagir au message musical par le chant, le mouvement Ecouter un morceau d'une certaine durée en fixant son attention sur des points de repère (timbre, motifs mélodiques ou rythmiques)
Techniques musicales → Intonation	Année après année, l'élève découvre différentes caractéristiques du langage musical	Distinguer des sons de hauteur différente (grave – aigu) Identifier et repérer le mouvement sonore Se familiariser avec le pentacorde majeur Improviser des mélodies
Techniques musicales → Rythme	Année après année, l'élève découvre différentes caractéristiques du langage musical	Inventer et reproduire des motifs rythmiques Frapper le tempo, le rythme, les premiers temps de la mesure
Techniques musicales → Lecture	<i>N'intervient qu'à partir de la seconde année primaire</i>	<i>N'intervient qu'à partir de la seconde année primaire</i>

En nous référant au fondementum proposé par le GRAP, force est de constater que, pour la plupart des notions exposées ci-dessus, il est **compliqué de vérifier les connaissances de chaque élève**. En effet, mis à part le domaine « chant », les objectifs proposés par le GRAP sont tous inscrits dans un **continuum pédagogique** et font appel à des **notions de goût et d'esthétisme musical**, domaines peu concrets et opérationnalisables. Nous constatons donc un décalage entre la structure du plan d'études et celle du moyen d'enseignement. Alors que le GRAP présente la matière sous forme d'objectifs à maîtriser et à approcher, « A vous la musique » procède par des objectifs généraux et spécifiques. Ce fait a été observé et remarqué par la commission d'éducation musicale, lors de l'enquête de Perret (1990). Ce groupe de travail, « *formé de spécialistes de l'éducation musicale à l'école primaire* » (PERRET, 1990), relève que le **projet pédagogique** est « *plus compliqué et surtout plus difficile à réaliser par*

les élèves que les moyens mis à disposition des maîtres par COROME et intitulés « A vous la musique » (PERRET, ibidem). Concernant la présentation discutable des objectifs, la même commission affirme que « *la séparation de la matière en « sensibilisation », « fundamentum » et « développement » est artificielle et inutile en éducation musicale, celle-ci étant essentiellement activité de groupe* » (PERRET, ibidem). Nous nous trouvons confrontés, dans ce cas, à un double hiatus. Dans un sens, les modifications, ratifiées par le groupe de travail, sont jugées ardues et peu réalisables, mais figurent quand même dans les pages de GRAP. D'un autre côté, les membres de la commission relèvent l'inutilité de la présentation des objectifs sous trois formes différentes (*fundamentum, sensibilisation et développement*) mais finissent quand même par adopter le canevas officiel. On comprend dès lors le désarroi dans lequel sont plongés les enseignants généralistes, estimant, par exemple, le nombre d'objectifs de sensibilisation trop important par rapport au fundamentum ou jugeant les exigences demandées par le GRAP trop élevées (PERRET, ibidem).

Regardons à présent les différents plans cantonaux.

Fribourg

Dernier canton en date à avoir adopté les moyens « A vous la musique », Fribourg, dans un effort d'assistance didactique, propose des **démarches essentielles** constituant, en quelque sorte, un embryon pédagogique de l'enseignement musical. Comme ce canton ne possède pas son propre plan d'études (il se réfère au GRAP), ces démarches essentielles sont donc pour l'enseignant l'unique **moyen de connaître les exigences spécifiques** fixées par la Commission cantonale d'éducation musicale.

En **respectant les objectifs du GRAP**, le canton de Fribourg propose aux enseignants une sélection de chants et d'exercices tous tirés de la méthodologie romande. Tout comme dans « A vous la musique », l'année est organisée en cinq séries et les démarches proposent une progression pédagogique. Relevons encore que **le canton de Fribourg édite un document complémentaire concernant l'intonation : « Intonation FR »** ; dans ce domaine, tous les praticiens sont tenus d'utiliser l'édition fribourgeoise et non le contenu théorique de « A vous la musique ».

Nous représentons ci-dessous, à titre d'exemple, les démarches essentielles relatives à la seconde série.

Tableau 2.2 Démarches essentielles pour une classe de 1P fribourgeoise durant la deuxième série

Chant	Pose de la voix	Audition	Écoute dirigée	Intonation	Rythme	Invention
Noël bourguignon FAC p. 112 CD 76-B	MR 20 p. 59 Articulation Vibrato des « m »	MR 39 p. 83 Reconnaître les timbres de voix de la classe	MR 28 p. 65 L'éléphant Découvrir l'animal Timbres : piano et contrebasse	Ex. 3 p. 4 Différenciation des mouve- ments sonores dans l'émission staccato	MR 32 p. 71 Sur « J'ai du bon tabac » Frapper et/ou marcher les temps Frapper le rythme	MR 35 p. 74 Conversation musicale
J'ai du bon tabac MR p. 71 CD 75-A	MR 21 p. 60 Sons tenus Vibration des « m » Crescendo et decrecendo	MR 41 p. 84 Reconnaissance des percussions Privilégier l'expérimentation	Suggestion : Ecoute de musiques de Noël : chants, Pastorale des Santons de Provence, Noëls pour orgue de Daquin, Marche des Rois de Bizet	Ex. 4 p. 5 Audition mentale		
Trois p'tits bonshommes MR p. 59 CD 74-A						
<i>Cette liste laisse la liberté de choisir d'autres chants en relation avec les thèmes abordés en classe</i>				<i>Ne pas oublier les corrections individuelles</i>	<i>Réaliser les frappés sur tous les chants appris</i>	

Nous constatons que **toutes les cases ne sont pas remplies**. Il en est de même au fil des séries. Par ce moyen, les responsables de l'éducation musicale prévoient un bon **équilibre dans l'enseignement des diverses notions** ; de plus l'enseignant a, en fin de série, tout loisir dans l'élaboration d'éventuels exercices de remédiation ou d'approfondissement.

Nous observons aussi que ces démarches ne **laissent que peu de liberté à l'enseignant** soucieux « de bien faire » mais peuvent aussi servir de garde-fou utile en obligeant chaque praticien à enseigner tous les domaines proposés par la méthodologie romande « A vous la musique ». De plus, les démarches essentielles fribourgeoises permettent à l'enseignant une **évaluation plus concrète du travail** fait et à faire dans le domaine de l'éducation musicale. Par leur **aspect directif, proche du formalisme des moyens romands**, nous associons ces démarches essentielles plus à une ébauche de programme annuel d'enseignement de la musique qu'à un plan d'études en tant que tel.

Genève

Généralités

Le classeur des objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise est un document important et complet qui regroupe toutes les notions à enseigner dans les deux cycles primaires genevois. L'éducation musicale y trouve une place importante et bénéficie, en début de chapitre, de clarifications épistémologiques au sujet de son statut général : « *la musique est un élément indissociable de la vie culturelle et sociale dans l'histoire humaine, aidant les hommes à partager un vécu commun et à s'harmoniser les uns aux autres* » (GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, 2000) mais aussi scolaire : « *faire de l'éducation musicale à l'école primaire c'est donner la possibilité à chaque élève de s'approprier le monde sonore ; faire acquérir des savoirs et des savoir-faire ; ouvrir à tous les enfants les portes de la culture, des cultures ; faire prendre conscience aux élèves de la richesse et de la complémentarité que représentent ces différences culturelles* » (GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, *ibidem*).

Il y a un authentique **désir de considération de la musique** en tant qu'entité scolaire à part entière, respectant les diverses cultures des apprenants constituant le paysage pédagogique genevois.

Les auteurs recommandent aux praticiens une **approche didactique centrée sur le constructivisme piagétien** : « *l'approche didactique en vigueur pour l'éducation, c'est placer l'élève en situation d'expérimentation lui permettant de jouer un rôle actif dans les domaines essentiels de la musique* » (GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, *ibidem*).

Une seconde approche diverge aussi de celles des moyens romands ; celle du pédagogue et théoricien de la musique **Emile Jaques-Dalcroze**. Autrichien de naissance, il s'installe à Genève en 1875 et développe, dès 1892, une méthode de gymnastique rythmique « *qui s'attache à réformer l'enseignement musical par le développement du sens auditif et rythmique et du sentiment tonal* » (WWW.DALCROZE.CH, ÉTAT AU 19 OCTOBRE 2001). Bien que cette approche pédagogique s'intègre à la mouvance des méthodes actives, nous pouvons relever un certain nombre de **divergences entre la méthode Kodaly**, recommandée par Bertholet et Petignat **et la méthode Jaques-Dalcroze**, mentionnée dans le plan d'études genevois. Le tableau ci-dessous met en parallèle les deux approches de l'enseignement de la musique.

Tableau 2.3 Comparaison de l'approche pédagogique entre Kodaly et Jaques-Dalcroze

	Jaques-Dalcroze	Kodaly
Outil privilégié	L'improvisation par l'enseignant d'une musique au piano ou quelque autre instrument de musique ; les enfants réagissent à la musique en dansant de manière spontanée. Importance de l'affectif.	La musique populaire et folklorique de bonne qualité. Importance d'une éducation musicale précoce (dès la petite enfance) où l'apprenant se voit confronté à de la musique de qualité. Dominance de l'aspect concret.
Enseignement	Solfège simplifié au début, tout doit être entendu dans la tête (intériorisation maximale du phénomène musical)	Travail avec l'échelle pentatonique et phonimie (permet une visualisation spatiale des relations entre les notes).
Objectif visé	L'improvisation et l'expression corporelle.	Connaissance du répertoire folklorique et populaire de la culture de l'apprenant.

Dans les deux premiers degrés de l'école genevoise, l'éducation musicale est enseignée en grande partie par le généraliste, mais celui-ci est secondé par un **maître spécialisé en éducation musicale** qui intervient « *dans les écoles pour un travail musical plus approfondi, à long terme ou des projets ponctuels* » (GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, *ibidem*), ainsi que par un **maître spécialisé en rythmique** qui assure « *l'enseignement de cette discipline en présence du titulaire qui a ainsi l'occasion d'observer ses élèves dans des situations d'expression non verbale* » (GENÈVE, DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, *ibidem*). Ajoutons encore que, par souci de suivi musical individualisé, le canton de Genève propose aux enseignants d'élaborer un **portfolio de l'élève qui garde des traces visibles des acquisitions musicales**.

Plan pour les classes de 1P

Comme nous l'avons vu, le GRAP ainsi que « A vous la musique » proposent de diviser l'éducation musicale en trois types d'activités : le chant, l'audition ainsi que les techniques musicales. Dans son plan d'études 2000, le canton de Genève réfute cette subdivision pour ne garder que deux composants du phénomène musical, écouter et s'exprimer en musique (par le chant, le jeu instrumental et le mouvement). Les auteurs ont préféré répartir les notions contenues au chapitre « techniques musicales » dans les composants restants et ont introduit l'élément « mouvement ».

Berne

Réécrit en 1994, le plan d'études pour les cycles primaires des classes francophones bernoises ne réserve qu'une **place restreinte à l'éducation musicale**. Aucun grand changement n'est à relever avec le précédent ouvrage datant de 1984.

Les objectifs et acquisitions mentionnés dans le document paraphrasent le texte officiel du GRAP.

Neuchâtel

L'édition 1990 du plan d'études neuchâtelois se veut être, du moins pour l'éducation musicale, à la fois un ouvrage généraliste **d'orientation pédagogique** mais aussi une **sélection** détaillée **d'exercices et de chants** qui permettent la réalisation et la concrétisation didactique desdits objectifs. Ce dernier volet est à mettre en relation avec les démarches essentielles fribourgeoises, bien que moins directif et structuré.

Les objectifs de l'éducation musicale sont identiques à ceux mentionnés dans le GRAP.

Jura

L'édition de 1993 est très inspirée de celle du GRAP, aucune particularité n'est à relever.

Valais

Tout comme le canton de Fribourg, le Valais ne possède pas de plan d'études au niveau cantonal. On se réfère donc au GRAP.

Au terme de ce tour d'horizon, nous constatons que, malgré le fait que tous les cantons mentionnés ci-dessus utilisent « A vous la musique », un canton (GE) modifie les objectifs et crée un hiatus entre le contenu du moyen et sa façon de l'enseigner. Deux (FR et NE) structurent le parcours en proposant un certain nombre d'activités. Les deux autres cantons possédant un plan d'études cantonal (BE et JU) paraphrasent le GRAP et donnent une grande liberté à l'enseignant.

Nous réalisons alors que, selon leur provenance, les généralistes sont mieux « assistés » par leur plan d'études cantonal. Cette assistance peut être une aide appréciable et assurer ainsi un bon équilibre dans l'enseignement des divers domaines constituant l'éducation musicale.

Relevons aussi le fait que la plupart des plans d'études cantonaux reprennent la disposition, estimée peu judicieuse par la commission à l'éducation musicale, du GRAP pour les objectifs d'enseignement (sous les trois formes représentées ci-dessus).

CHAPITRE 3

La transposition didactique en éducation musicale

Tout projet social d'enseignement et d'apprentissage se constitue dialectiquement avec l'identification et la désignation de contenus de savoirs comme contenus à enseigner.

Yves Chevallard

Très souvent usité en **didactique des sciences**, le concept de transposition **didactique** est formalisé par **Chevallard** et **Johsua** au sujet de la notion de mathématique de distance⁵. « *Ils ont examiné les transformations subies par ce concept entre le moment de son introduction en 1906, par Fréchet, dans le « savoir savant », et celui de son introduction en 1971 dans les programmes de géométrie de quatrième, à propos de la droite* » (ASTOLFI & DEVELAY, 1989) et de rajouter « *ils ont analysé les modifications de son statut théorique tout au long de ces années, à mesure qu'il a été repris par les cercles de pensée intermédiaires entre la recherche et l'enseignement. Ces cercles, constituant ce que Chevallard a nommé la « noosphère », exercent une influence importante sur l'évolution circulaire* » (ASTOLFI & DEVELAY, ibidem). Force est de constater qu'il existe un **décalage entre l'élément du « savoir savant » et l'objet d'enseignement en tant que tel**. « *Il existe ainsi une « épistémologie scolaire » que l'on peut distinguer de l'épistémologie en vigueur dans les savoirs de référence* » (ASTOLFI & DEVELAY, ibidem).

Qu'est-ce que la transposition didactique ?

Selon Yves Chevallard, **tout contenu de « savoir savant » ayant été destiné à l'enseignement subit plusieurs transformations de forme adaptative** « *qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement* » (CHEVALLARD, 1991). Cette transformation de « savoir savant » à savoir à enseigner s'appelle la transposition didactique.

Chevallard identifie aussi un **second type** de transposition didactique, **se déroulant lors de la séquence didactique en tant que telle**. Ainsi, le passage « *d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet de savoir peut être appelé plus justement « transposition didactique stricto sensu »* » (CHEVALLARD, ibidem), le passage de l'objet à enseigner vers l'objet d'enseignement étant une *transposition didactique sensu lato*.

⁵ Pour toute information sur la mathématique de distance, consulter CHEVALLARD, 1991

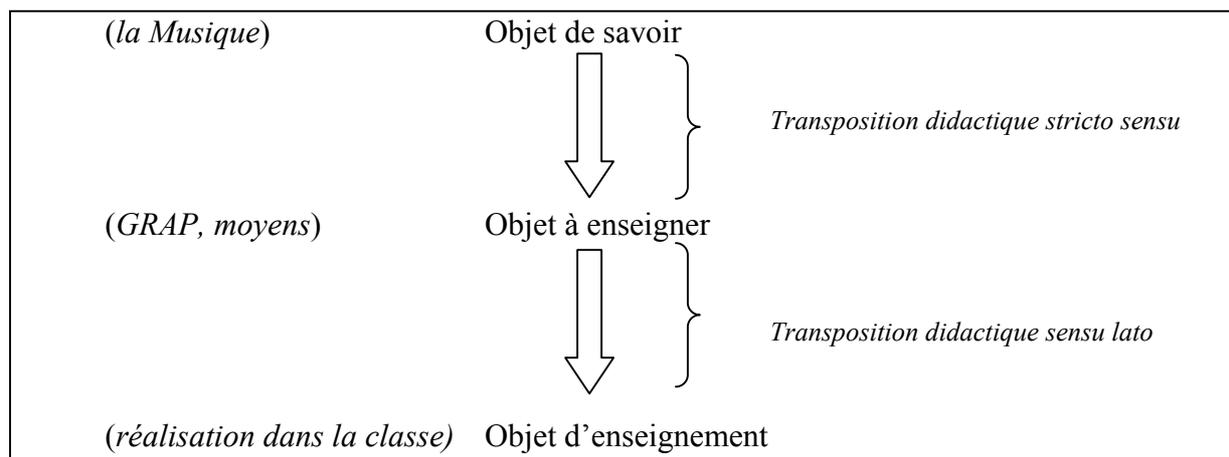


Figure 3.1. Schéma de la transposition didactique (inspiré de CHEVALLARD, ibidem)

Comment se passe le changement de statut épistémologique ?

Selon Astolfi et Develay (1989), trois points de vue sont à prendre en compte pour expliquer le changement de statut. Nous ne retenons délibérément que les deux développés ci-dessous car nous estimons que ce sont les plus adaptés à l'éducation musicale.

- a) Tout d'abord, le changement de statut épistémologique peut s'expliquer par « *l'écart entre la logique d'exposition des résultats et les modalités de la découverte, écart auquel participent déjà les scientifiques à l'occasion des communications à leurs pairs* » (ASTOLFI & DEVELAY, ibidem). C'est ce que l'on appelle un « **effet de reformulation** » (ASTOLFI & DEVELAY, ibidem).
- b) Ils correspondent aussi « *à des positions épistémologiques dominantes, liées à l'impérialisme du fait d'observation et à la puissance de l'empirisme comme « philosophie spontanée des savants »*. C'est sur ce point qu'une vigilance particulière est de mise pour éviter les réécritures abusives et inciter à retourner fréquemment aux publications originales. C'est cette facette négative de la transposition que l'on peut appeler « **processus de dogmatiseur** » (ASTOLFI & DEVELAY, ibidem).

La transposition didactique en éducation musicale

Comme la transposition didactique « *est inhérente à toute intégration d'un concept au texte du savoir scolaire* » (ASTOLFI & DEVELAY, ibidem), nous pouvons nous aventurer à établir le principe de transposition didactique en éducation musicale, tout en sachant bien que « *d'autres déterminants puissants pèsent sur l'élaboration du curriculum* » (ASTOLFI & DEVELAY, ibidem). Interviennent ainsi d'autres concepts, déjà développés dans des travaux antérieurs en didactique des sciences : les pratiques sociales de référence, le niveau de formulation d'un concept ainsi que des trames conceptuelles.

a) PRATIQUES SOCIALES DE RÉFÉRENCE

« Ce terme, emprunté à Martinand, peut être entendu comme une critique de la transposition didactique, si celle-ci se limite au « texte du savoir », sans envisager les activités correspondantes » ASTOLFI & DEVELAY, *ibidem*). Selon le même auteur, un contenu d'enseignement ne peut se limiter à une « simple réduction régressive du savoir universitaire correspondant » (ASTOLFI & DEVELAY, *ibidem*) mais demande une réélaboration originale.

Martinand propose donc de partir d'activités sociales diverses (recherche d'ingénierie, de production, activités domestiques, culturelles...), pouvant servir de référence à des activités scientifiques scolaires.

Le statut des chorales et chœurs-mixtes amateurs dans certains cantons de Suisse romande a pour influence d'accorder au chant à l'école une place très importante.

b) NIVEAU DE FORMULATION D'UN CONCEPT

« La variété des énoncés possibles pour une même notion scientifique, en fonction des niveaux de scolarité et des problèmes étudiés, a fait l'objet des travaux en didactique de la biologie » (ASTOLFI & DEVELAY, *ibidem*).

Les divers énoncés obtenus se distinguent sur plusieurs plans :

Le plan linguistique

Les différences sont observées au niveau de la complexité lexicale plus ou moins grande, par la structure syntaxique ainsi que sémantique.

Au début de l'éducation musicale, l'enseignant ne prête pas une attention importante à la qualification des hauteurs de sons. Ainsi, il pourra accepter haut et aigu ou grave et bas.

Le plan psychogénétique

Les énoncés peuvent se hiérarchiser en fonction de la complexité des opérations proposées.

En audition, on demandera à l'apprenant de reconnaître, dans un premier lieu la voix d'un de ses pairs pour l'inciter, ensuite à identifier le timbre d'un instrument (pour augmenter vers l'identification de plusieurs instruments jouant simultanément).

c) TRAMES CONCEPTUELLES

« Nous évoquons ici l'idée de trames conceptuelles, car elle est liée à celle d'énoncés différenciés et évolutifs pour une même notion » (ASTOLFI & DEVELAY, *ibidem*). Selon les mêmes auteurs, cette trame ne préjuge en rien des stratégies à mettre en œuvre pour permettre l'approbation d'une notion par les élèves. Elle est constituée de la façon suivante :

- On peut y lire un ensemble d'énoncés, tous relatifs à un même concept.

Les auteurs précisent le fait qu'il s'agit bien d'énoncés complets et non de simples libellés de programmes.

Bertholet et Petignat proposent, dans la méthodologie, divers cheminements pour arriver à la maîtrise d'une notion. L'enseignant est alors libre de choisir le chemin

qu'il préfère. La phonomimie, dont son enseignement à travers les pages du moyen est fortement inspirée de la méthode Kodaly, est aussi présentée, en introduction au moyen, à la manière Mathil ou Sémaphore.

- *Ces énoncés sont organisés en fonction des liens logiques qui apparaissent lorsqu'on les confronte.*

Il s'agit de liens logiques et non chronologiques. Chaque formulation antécédente constitue pour la suivante plutôt une condition de possibilité qu'un prérequis exigible.

Habituellement, l'éducation musicale commence par l'apprentissage de la clef de sol. Ce départ donne la possibilité d'apprendre la clef de fa, mais il n'est pas nécessaire de lire en clef de sol pour comprendre la clef de fa.

- *L'ensemble constitue un réseau orienté avec, à l'un des pôles, des énoncés ponctuels en nombre important (...), à l'autre, un nombre limité de concepts intégrateurs de la discipline.*

Dans l'analyse d'œuvres musicales, il est nécessaire de connaître les instruments, de lire la partition, de maîtriser l'analyse harmonique et sémantique du discours musical, de connaître l'histoire...

Nous pouvons donc constater que les transpositions didactiques impliquent de **nombreux décalages par rapport aux savoirs savants et aux pratiques sociales** et ce, aussi à l'intérieur d'un même niveau.

Nous constatons par exemple, que, dans le canton de **Genève**, de nombreuses **transformations** existent entre l'objet de l'enseignement et l'objet à enseigner (la transformation des trois objectifs généraux en deux « *objectifs noyaux* », l'apport de maîtres de rythmique, la présence de musique actuelle – *La tribu de Dana*, du groupe de rap Manau – etc.).

Les **plans d'études** créent à leur tour un effet transpositeur en **reformulant**, sous forme d'objectifs, le moyen romand. Parmi les cantons, **Fribourg, Neuchâtel et Genève** reformulent et **transforment de manière intensive** « A vous la musique » ; ces changements amènent aussi un effet transpositeur.

Les **pratiques sociales de référence** dans certains cantons peuvent aussi avoir un effet transpositeur. En effet, pour les enseignants pratiquant le **chant choral**, par exemple, nous avons découvert que ces derniers avaient tendance à privilégier une approche de la musique par le chant et la voix.

« **A vous la musique** », enfin, est une **transposition de diverses théories et méthodes** (Kodaly, Chailley, Serafine...) condensé en un ensemble de moyens mis à disposition de l'enseignant généraliste.

CHAPITRE 4

Description et explication théoriques de la recherche

Ce chapitre se propose d'exposer les raisons ainsi que le déroulement de la présente recherche. Dans un premier temps, nous défendrons le bien fondé d'une telle enquête, puis dessinerons le cadre formel et théorique de la recherche avec les hypothèses et objectifs visés.

Bien fondé d'une recherche en éducation musicale

Peu de recherches en éducation musicale dans le domaine scolaire sont disponibles au chercheur. Il y en a encore moins lorsque l'on s'intéresse au niveau Suisse romand. Parmi les quelques ouvrages consacrés à l'éducation musicale scolaire en Suisse romande, nous pouvons, cependant, relever le travail de plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation. Parmi les plus prolifiques, relevons **Zulauf** (1992, 1997), qui s'intéresse depuis de nombreuses années à l'étude ainsi qu'à l'évaluation en éducation musicale dans le canton de Vaud. **Spychiger** (Université de Fribourg) s'intéresse également au domaine musical ; elle a notamment co-écrit le livre « Musik macht Schule » (1993), évaluation d'un programme d'enseignement élargi de la musique (recherche menée dans plusieurs classes de toute la Suisse).

D'autres chercheurs se sont intéressés, à un moment donné, à la problématique de l'éducation musicale au sein des classes primaires romandes. En premier lieu, **Broi et Greub** (ODRP, Neuchâtel), consacrent plusieurs travaux à l'évaluation ainsi qu'à la pertinence d'un programme d'appui musical au bénéfice des enseignants neuchâtelois (1994, 1998). **Perret** (IRD, Neuchâtel), enfin, a dirigé une consultation auprès des enseignants dans le dessein de réaménager le plan d'études romand CIRCE I et II (1989) ; parmi les nombreuses commissions chargées d'étudier le nouvel aménagement du plan, figure un groupe de travail en éducation musicale.

Plusieurs autres auteurs consacrent une partie (voire la totalité) de leurs écrits au problème de l'éducation musicale (ZURCHER, 1986, 1996, 1997 ; GCR, 1989, 1993). Cependant, le nombre d'études pédagogiques demeure, somme toute, très réduit.

Sous l'instigation du **Groupe des Chercheurs Romands** (GCR) et de diverses personnalités provenant de toute la francophonie, les **Journées Francophones de Recherche en Education Musicale** (JFREM) ont vu le jour en 1999 à Neuchâtel. Depuis cette date, de nombreux pédagogues, enseignants, musiciens et chercheurs, intéressés par cette thématique, se rencontrent pour débattre des différents domaines de l'éducation musicale. L'objectif de ces journées est « *dans un premier temps, d'alimenter une réflexion qui avait de plus en tendance (...) à tourner de façon autoréférencée dans un système qui aurait pu devenir ratiocinant et, dans un deuxième temps, d'envisager de nouveaux outils de diffusion de la recherche en pédagogie musicale* » (REGNARD IN WIRTHNER & ZULAUF, 2002).

L'étude de **Perret**, effectuée à la fin des années quatre-vingt, nous permet de constater que **la majorité des enseignants romands, utilisant le support pédagogique** « A vous la musique », en sont relativement **satisfaits**, comme le prouve le tableau ci-dessous, qui exprime le niveau de satisfaction des enseignants face à la méthode romande.

Tableau 4.1 Satisfaction des enseignants face aux moyens romands (INSPIRÉ DE PERRET, 1990)

	Convient	Convient partiellement	Ne convient pas	Je ne sais pas
Chant	55	31	5	8
Audition	50	32	7	11
Techniques musicales	49	30	9	12

Nous constatons donc que les moyens romands, à la fin des années 1980, conviennent à la majorité des enseignants. Cependant, le nombre relativement important d'enseignants n'ayant aucune opinion face à cette didactique nous conduit à nous questionner sur les raisons de cet abstentionnisme : n'ont-ils réellement aucune opinion, veulent-ils délibérément taire leur avis (trop critique ou par méconnaissance du moyen) ou, au contraire, ne maîtrisent-ils pas suffisamment la matière à enseigner ? La présente recherche se propose d'apporter des réponses complémentaires à la consultation de Perret et d'évaluer à nouveau le degré de satisfaction des enseignants au sujet de la méthode, quatorze ans après l'étude de Perret.

La recherche de **Broi et Greub** trouve, en partie, sa raison d'être suite aux conclusions alarmantes du groupe d'étude « Appui en éducation musicale » (NE, 1988). Ce dernier relève « *que malgré les efforts consentis par le Service de l'enseignement (...) pour former les enseignants, l'enseignement de l'éducation musicale s'essouffle dans l'école primaire (...) l'éducation musicale n'est enseignée systématiquement que par ceux qui maîtrisent les données essentielles et qui prennent plaisir et ceux qui consacrent le temps nécessaire à cette discipline* » (cité dans HUTIN & WEISS, 1994). Face à ce malheureux constat, l'**ODRP** neuchâtelois décide de prendre des mesures pour combler les carences de cet enseignement. Il **crée donc une formule d'appui en éducation musicale**, appui évalué à deux reprises par les auteures. Dans un premier bilan, Broi et Greub relèvent **l'inefficacité du processus de soutien** : « *les moyens mis à disposition pour soutenir le système d'appui [qui se déroule en 1-2 P pour cette évaluation] paraissent insuffisants* » (BROI & GREUB, ibidem). Trois niveaux de raison motivent cette conclusion. Du côté des **formateurs**, les problèmes relevés sont d'ordres pédagogique et didactique surtout. Les **lacunes des enseignants**, ensuite, paraissent « *importantes, le temps à disposition trop restreint pour répondre à tous leurs besoins* » (BROI & GREUB, ibidem). Les **autorités scolaires**, enfin, ne définissent pas clairement les objectifs de l'appui : « *chacun accordant une place en fonction de la vision particulière qu'il en a et de la définition qu'il s'en donne* » (BROI & GREUB, ibidem). Le second bilan, élaboré en 1997, se rapproche des conclusions précédentes, hormis les aspects didactiques ; ce qui amène Anne-Marie Broi à conclure que « *on ne parvient pas à faire que l'enseignement de la musique soit ce que les programmes romands souhaiteraient voir dans les classes* » (cité dans HUTIN & WEISS, ibidem).

Notre recherche s'inscrit dans le prolongement de cette dernière, non pour évaluer l'appui pédagogique neuchâtelois, mais plutôt pour mesurer l'engagement des enseignants interrogés dans la pratique quotidienne de l'éducation musicale.

Un autre point à l'avantage de notre recherche se dégage directement de l'avis du corps enseignant de première année primaire. En effet, de **nombreux praticiens**, soucieux de leur enseignement, **se demandent pourquoi aucune enquête ou recherche en éducation musicale n'a lieu**. Nous pouvons affirmer, par ces témoignages, que **l'éducation musicale** et, par extension, l'éducation artistique, **mobilise l'énergie des instituteurs romands**. Comme le prouvent les témoignages d'enseignants de 1987 (enquête de Perret) et ceux de 2001 (ladite recherche), force est de constater que le discours des praticiens n'a guère évolué en quatorze ans... tout comme les moyens proposés ! Les énoncés suivants ne sont qu'un report de phrases d'enseignants représentatives des échantillons observés.

Phrases de l'enquête de Jean-François Perret (PERRET, *ibidem*)

- « C'est très bien, mais... !? il faudra y arriver... »
« Chant et techniques musicales : nous n'avons jamais le temps de faire ce qu'on nous propose, même comme sensibilisation »
« En tant que directeur de chœur mixte et membre d'un groupe choral profane, je considère que les notions présentées sont intéressantes, mais difficiles à enseigner pour un(e) maître(sse) n'ayant pas les dispositions et les capacités requises dans cette branche »
« Manque un manuel adapté » (au sujet du chant)
« Les objectifs me paraissent clairs, mais un tel programme pour l'école primaire me paraît DEMENTIEL à deux niveaux : -/ la compétence exigée du maître, -/ le temps à consacrer à cet enseignement, car de nombreuses notions sont inabordables, en dehors du conservatoire (...) »
« Programme trop poussé » (au sujet des techniques musicales)
« Le contenu ne convient que très partiellement (beaucoup trop difficile à enseigner) » (au sujet des techniques musicales)

Phrases de la présente recherche

- « Certains chants méritent un coup de frais »
« Il manque le côté écriture. Sans formation vocale personnelle, difficile de savoir si les exercices sont enseignés correctement et impossible de corriger les enfants »
« Je n'arrive pas à trouver de l'intérêt dans la gestuelle Kodaly (ou Ward). Il y a trop d'exercices pour avoir le temps de chanter (si on veut tout faire) »
« Certains chants sont trop désuets »
« Cette méthode est très bien mais pour préparer les cours, ce n'est pas très facile car il faut aller dans tous les coins du classeur. Cela prend beaucoup de temps et le chant n'est qu'une branche secondaire ! Heureusement que l'on a une prof de chant spécialiste qui vient 1x par semaine ! »
« Pas facile de s'éclater avec la méthodologie »
« Besoin de documents plus simples, plus attractifs au niveau des exercices surtout pour les premiers degrés... »
« Autant la phonimie Mathil me semble être une aide précieuse pour bien placer sa voix, autant celle de Kodaly, recommandée dans les exercices, me paraît dépourvue de logique, compliquée »

Beaucoup d'enseignants se félicitent d'une telle recherche et attendent un renouveau dans l'aménagement des objectifs ou de la méthode (les phrases suivantes sont extraites de la présente recherche).

- « Je me réjouis de constater enfin de l'intérêt pour le chant. J'attends avec impatience la nouvelle méthodologie »
« Je me réjouis qu'on s'intéresse enfin aux moyens d'enseignement de la musique et qu'on cherche à savoir s'ils sont toujours appropriés ou désuets... »
« J'espère vivement que ce travail conduira à un rajeunissement de la méthode !... »
« Je serais intéressée par une version remixée de la méthode avec plus de place pour des activités musicales sous forme de jeux, de mouvements »
« C'est le moment qu'on remette en question ce moyen d'enseignement et spécialement les documents qui s'y rapportent »

Force est de constater que **plusieurs enseignants ont une opinion critique envers l'éducation musicale** ; la recherche répond donc à une attente de la part des praticiens romands.

Hypothèses et questions de recherche

A partir de nos présupposés théoriques, voici quelles sont nos questions et hypothèse de recherche.

Afin de toucher le maximum de praticiens dans tous les cantons utilisant « A vous la musique », nous avons opté pour une recherche par questionnaire. Cet outil nous permettra de répondre aux interrogations suivantes :

La méthode est-elle utilisée par les praticiens ?

Comment les diverses notions inhérentes à la branche enseignée sont-elles perçues ?

Y a-t-il une (des) discipline(s) favorisée(s) dans l'enseignement de la musique en 1P ?

Comment les enseignants utilisent-ils les moyens romands (choix du répertoire, exercices...) ?

Les moyens, créés en 1974, sont-ils encore d'actualité et répondent-ils aux besoins des enseignants de 1P ?

Comment est organisé l'enseignement de la musique en classe ?

Comment est perçue l'éducation musicale dans le curriculum scolaire ?

Ces sept questions de recherche nous conduisent à poser notre hypothèse de travail, développée tout au long de cette recherche : « **Dans les classes de 1^{ère} année primaires publiques de Suisse romande bénéficiant de la méthodologie « A vous la musique », la pratique de l'éducation musicale se limite essentiellement à la pratique du chant, engendrant un important décalage entre les discours officiels et l'enseignement des praticiens (selon ce qu'ils en disent) ».**

CHAPITRE 5

Clarifications méthodologiques

Ce chapitre présente de manière exhaustive les démarches entreprises dans l'élaboration de la recherche ainsi que les moyens utilisés pour la récolte et le traitement des données.

Population et échantillonnage

Nous nous sommes uniquement intéressé, dans cette recherche, aux **enseignants** ayant eu à charge, durant **l'année scolaire 2000-2001**, des classes de **1P**. Pour diverses raisons d'ordre administratives, le questionnaire n'a pu être distribué que dans la première partie de l'année scolaire 2001-2002. Cependant, malgré ce décalage temporel, nous avons demandé aux généralistes de parler de leurs expériences vécues uniquement durant l'année 2000-2001.

Un second échantillonnage a été effectué dès l'obtention du nombre de praticiens par canton. À l'aide d'une table aléatoire des nombres, nous avons sélectionné un **échantillon de cent enseignants par canton** ; une exception a été faite pour le canton du Jura où nonante-quatre questionnaires ont été envoyés (ce qui représente l'entièreté des enseignants ayant eu à charge une 1P en 2000-2001). Le tableau 5.1 recense les envois et les réceptions des questionnaires par canton.

Tableau 5.1 Recensement des envois et réponses par canton

Canton	Envoyé	Reçu	Fréquences d'entrée
Berne	100	36	36%
Fribourg	100	35	35%
Genève	100	23	23%
Jura	94	30	32%
Neuchâtel	100	59	59%
Valais	100	47	47%

Sur les **594 questionnaires envoyés**, **230 nous sont parvenus en retour**. Le taux de réponse de la part des enseignants est relativement satisfaisant puisqu'il s'élève à un total de **39 %**. Ce taux nous permet de généraliser nos conclusions et observations à l'ensemble de la population de référence (enseignants de 1P).

Explication et structuration de l'outil de mesure

Afin de toucher le maximum de praticiens, nous avons opté pour **l'utilisation d'un questionnaire** relativement court, contenant nos questions de recherche mais, avec pour obligation, que le temps total de réponse ne dépasse pas un quart d'heure.

Onze questions composent le questionnaire. Comme ce dernier est destiné aussi bien aux enseignants travaillant avec la méthodologie « A vous la musique » qu'à ceux qui ne l'utilisent pas, les items prennent en compte cette réalité pédagogique. En effet, de nombreuses questions portent directement sur l'utilisation et l'évaluation du moyen didactique romand, mais une grande partie comprend des questions d'ordre général sur la pratique musicale au sein des classes romandes. La figure 5.1 renseigne sur la structure interne du questionnaire.

Questionnaire en éducation musicale

Question relatives à « A vous la musique »	Questions générales
Question 1 ; <i>évaluation globale de la méthodologie</i>	
Question 2 ; <i>évaluation des domaines de la méthodologies</i>	
Question 3 ; <i>fréquence d'enseignement des domaines</i>	
Question 4 ; <i>évaluation des activités proposées dans le module « chant »</i>	
Question 5 ; <i>évaluation de la faisabilité du répertoire de chants proposé par « A vous la musique »</i>	
	Question 6 ; <i>documentation pédagogique à l'usage de l'enseignement pour l'apprentissage des chants</i>
	Question 7 ; <i>évaluation de l'efficacité personnelle dans l'enseignement de la musique</i>
	Question 8 ; <i>fréquence d'enseignement du chant en rapport avec l'enseignement général de la musique</i>
	Question 9 ; <i>l'enseignant pratique-t-il de la musique ?</i>
Question 10 ; <i>évaluation de la pertinence des notions musicales à enseigner face au développement de l'enfant</i>	

Figure 5.1 Structure interne du questionnaire

Le rapport entre les questions de recherche et les items de l'outil distribué aux enseignants s'élabore de la manière suivante.

1. *La méthode est-elle utilisée par les praticiens ?*
Question 1
2. *Comment les diverses notions inhérentes à la branche enseignée sont-elles perçues ?*
Questions 2, 4
3. *Y a-t-il une discipline favorisée dans l'enseignement de la musique en IP ?*
Questions 3, 8
4. *Comment les enseignants utilisent-ils les moyens romands (choix du répertoire, exercices...) ?*
Questions 5, 6
5. *Les moyens, créés en 1974, sont-ils encore d'actualité et répondent-ils aux besoins des enseignants ?*
Question 1, 4, 6
6. *Comment est organisé l'enseignement de la musique en classe ?*
Questions 3, 5, 6, 8
7. *Comment est perçue l'éducation musicale dans le curriculum scolaire ?*
Question 10

Sur les onze questions de l'outil de mesure, **six sont des questions fermées, quatre sont des items semi-ouverts** alors que la **onzième est une question ouverte**. Ajoutons que tous les endroits réservés à des explications des enseignants au sujet des items semi-ouverts et ouverts sont totalement facultatifs.

CHAPITRE 6

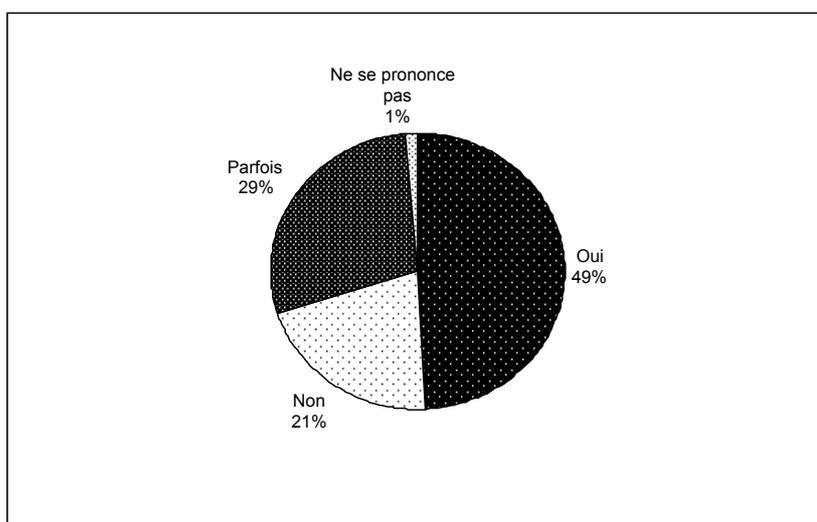
Description des résultats

Cette partie décrit les résultats obtenus. Dans un premier temps, nous aborderons une vision descriptive des données brutes pour nous intéresser, dans le prochain chapitre, à une analyse plus fine de la problématique. Nous articulerons cette partie en trois points. Le premier concernera les aspects généraux de l'éducation musicale. Le second, quant à lui, portera plus particulièrement sur le domaine du chant alors que le dernier point nous renseignera sur la généralisation de certains résultats, obtenus par l'échantillon, à la population de référence (par inférences statistiques).

Aspects généraux

A la question « *Utilisez-vous la méthode « A vous la musique » pour l'enseignement de la musique dans votre classe ?* », les enseignants répondent de la manière suivante (tableau 6.1).

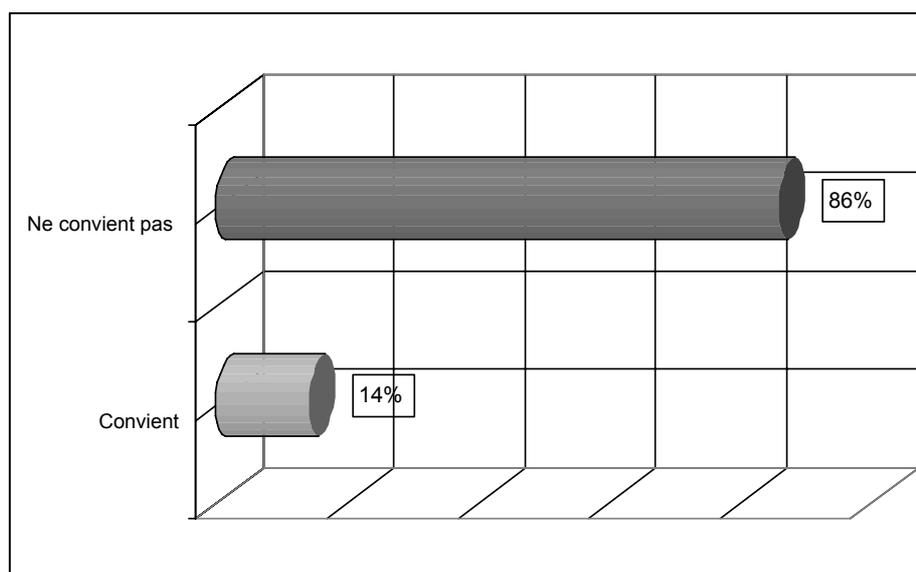
Tableau 6.1 Proportions d'enseignants utilisant ou n'utilisant pas ou que peu le moyen officiel



Nous constatons qu'à peu près **un enseignant sur deux utilise régulièrement la méthode** alors que la seconde moitié ne l'utilise que très rarement voire jamais. Nous sommes dès lors en droit de nous demander comment font les 50 % de généralistes n'utilisant pas (ou peu) le moyen pour réaliser concrètement les objectifs du GRAP. La réponse à cette question peut se trouver dans la recherche de Farré (1998). Cette dernière précise que les enseignants genevois laissent de côté certains objectifs du GRAP pour en ajouter d'autres, plus personnels (pratiquer un instrument, développer la sensibilité, donner le plaisir de la musique...). Nous sommes donc bien confronté à un **déni de l'éducation musicale** en tant que tel puisque de nombreux praticiens se permettent de modifier, comme bon leur semble, les objectifs du discours officiel.

Intéressons-nous, à présent, aux opinions des enseignants au sujet du support pédagogique, leurs attentes et besoins. Par souci de clarté, nous avons décidé de pratiquer une dichotomie, ne retenant que l'item « *Répond tout à fait à mes besoins* » et l'autre, groupé, partant de « *Nécessite quelques améliorations* » jusqu'à « *Ne répond pas du tout à mes besoins* ».

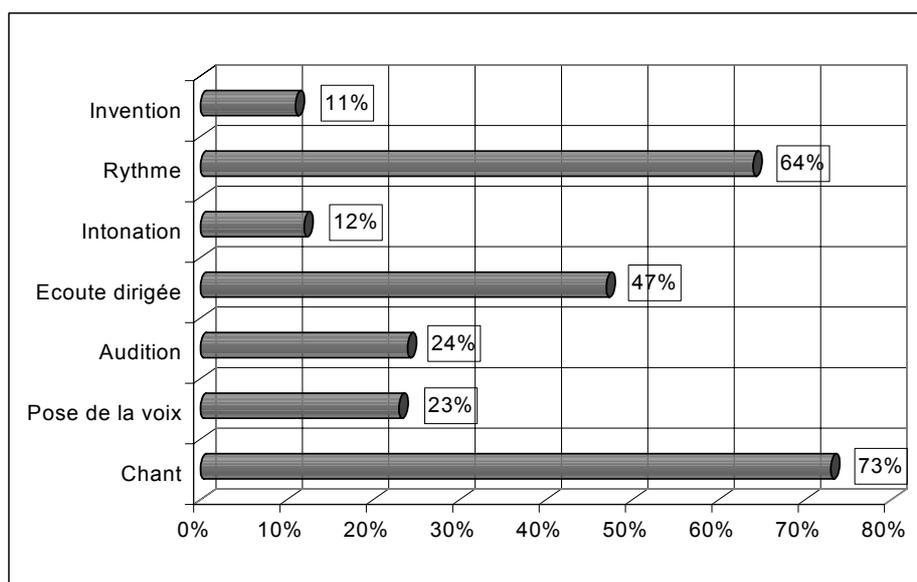
Tableau 6.2 Degré de satisfaction des enseignants envers la méthode



Pour près de **neuf praticiens sur dix**, la **méthode**, telle qu'elle se présente actuellement, **ne convient que trop peu voire pas du tout** à l'enseignement de la musique dans les classes romandes. Face à l'enquête de Perret, nous observons une grande baisse dans le pourcentage d'enseignants satisfaits par la méthode. En effet, alors que les généralistes répondaient favorablement à 51 %, seuls 14 % actuellement n'ont rien à reprocher au moyen officiel. Cette régression d'enseignants satisfaits peut être expliquée par l'âge de « A vous la musique ». En effet, de nombreux praticiens ont relevé le fait que le moyen vieillissait mal et qu'il était actuellement de plus en plus difficile de motiver les enfants avec les exercices proposés par Bertholet et Petignat.

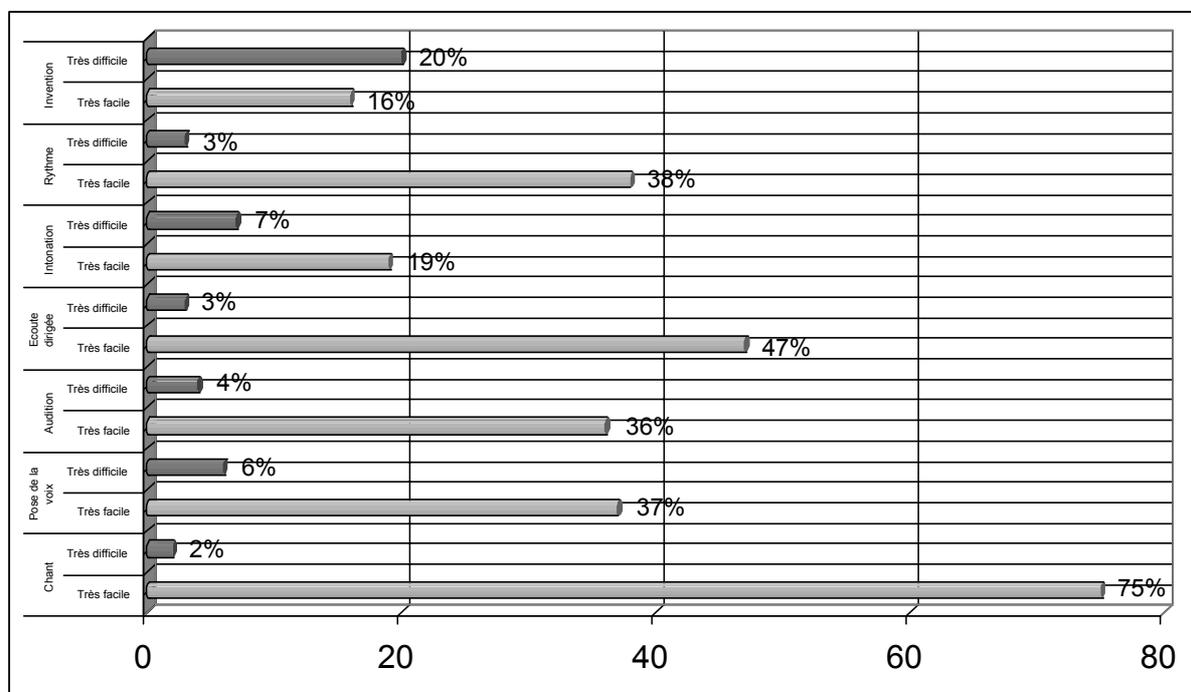
Suite à cela, regardons d'un peu plus près les domaines les plus souvent enseignés par les généralistes romands.

Tableau 6.3 Domaines les plus souvent enseignés par les praticiens



Comparons ces données avec celles de l'évaluation de la difficulté d'enseignement des différents domaines mentionnés ci-dessus. Pour les mêmes raisons que précédemment, nous ne garderons que les deux données extrêmes (dichotomie), à savoir « Très facile » et « Très difficile ».

Tableau 6.4 Evaluation de la difficulté d'enseignement des domaines



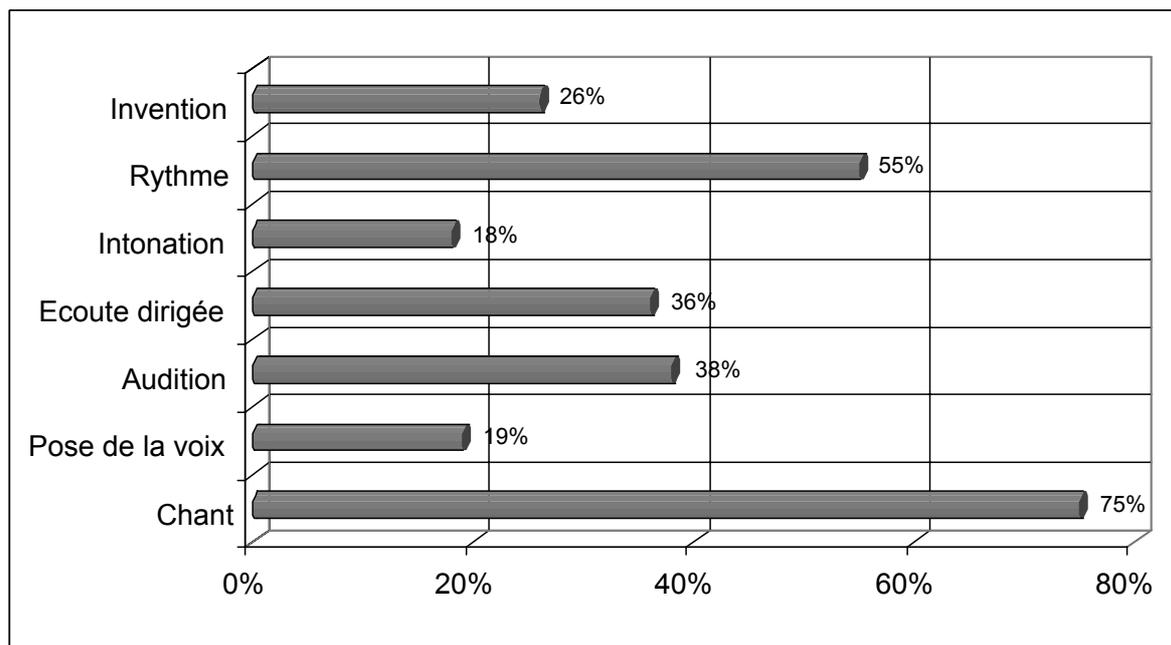
Nous constatons que **les deux domaines les moins enseignés sont aussi ceux jugés les plus difficiles à pratiquer**. En effet, **l'invention** et **l'intonation** sont deux notions difficiles à enseigner car elles exigent de la part du généraliste des connaissances supplémentaires (tant musicales que didactiques). L'invention et l'intonation réclament donc un **niveau d'expertise pédagogique et musicale supérieur aux autres domaines proposés dans « A vous la musique »**.

Le chant, quant à lui, est estimé très facile à enseigner par 75 % de notre échantillon. C'est aussi le domaine le plus souvent pratiqué (par 73 % des généralistes). Face à cette popularité, Zulauf (1990) constate « *que les enseignants consacrant peu de temps à l'éducation musicale privilégient la pratique du chant au sein de leur classe* » (in SCHUMACHER, 2002).

Intéressons-nous, à présent, aux représentations qu'ont les enseignants de l'éducation musicale. Nous utilisons délibérément le terme « représentation » car nous estimons que les réponses des praticiens face à la question « *Évaluez la pertinence des notions musicales à enseigner. Ces dernières contribuent-elles au développement de l'enfant ?* » transcrivent bel et bien des représentations dans l'acception scientifique du terme⁶. Comme pour les questions précédentes, nous garderons uniquement la rubrique « contributions essentielles » au développement de l'enfant.

⁶ Selon Gérard de Vecchi, une représentation est un modèle sous-jacent, simple, logique, structuré, lié au réel et tenace, mais qui peut changer (NOTES PERSONNELLES, 3èmes journées francophones de recherche en éducation musicale, Rueil-Malmaison (F), 2001)

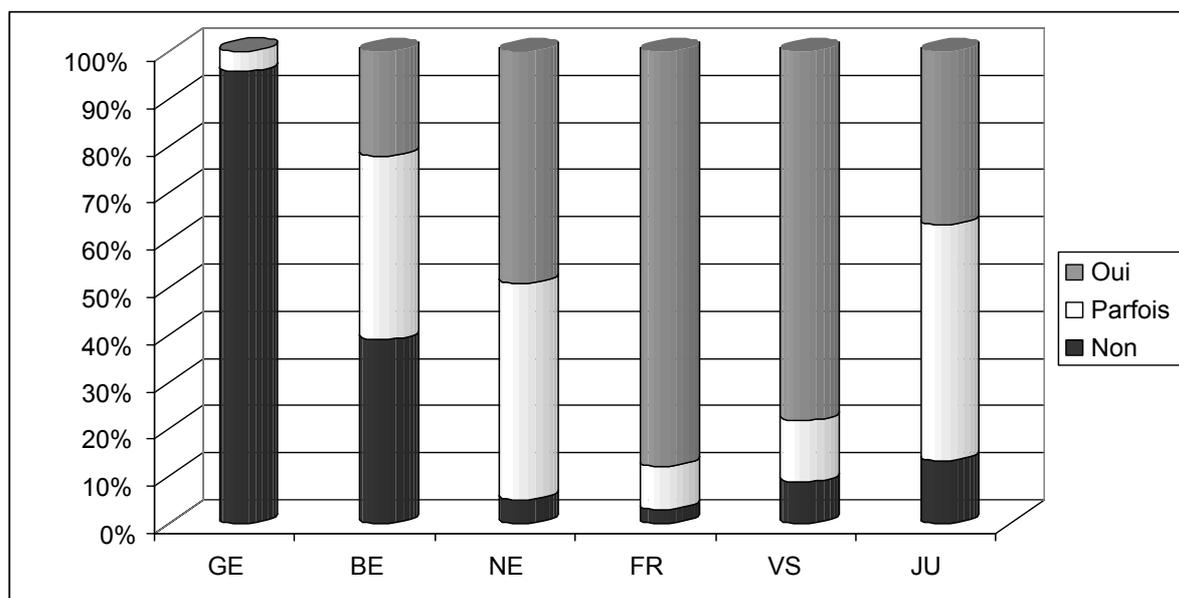
Tableau 6.5 Evaluation de l'apport des notions musicales abordées par « A vous la musique » (uniquement contributions essentielles au développement de l'enfant).



Nous constatons de **très grandes disparités dans les représentations** que les praticiens se font des diverses notions musicales à enseigner. Comme précédemment, quelques domaines tirent leur épingle du jeu. Ainsi, selon 75 % de notre échantillon, le chant représente le domaine contribuant le plus au développement de l'enfant. Le rythme, quant à lui, est estimé « essentiel » par plus de la moitié des questionnés. Cela ne nous étonne qu'à moitié car le **rythme** et le **chant** ont toujours représenté les notions essentielles à l'éducation musicale pour la plupart des enseignants. Pour Pantillon (1969), concepteur de nombreux ouvrages « d'éducation musicale », la musique ne peut s'acquérir que par le chant et le rythme; la pratique intensive du solfège chanté, ajoutée à la battue de la mesure (rythme) permettant à l'apprenant de faire de la musique.

Regardons à présent les proportions de praticiens utilisant le support pédagogique dans chaque canton interrogé. Nous avons effectué un diagramme en barres empilées représentant, pour chaque colonne, le 100% des enseignants d'un canton.

Tableau 6.6 Proportion d'enseignants par canton utilisant le moyen officiel « A vous la musique »



Nous constatons, suite à ce tableau, que **les cantons « épaulés » par leur plan d'étude (FR et NE) utilisent très volontiers « A vous la musique »**. Remarquons que, pour le canton de **Genève**, **aucun enseignant interrogé utilise régulièrement le moyen romand**. Nous pouvons aussi nous interroger sur le grand nombre de praticiens utilisant l'ouvrage de Bertholet et Petignat dans le canton de **Fribourg** (plus de 90%). Comme ce dernier vient d'introduire les moyens, nous pouvons penser avoir affaire à un **effet de récence**. De plus, les animateurs musicaux ont élaboré de **nombreux cours d'introduction** au moyen.

Au terme de cette première partie, nous sommes amené à conclure que de **grandes disparités** existent, tant dans **l'utilisation du moyen** que dans **les applications que les généralistes peuvent en faire**. Nous avons constaté que les **activités privilégiées** par les enseignants romands portent sur des domaines bien précis tels que le **chant** (73 %), **l'écoute dirigée** (47 %) et le **rythme** (64%). Ces mêmes activités sont jugées **faciles à relativement facile à enseigner** (par 75 % des enseignants pour le chant, 47 % pour l'écoute dirigée et 38 % pour le rythme). Ce sont encore ces trois mêmes domaines qui, selon les généralistes interrogés, **participeraient le plus activement au développement de l'enfant** (75 % pour le chant, 36 % pour l'écoute dirigée et 55 % pour le rythme).

À partir de ces données, nous pouvons émettre l'hypothèse que les enseignants considèrent la musique comme une succession d'apprentissages de chants et d'exercices de rythmes (plus trivialement, la musique, c'est savoir chanter en rythme). De plus, il nous paraît important de relever que **ces notions privilégiées sont celles qui bénéficient du plus de supports didactiques au sein de la méthode** (fiches didactiques, CD, *play-back*...) alors que d'autres domaines, plus abstraits et nécessitant un niveau supérieur d'expertise pédagogique de la part de l'enseignant ne sont pas autant documentés.

Dans un tout autre domaine, nous pouvons relever que l'aide et la formation au niveau cantonal sont à même de seconder l'enseignant dans l'utilisation du moyen. Comme nous l'avons vu avec les discours officiels (chapitre 2), certains cantons prennent l'initiative de jalonner le parcours du généraliste. Nous pouvons penser que les animateurs musicaux de chaque canton participent activement à la réussite de l'intégration de « A vous la musique »

dans les classes de 1P, comme nous pouvons spécialement le constater dans les cantons de Fribourg, Neuchâtel et Valais.

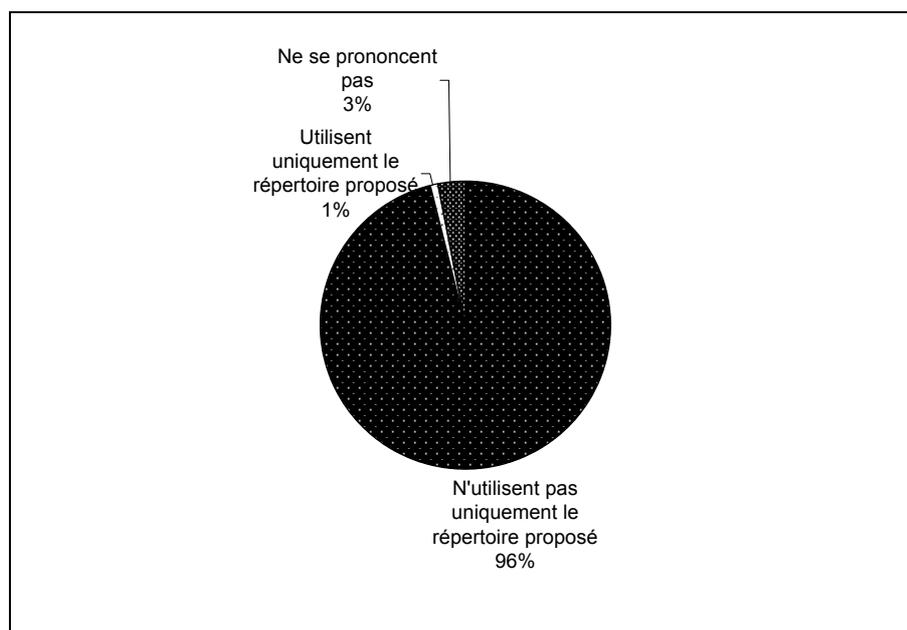
Domaine du chant

Intéressons-nous au domaine « chant ». Comme cette notion devrait **représenter le 50 % de la durée totale** de l'éducation musicale (GRAP, 1989), nous avons décidé d'étudier de plus près le discours des enseignants au sujet de cette branche. En premier lieu, nous nous sommes penché sur l'opinion des généralistes au sujet des activités proposées par les auteurs du moyen pédagogique. Pour rappel, nous précisons que les chants recommandés par les auteurs sont tirés de deux ouvrages : *La Fête aux chansons* et *Chanson vole volume 1*. Ces deux ouvrages sont disponibles dans les économats cantonaux.

En premier lieu, nous avons découvert qu'une part non négligeable du corps enseignant (un peu plus **d'un praticien sur trois**) n'est **pas satisfait des propositions** et suggestions des auteurs. Les raisons de cette insatisfaction seront développées dans le chapitre suivant

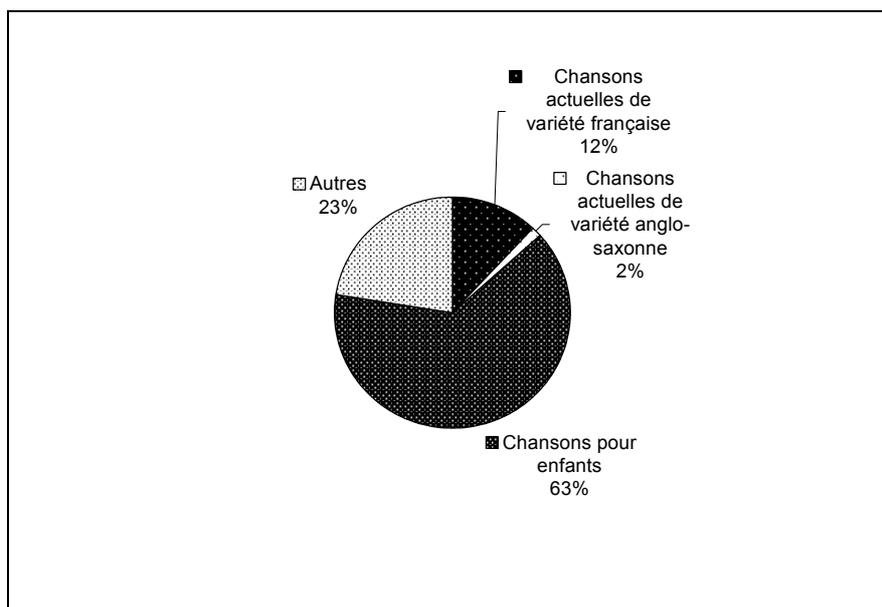
Les tableaux ultérieurs concernent directement le répertoire de chants proposés par les auteurs et effectivement enseignés par les généralistes.

Tableau 6.7 Enseignants utilisant le répertoire proposé par « A vous la musique »



Le tableau 6.8 s'intéresse aux choix des enseignants lorsqu'ils sélectionnent un chant qui n'est pas proposé par le moyen.

Tableau 6.8 Genre de chants enseignés aux élèves

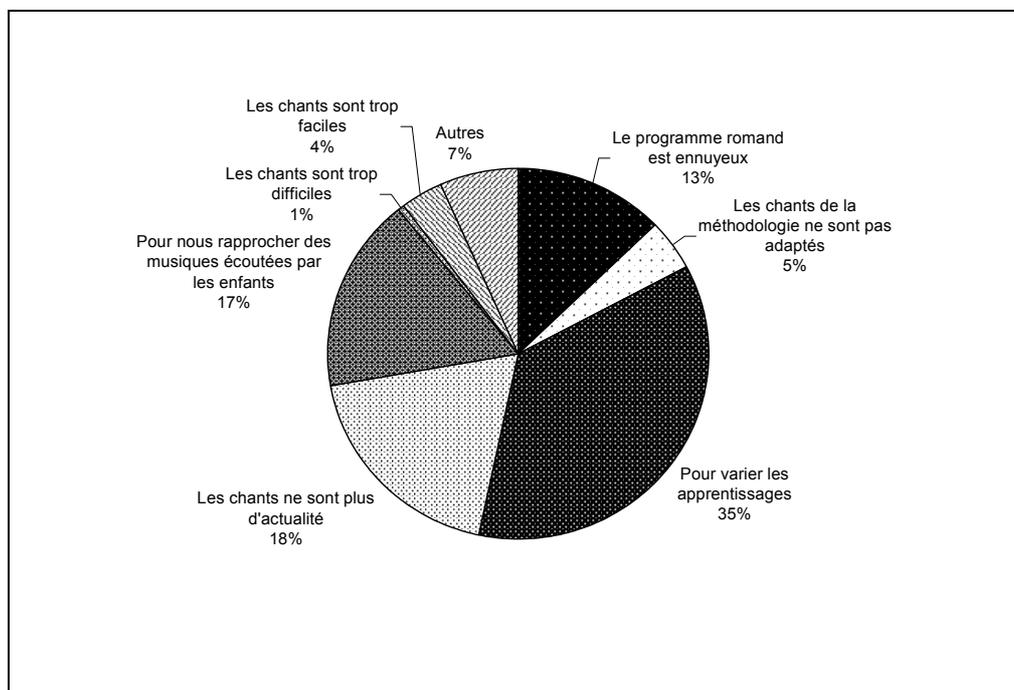


Pour une grande partie des praticiens, **les chansons pour enfants** (Henri Dès, Marie Henchoz...) **demeurent des valeurs sûres pour l'apprentissage de chants**. Remarquons, en passant, que les chansons de variété, qu'elles soient françaises ou anglaises, sont choisies par environ 15 % des généralistes de première année primaire.

En ce qui concerne les moyens mis en œuvre pour l'apprentissage de chants, les enseignants choisissent, dans des proportions relativement semblables, le support écrit (partitions) ou le *playback*. En effet, **50 %** des généralistes travaillent avec des **partitions** alors que l'autre moitié de l'échantillon interrogé exploite régulièrement les chants avec un **support audio** (sous forme de *playback*).

A la question « Pourquoi utilisez-vous d'autres sources pour l'apprentissage du chant ? », les enseignants répondent de la manière suivante (tableau 6.10).

Tableau 6.10 Raisons poussant les enseignants à choisir d'autres chants que ceux proposés par la méthode « A vous la musique »



Trois grandes raisons nous paraissent ressortir des opinions des praticiens. Premièrement, une grande partie des enseignants sont désireux de **varier les apprentissages** au sein de leur classe. Beaucoup de généralistes estiment que **les chants proposés** par le moyen romand sont quelque peu **dépassés** et tentent de trouver, dans un marché parallèle, des chants adaptés aux enfants⁷. Enfin, un grand nombre d'enseignants (77) espèrent, durant la leçon de chant, **se rapprocher des musiques écoutées par leurs élèves**.

Nous nous sommes aussi intéressé à la place que prend le chant en rapport aux autres notions musicales prévues au programme. **Une moitié des enseignants (110) consacre moins de 50 %** de leur temps musical à l'apprentissage de chants alors qu'une seconde moitié (107) y passe plus de 50 % (**15 praticiens y consacrent la quasi-entièreté de leur temps imparti à l'éducation musicale**).

Généralisation

Ce point est consacré à la généralisation des résultats obtenus par notre échantillon à la population des enseignants romands de 1P. La formule statistique sélectionnée a été le test du Khi carré de Pearson. Ce dernier permet de comparer une distribution observée (dans notre cas, les enseignants ayant répondu à notre questionnaire) à une distribution théorique (pour cette recherche, l'ensembles des enseignants romands de 1P, sans le canton de Vaud).

⁷ Pour connaître les critères de la sélection d'un chant pour enfant, cf. p. 12 du présent rapport

En premier lieu, nous pouvons relever que **les enseignants pratiquant la musique en dehors du temps scolaire** (chorale, instrument) sont **plus à l'aise** ($\chi^2 = 25.65$; $dl = 2$; $\alpha = .0000$) lorsqu'il s'agit d'enseigner la musique à l'école. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'ils maîtrisent mieux les notions inhérentes à l'éducation musicale. Cependant, nous n'avons **pas relevé de relation significative** entre la **fréquence d'enseignement des domaines requérant un haut degré d'expertise pédagogique et les généralistes pratiquant de la musique** ($\alpha = .87802$ pour l'intonation et $.33384$ pour l'invention).

Nous pouvons aussi relever le cas intéressant du canton de **Fribourg**. En effet, les responsables de l'éducation musicale ont rédigé un **dossier spécial pour l'intonation** (Intonation FR), très fortement inspiré des exercices proposés par « A vous la musique ». Les praticiens sont priés de n'utiliser que ce supplément pour l'enseignement de ce domaine. Or, il est intéressant de constater que cet ouvrage n'amène pas les généralistes fribourgeois de première année primaire à pratiquer plus assidûment l'intonation (encart 7.2).

Encart 6.2 Généralistes par canton enseignant fréquemment le domaine de l'intonation) (0 = n'enseigne pas volontiers l'intonation ; 1 = enseigne volontiers l'intonation)

Row	0	1	Total
BE	19	2	21
FR	26	6	32
GE	1		1
JU	20	4	24
NE	54	2	56
VS	37	5	42
Column	157	19	176

Une seconde observation que nous pouvons relever est le fait que **les enseignants musiciens** ont tendance à **pratiquer de manière plus régulière les domaines proposés par les moyens**. Nous observons donc un enseignement plus riche de la musique puisqu'il se compose non seulement du chant mais aussi des autres domaines abordés par Bertholet et Petignat ($\chi^2 = 4.51$; $dl = 1$; $\alpha = .03362$). Cependant, les enseignants musiciens n'utilisent pas de manière plus soutenue « A vous la musique » ($\alpha = .37155$).

CHAPITRE 7

Un éclairage sur nos questions de recherche

Consacrons-nous à présent à l'interprétation des résultats en répondant à nos questions de recherche ainsi qu'à notre hypothèse de travail. Pour rappel, nos questions de recherche étaient au nombre de sept. Par souci de clarté, nous nous proposons de les mentionner à nouveau :

La méthode est-elle utilisée par les praticiens ?

Comment les diverses notions inhérentes à la branche enseignée sont-elles perçues ?

Y a-t-il un (des) domaine(s) favorisé(s) dans l'enseignement de la musique en 1P ?

Comment les enseignants utilisent-ils les moyens romands (choix du répertoire, exercices...)?

Les moyens, créés en 1974, sont-ils encore d'actualité et répondent-ils aux besoins des enseignants de 1P ?

Comment est organisé l'enseignement de la musique en classe ?

Comment est perçue l'éducation musicale dans le curriculum scolaire ?

Notre hypothèse de travail, déjà mentionnée au chapitre 4, est la suivante :

Dans les classes de 1^e année primaires publiques de Suisse romande bénéficiant de la méthodologie « A vous la musique », la pratique de l'éducation musicale se limite essentiellement à la pratique du chant, engendrant un important décalage entre les discours officiels et l'enseignement des praticiens.

Regardons d'un peu plus près chacune de nos questions de recherche...

La méthode est-elle utilisée par les praticiens ?

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, nous constatons **qu'un nombre non négligeable de praticiens utilisent souvent ou parfois le moyen officiel « A vous la musique »**. En effet, selon nos résultats, 49 % des généralistes disent utiliser la méthode très souvent alors que 29 % l'emploient de façon plus clairsemée. **78 %** des enseignants romands se réfèrent donc, de manière importante ou succincte, aux ouvrages de Bertholet et Petignat.

Si nous regardons d'un peu plus près les résultats, nous constatons de **grandes divergences au niveau cantonal**. En effet, nous voyons que trois cantons se distinguent dans le taux d'utilisation du moyen. Les enseignants des cantons de **Neuchâtel, Valais et Fribourg** sont **très nombreux à se référer à la méthodologie officielle**. Nous remarquons que pour deux de ces trois cantons (Neuchâtel et Fribourg), les enseignants sont largement épaulés par leur discours officiel cantonal, puisque de nombreuses propositions d'exercices ou de planification apportent au praticien un support didactique appréciable.

Le cas du canton de **Fribourg** est très intéressant. Comme « A vous la musique » vient d'être introduit dans les 4 premiers degrés, nous sommes en droit de **supposer un effet de récence**, expliquant, *de facto*, les réponses si favorables au moyen romand de la part des enseignants. Il serait dès lors judicieux d'interroger dans quelque temps les généralistes de ce canton.

Autre canton atypique, celui de **Genève**, où **aucun des enseignants interrogés n'utilise le support pédagogique officiel**. Une recherche menée dans le cadre d'un travail de licence⁸ auprès de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (FAPSE) de Genève (FARRÉ, 1998) confirme ce constat ; selon Farré, les enseignants généralistes genevois n'utiliseraient pas le moyen « A vous la musique ». La raison la plus souvent invoquée à ce refus serait due à l'inadaptation du moyen, spécialement dans ses aspects techniques. Il en serait de même pour les maîtres spécialisés, estimant le support trop technique ou monotone. Ces derniers préféreraient utiliser leur propre méthode, inspirée de divers courants pédagogiques (Orff, Stone, Willems, Reinel, Martenot, Kodaly, Jaques-Dalcroze...).

Comment les diverses notions inhérentes à la branche enseignée sont-elles perçues ?

Par cette question, nous voulions apprécier les représentations qu'ont les généralistes de l'éducation musicale. De manière globale, les enseignants trouvent en l'éducation musicale une **série d'apports au bon développement de l'apprenant**. L'encart suivant nous donne les moyennes des représentations de chaque domaine proposé par Bertholet et Petignat. Nous nous référons à la question 10 de notre questionnaire où chaque praticien était prié d'estimer le degré de pertinence des notions musicales à enseigner sur une échelle de 4 points (1 : aucune contribution ; 4 : contributions essentielles). Nous reproduisons volontairement l'encart de données suivant de manière à démontrer la grande hétérogénéité des représentations des enseignants vis-à-vis de l'éducation musicale. En effet, nous constatons que, pour chaque domaine abordé, les notes extrêmes (1 et 4) ont été sélectionnées par les praticiens (cf. minimum et maximum de l'encart 7.1).

Encart 7.1 Moyenne des représentations des enseignants pour chaque domaine abordé par « A vous la musique ».

Variable	Mean	Minimum	Maximum	N
AUDITION	3.21	1	4	183
CHANT	3.68	1	4	186
EDIRIGEE	3.07	1	4	183
INTON	2.79	1	4	176
INVENT	2.91	1	4	180
P.VOIX	2.74	1	4	180
RYTHME	3.46	1	4	185

Nous constatons que les enseignants de première primaire ont une **vision globale positive de l'éducation musicale**. Le chant vient tout d'abord en tête de liste (avec une moyenne de 3.68). Cette première position ne nous étonne guère puisque ce domaine doit être pratiqué la moitié du temps consacré à l'éducation musicale et qu'il est empreint, comme nous l'avons relevé précédemment, de sérieux stéréotypes. Les autres domaines ayant une moyenne supérieure à trois (audition, écoute dirigée et rythme) s'avèrent être, en réalité, les domaines les plus souvent enseignés par les généralistes (l'audition à 24 %, l'écoute dirigée à 47 %, le rythme à 54 % et le chant à 73 %). Nous constatons une certaine fidélité entre les représentations des enseignants vis-à-vis de la musique (ce qu'elle peut apporter au développement de l'apprenant) et les choix d'enseignement. Comme nous l'avons déjà

⁸ Recherche menée auprès de 31 enseignants généralistes et de 11 maîtres spécialisés (utilisation volontaire du conditionnel présent, impossibilité de généralisation des résultats).

mentionné, les domaines les plus souvent enseignés (et ceux représentant les moyennes les plus élevées quant aux représentations) sont des domaines relativement simples à enseigner ; ils ne nécessitent pas un niveau d'expertise pédagogique supérieur. De plus, nous avons observé que ces domaines sont très richement illustrés et apportent une aide efficace au généraliste. Qu'en est-il des trois autres domaines (intonation, invention et pose de la voix) nécessitant, outre un niveau d'expertise pédagogique supérieur, des connaissances musicales plus approfondies ?

Pour ces trois domaines, force est de constater que **l'enseignant doit** indubitablement **maîtriser un autre niveau de connaissances**, tant musicales que techniques. En effet, comment demander à un praticien de corriger la voix des élèves s'il ne sait pas lui-même chanter correctement ? Comme de nombreux enseignants l'ont stipulé dans notre questionnaire, si le praticien ne maîtrise pas ces domaines spécifiques à l'éducation musicale, autant qu'il ne fasse rien.

Nous pouvons relever une autre raison du manque d'attrait (tant dans la fréquence d'enseignement que dans le niveau des représentations des praticiens) des domaines jugés plus difficiles à enseigner. En effet, nous sommes en droit de penser que les généralistes ne sachant enseigner que le chant, l'écoute dirigée et le rythme trouvent ces domaines les plus importants pour le développement de l'enfant. Nous nous trouvons donc confrontés, dans ce cas, à une auto-justification des praticiens vis-à-vis de leurs pratiques quotidiennes.

Encart 7.2 Phrases de généralistes au sujet de l'intonation, l'invention et la pose de la voix

Les exercices de pose de voix sont parfaitement inutiles s'ils ne sont pas démontrés correctement.

L'enseignement de la musique dépend de la formation musicale de l'enseignant. Si l'on est à l'aise, on pratique plus souvent cette discipline avec la classe.

Si l'on ne dispose pas d'une formation vocale personnelle, il est difficile d'évaluer la qualité de ce travail chez l'enfant (intonation et pose de voix).

Sans formation vocale personnelle, difficile de savoir si les exercices sont enseignés correctement (voix) et impossible de corriger les enfants.

Les exercices d'invention sont difficiles pour les enfants.

Cette **transposition didactique *senso latu***, **entre l'objet à enseigner et l'objet d'enseignement**, est marquée par un fort décalage entre les propositions des moyens et les pratiques déclarées des enseignants. En effet, dans l'ouvrage de Bertholet et Petignat, le découpage des séquences d'enseignement assure un bon « balancement » entre les différents domaines. Or, comme nous avons pu le constater et pourrons le voir plus en profondeur dans le point suivant, la majorité des **généralistes privilégient l'enseignement d'un certain aspect technique et artistique de la musique. Les capacités affectives intra- et interpersonnelles** (figurant dans le domaine invention) **sont délibérément mises de côté. Les deux derniers domaines** (intonation, pose de la voix) **exigeant de la part du praticien un niveau de connaissances musicales supérieur sont, à l'instar de l'invention, relégués au second plan.**

Deux causes paraissent être à l'origine de cette transposition. Les **représentations des enseignants au sujet de la musique**, comme nous l'avons relevé précédemment, influencent le praticien dans le choix des domaines à enseigner et sont à leur tour influencées par le niveau musical du généraliste. La **formation** (initiale ou continue), ensuite, prépare l'enseignant à la pratique de la musique dans sa classe en adéquation avec les textes et moyens officiels. Nous constatons, en effet, qu'il ne suffit pas de munir le praticien d'une méthode pour que ce dernier puisse l'utiliser et enseigner correctement la musique.

Y a-t-il un (des) domaine(s) favorisé(s) dans l'enseignement de la musique en 1P ?

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, **la majorité des enseignants ont des domaines favoris**. Nous constatons que, comme pour les représentations, **trois domaines se dégagent de manière importante**. **L'écoute dirigée**, dans un premier lieu, est le domaine le plus enseigné pour 47 % de notre échantillon. Le **rythme** reste un domaine apprécié par 54 % des généralistes et le **chant** est le préféré pour 73 % des praticiens romands de première année primaire.

Comme pour le paragraphe précédent, nous constatons que les généralistes préfèrent des **notions faciles à enseigner**, ne demandant qu'un bas niveau d'expertise pédagogique et musicale.

Force est de constater que nous sommes à nouveau confronté à un cas de **transposition didactique de type *senso latu***. En effet, nous observons un certain nombre de **décalages entre la matière proposée par les discours officiels et l'enseignement** dans les classes. Les activités les plus structurées, celles demandant le moins de préparation, sont privilégiées. Cet agissement a pour conséquence une **transposition didactique entre ce qu'est la musique et ce que les généralistes en enseignent**. Comme nous l'avons déjà vu, la musique, pour beaucoup d'enseignants, ne consiste qu'à chanter en rythme. Outre l'importance non négligeable du chant pour les petits enfants (motivation, plaisir, socialisation...), cette représentation influence grandement les choix d'exercices et de domaines à travailler.

Comment les enseignants utilisent-ils les moyens romands (choix du répertoire, exercices...) ?

Pour les **domaines spécifiques** de l'écoute dirigée, de l'audition et du rythme, **les enseignants ont tendance à respecter les propositions des auteurs**. La richesse des exercices et des fiches didactiques de la méthodologie ont leur raison d'être. Il n'en est pas forcément de même pour le choix du répertoire de chants.

Nous avons déjà constaté que **les praticiens prenaient beaucoup plus de liberté dans l'élaboration du répertoire de chants**. En fait, seulement 1 % des enseignants interrogés avoue puiser ses sources uniquement dans le large index proposé par Bertholet et Petignat.

D'où provient cette **opposition entre le chant et les autres domaines** constituant l'éducation musicale ? Alors que les enseignants respectent les exercices et propositions des auteurs pour la majorité des domaines, une grande partie d'entre eux adoptent une position libertaire, voire laxiste, lorsqu'il s'agit d'élaborer un répertoire de chants. Cette dualité s'explique par le fait qu'un praticien, par manque de maîtrise, désintérêt vis-à-vis d'un domaine... se référera aux propositions des auteurs du support de manière à enseigner convenablement la matière.

Le domaine du chant paraissant très facile à enseigner pour la grande majorité de notre échantillon, nous comprenons que de nombreux généralistes préfèrent effectuer eux-mêmes la recherche et l'élaboration d'un répertoire de chants.

Interrogeons-nous à présent sur les remarques des enseignants au sujet du chant à l'école primaire, ainsi que de la qualité du répertoire.

Encart 7.3 Phrases d'enseignants généralistes au sujet du chant

Le chant à l'école

Nous chantons chaque jour.

Dans ma classe, la musique et le chant ne sont pas un plaisir réservé pour une période de 45 minutes dans la semaine, mais constituent un élément clé de mon enseignement. Le chant est une pratique quasi journalière pour ma classe, il contribue à la motivation (...). La musique est un réel plaisir pour tout le monde, ici !

Le répertoire et sa qualité

Certains chants mériteraient un « coup de frais ».

Certains chants sont un peu désuets.

Certains chants sont un peu « vieillots », mais heureusement, il y a plusieurs propositions.

Choix un peu « enfantin » des partitions.

Répertoire répétitif inintéressant.

Certains chants ne sont pas adaptés aux goûts et intérêts des enfants.

Les chants (textes) ne sont pas toujours adaptés à l'âge des enfants et ne parlent pas de leur environnement ou préoccupations etc.

Nous avons un animateur de chant qui fait un programme spécial pour nous.

Nous avons une chorale d'école dirigée par une maîtresse spécialisée donc nous ne faisons que soutenir cet enseignement.

Apport d'un maître de musique / chant (spécialiste).

Presque tous les apprentissages se font à la chorale, dirigée par un prof de musique. En classe, je n'ai pas le temps de faire beaucoup plus que de la répétition des chants communs.

Nous avons une chorale qui prend du temps et il nous en reste peu pour la musique.

Chaque mois le répertoire de chants est proposé par notre animateur.

J'utilise rarement le chant car nous avons un animateur de chant qui nous apprend chaque 2 semaines un nouveau chant sur lequel je travaille ensuite.

Par semaine, les enfants suivent pendant 30' des cours de chant pour apprendre les chants religieux (...) et 30' des cours de chant pour apprendre des chants profanes ; c'est ainsi que je n'ai pas assez de temps pour suivre la méthode « A vous la musique ».

Je n'aime pas reprendre chaque année le même répertoire.

Je choisis les chants en fonction des thèmes travaillés en classe... et de mes goûts personnels.

J'aime varier l'apprentissage de chants en fonction du groupe-classe et de mes envies.

J'utilise les chants que je connais et que j'aime.

*(...) je leur fais chanter des chansons plus longues et plus chouettes (...) !
Je choisis des chants en rapport avec d'autres activités de la classe.
J'apprends beaucoup d'autres chants avec lesquels je fais les activités proposées.
Je compose moi-même des chants.*

Pour de nombreux enseignants, le **chant** déborde de la branche éducation musicale, mais **tient un rôle prépondérant dans la vie de la classe**. Comme disent les auteurs des moyens romands, il convient aussi de chanter sans aucune exploitation pédagogique, simplement pour le plaisir. Nous pensons que ce domaine doit être très important et ce, spécialement auprès des enfants les plus jeunes.

Pour la question du répertoire, nous trouvons trois sortes d'opinions et de validations pour un choix personnel dans la sélection de chants.

En premier lieu, beaucoup de praticiens choisissent d'autres répertoires car ils estiment que **les chants proposés ne sont plus d'actualité**, que ce soit par la musique, les textes ou les thématiques proposées (éloignées des préoccupations quotidiennes d'un enfant du troisième millénaire).

Un second argument, très souvent mentionné, est **la présence d'un enseignant spécialisé** en musique. Le généraliste se repose donc totalement sur le maître de musique, lui laissant carte blanche quant au choix des programmes et exercices.

Enfin, un grand nombre d'enseignants sélectionnent d'autres chants pour **varier les apprentissages, pour s'adapter à un thème présent au sein de la classe** (Noël, fête des mères...), **en fonction de leurs élèves** ou pour eux-mêmes, ne voulant pas enseigner, au fil des années, les mêmes airs.

Le fait de varier les apprentissages en sélectionnant des chants qui ne sont pas mentionnés dans la méthodologie est, certes, plus motivant et riche pour l'enseignant et les enfants mais, à notre sens, **le praticien se doit de veiller à la qualité** (ambitus, tessiture...) **des chants retenus et enseignés aux élèves**. Même s'il est bon, parfois, de faire plaisir aux enfants en chantant en classe ce qu'ils chantent en-dehors de l'école, cette pratique ne doit pas devenir une habitude. L'enseignant se doit d'élargir la culture musicale de l'enfant en lui proposant un répertoire varié et adapté à son âge.

Les moyens, créés en 1974, sont-ils encore d'actualité et répondent-ils aux besoins des enseignants de 1P ?

Pour ce point, nous avons relevé les opinions essentielles des enseignants et les avons illustrées par certaines phrases issues de notre questionnaire.

Des enseignants trouvent en « A vous la musique », un **outil pédagogique adapté et structuré**, aidant le praticien lors de l'éducation musicale.

La méthode me convient, je ne la suis pas semaine par semaine, mais j'essaie. En tout cas, elle m'est très utile.

J'ai du plaisir à travailler avec cette méthodologie, elle me permet de faire des leçons structurées et variées.

J'apprécie cette méthode.

Cette méthode m'a aidée à enseigner la musique, le programme annuel est bien défini et les enfants apprécient.

La musique étant un domaine dans lequel je me « débrouille » cette méthode d'apprentissage me permet d'être plus sûre de moi, donc d'avoir du plaisir au niveau de mon enseignement.

Pour de nombreux enseignants, « A vous la musique » mériterait d'être **réactualisé et repensé** afin de **faciliter son utilisation**.

Les moyens romands ont plus de 20 ans. Ils ont été rafraîchis, mais ils restent vieillots et les enfants les trouvent ennuyeux, moi aussi.

Le rythme pourrait être étudié différemment.

J'espère tout simplement que ce classeur soit bientôt renouvelé.

Je serais intéressée par une version remixée de la méthode avec plus de place pour des activités musicales sous forme de jeux, de mouvements.

Beaucoup de généralistes relèvent la **lourdeur et la difficulté d'utilisation du moyen**, les informations étant dispersées dans la méthodologie.

J'aime beaucoup chanter, mais je trouve la méthodologie proposée très « lourde » d'utilisation.

Besoin de documents plus simples, plus attrayants au niveau des exercices, surtout pour les premiers degrés (...).

Cette méthode est bien mais pour préparer les cours, ce n'est pas très facile car il faut aller dans les coins du classeur. Cela prend beaucoup de temps et le chant n'est « qu'une » branche secondaire !

Le manque d'ouverture est aussi un aspect très souvent relevé par les enseignants, jugeant **les moyens directifs et offrant peu d'autonomie au praticien ainsi qu'aux apprenants**.

Bien que je me sente à l'aise, je pense que cette méthodologie serait plus attractive si elle offrait davantage d'ouvertures : elle est trop directive et offre peu d'autonomie.

L'enseignement trop « dirigiste », frontal, avec un manuel ne correspond pas à ma manière d'approcher la musique.

Je n'utilise pratiquement plus la méthodologie ; je la trouve trop directive et contraignante.

La méthodologie est trop stricte (il y a obligatoirement toujours le classeur là durant la leçon, il faut minuter les activités, il n'y a plus de spontanéité (...))

J'ai besoin de liberté et de légèreté dans les matières artistiques.

Pour d'autres praticiens, « A vous la musique » **n'arrive plus à motiver les élèves** à l'apprentissage de la musique en classe et **demande au maître un surcroît d'énergie** lors des séquences d'enseignement.

[À vous la musique] demande une forte énergie pour maintenir la concentration et l'enthousiasme chez les élèves !

Les enfants de IP n'ont pas de plaisir à faire des exercices.

Un grand nombre d'enseignants regrettent la **difficulté du programme de 1P**.

Le programme IP est en général trop difficile.

Les méthodes ont été conçues pour des gens ayant un trop grand bagage musical (rythme / solfège). La plupart des maîtres se sentent dépassés (...).

Certains praticiens souhaiteraient **voir apparaître d'autres domaines de l'éducation musicale**.

Je trouverais utile que la méthodologie soit revue. Il manque certaines activités de musique en mouvement.

Il manque au programme quelque chose d'écrit ; solfège pratique, etc.

Ce serait bien d'avoir une plus grande ouverture au niveau des auteurs (écoute dirigée) !

Pourquoi le côté « écriture » est-il absent ?

Pour quelques enseignants, **le programme romand n'est pas envisageable au-delà de deux degrés** dans la même classe et ce, malgré le matériel spécifique CDM.

Le programme romand est impossible à appliquer avec 3 degrés.

J'enseigne à une classe de 1P à 5P, ce qui fait que l'enseignement n'est pas spécifique à la 1P.

J'ai le sentiment de « bricoler » mes leçons pour essayer de les adapter à des enfants d'âges si différents.

Je ne peux pas prendre ces chants vu que ma classe à 6 degrés.

Les choix arbitraires des auteurs (concernant notamment les exercices rythmiques et d'intonation) ne sont **pas toujours appréciés par les enseignants**.

Je préférerais qu'on utilise les termes exacts (noire, croche...).

Autant la phonomimie Mathil me semble être une aide pour bien placer sa voix, autant celle de Kodaly, recommandée dans les exercices, me paraît dépourvue de logique, compliquée.

En résumant ce qui est écrit ci-dessus, nous pouvons relever que les enseignants satisfaits du moyen apprécient la **qualité de sa structure**. Par cette structure, ces praticiens sont rassurés quant à la division et à la variété des leçons d'éducation musicale. « À vous la musique » **rassure des généralistes, maîtrisant moins bien la matière à enseigner**.

Les critiques de la méthodologie sont de deux ordres. Les **remarques dues à la structure et au fonctionnement** de l'outil pédagogique (réactualisation de la méthode, son manque d'ouverture, lourdeur du moyen, praticabilité de la méthode au-delà de deux degrés hétérogènes) forment un premier genre de critiques.

Le second domaine est d'ordre plus pédagogique et didactique. En effet, beaucoup d'enseignants reprochent à « A vous la musique » de ne **pas susciter suffisamment de motivation** (chez l'enfant et aussi chez le praticien) pour l'apprentissage des domaines musicaux. Le **choix arbitraire des auteurs** dans le déroulement et le fonctionnement des exercices (phonomimie, rythme...) ne satisfait pas non plus les enseignants. Enfin, quelques généralistes désireraient voir apparaître de nouveaux domaines (écriture, nouvelle approche du rythme, musique en mouvement) dans l'éducation musicale.

Comment est organisé l'enseignement de la musique en classe ?

La majorité des praticiens n'enseignent pas à la même fréquence et avec le même zèle les différents domaines constitutifs de « A vous la musique ». **L'organisation de l'enseignement de la musique dans les classes primaires est donc tributaire des préférences de l'enseignant et de son degré d'aisance avec les notions musicales**.

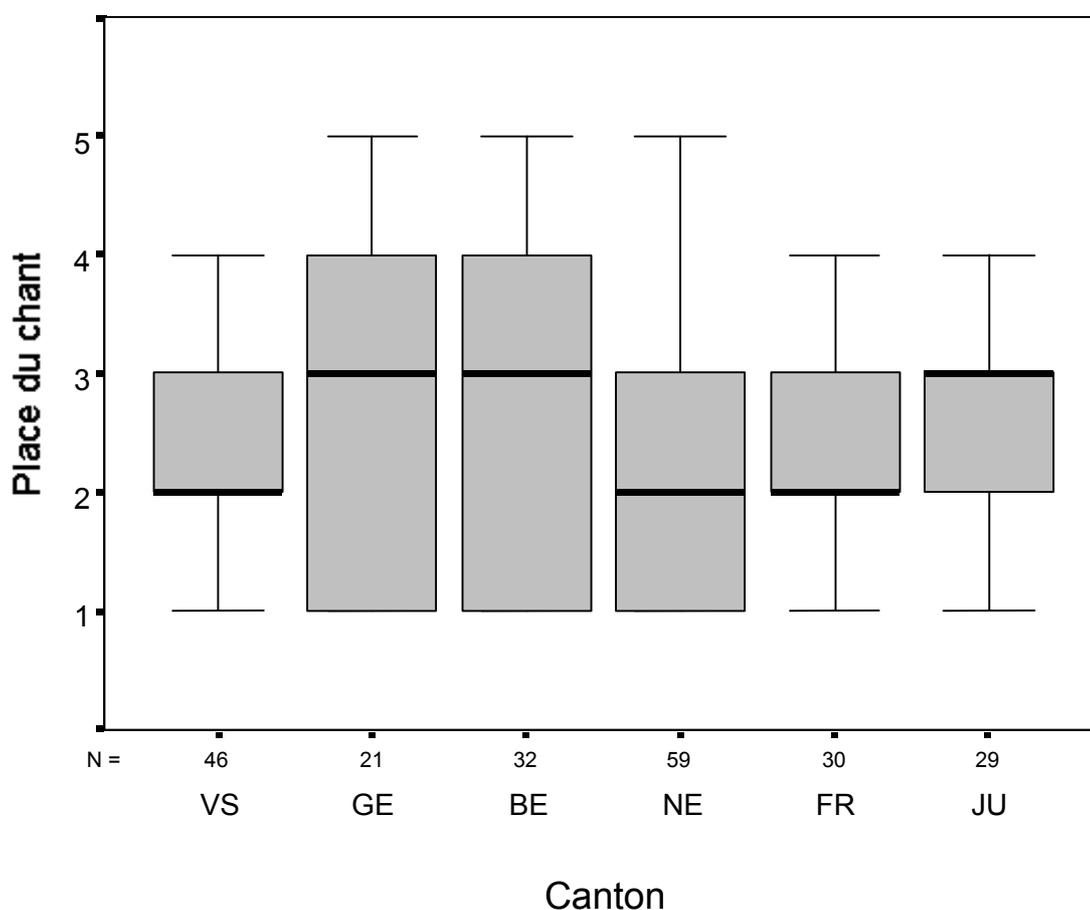
De nombreux praticiens trouvent en l'éducation musicale (et plus spécialement dans le chant) un moyen de **pratiquer l'interdisciplinarité**. Ce fonctionnement, d'aspect raisonnable, **empêche cependant l'entraînement de divers domaines et spécificités internes à la musique**. Cette dilution de la discipline « musique » avec d'autres branches artistiques, notamment, est à considérer avec une certaine retenue.

Pour quelques enseignants, l'éducation musicale reste un **moment de luxe**, pouvant se réaliser lorsque aucune autre obligation scolaire ne se présente. Comme l'ont témoigné quelques généralistes dans notre recherche, l'éducation musicale cède souvent sa place à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les deux branches principales du premier degré primaire.

Nous l'avons constaté, le **suivi pédagogique** par un maître spécialisé est un fait **appréciable** par la plupart des enseignants. En effet, outre l'apport dans le domaine du chant, de nombreux maîtres spécialisés proposent un découpage de la matière ainsi qu'un programme pour de courtes périodes (d'une semaine à un mois en général). La présence d'un maître spécialisé amène donc à une réorganisation de l'enseignement de la musique en classe.

Le domaine du chant a retenu notre attention. Comme nous l'avons déjà mentionné, selon le discours officiel (GRAP, ibidem), il conviendrait de chanter la moitié du temps imparti à l'éducation musicale. Regardons à présent ce que les enseignants disent pratiquer en réalité.

Tableau 7.1 Place occupée par le domaine du chant par rapport au temps global consacré à l'éducation musicale (Boxplot)



Le boxplot ci-dessus présente le temps consacré au domaine du chant pour chaque canton. Les valeurs de l'ordonnée sont les suivantes : 1 : de 0 à 25 % du temps consacré à l'éducation musicale ; 2 : de 26 à 50 % ; 3 : de 51 à 75 % ; 4 : de 76 à 90 % et 5 : de 91 à 100 %. La ligne noire représente, quant à elle, la valeur médiane.

La plupart des praticiens se situent entre le degré 2 et 3 de notre échelle (donc consacrent entre **26 et 75 % de leur temps réservé à l'éducation musicale à faire du chant**).

Nous réalisons que, trois cantons (GE, BE, NE) connaissent une grande dispersion dans le temps consacré à ce domaine. En effet, dans ces trois régions, nous trouvons un nombre important de praticiens ne réservant qu'un quart de leur temps au chant alors que d'autres, moins nombreux, y consacrent la quasi-entièreté.

Statistiquement parlant, nous constatons significativement que **les enseignants, selon leur provenance, ne consacrent pas le même temps au chant** ($\chi^2 = 44.74$; dl = 20 ; $\alpha = .00119$).

Comment est perçue l'éducation musicale dans le curriculum scolaire ?

En nous basant sur les témoignages des praticiens ayant répondu au questionnaire, force est de constater que l'éducation musicale, pour la plupart des enseignants, **n'est pas une discipline prioritaire**.

De nombreux décalages et contradictions participent activement à cette situation. Tout d'abord, force est de constater que **la place réservée dans les plans d'études et l'ambition des auteurs du moyen ne corroborent pas**. Preuve en est la volonté du discours officiel ; demeurant, d'une part, très vague dans l'énonciation des objectifs et souhaitant offrir, d'autre part, une formation musicale très générale. Les concepteurs du moyen, de leur côté, offrent au praticien un support très, voire trop, complet, relativement éloigné du discours du GRAP. On comprend mieux dès lors le désarroi et le malaise des enseignants romands (et spécialement les non musiciens) qui, face à un discours simpliste de la part du plan d'étude et un moyen trop exhaustif, entrant dans maints détails, éprouvent de la peine à enseigner la musique dans leur classe.

Avec le nouveau plan d'étude cadre, **PECARO**⁹, les disciplines telles que le dessin, la musique, les activités créatrices seront regroupées en une branche nommée « **éducation artistique** ». Nous pouvons, à juste titre, nous interroger sur la situation future de la musique face à une pareille dissolution de la matière. En effet, outre le risque que chaque discipline y perde de son aspect particulier, nous pouvons craindre à **une simplification à outrance de l'éducation musicale**.

De plus, au moment où la branche musique ne deviendrait qu'une partie de l'éducation artistique, « A vous la musique » serait-il encore un moyen adapté ? Nous l'avons constaté, ce moyen ne fait pas l'unanimité auprès de notre échantillon et nombreux sont les enseignants à souhaiter l'arrivée d'un nouveau support pédagogique. Or, avec cette prochaine réforme de l'éducation musicale, il sera évident que « A vous la musique » ne pourra être exploité car trop exigeant.

Tentons, à présent, de répondre à notre hypothèse de travail.

Hypothèse de travail

Dans les classes de 1^e année primaires publiques de Suisse romande bénéficiant de la méthodologie « A vous la musique », la pratique de l'éducation musicale se limite essentiellement à la pratique du chant, engendrant un important décalage entre les discours officiels et l'enseignement des praticiens.

Comme nous avons pu le constater tout au long des chapitres 6 et 7, **l'éducation musicale est tributaire de nombreuses conditions** : l'utilisation ou non du support officiel, textes des divers plan d'études cantonaux, aide ponctuelle par des didacticiens de la musique, intérêt personnel, niveau d'expertise pédagogique et musicale, nombre de degrés dans la classe... Ces options entrent réellement en jeu lorsqu'il s'agit d'enseigner la musique.

⁹ Plan d'Etude CADre ROmand

Le **chant**, bien qu'il demeure l'aspect principal de l'éducation musicale en première année, n'est cependant pas l'unique domaine qu'un enseignant devrait dispenser.

De nombreux décalages sont dès lors observables. Ces derniers sont présents à plusieurs niveaux. Cette partie s'intéresse à identifier, au travers de ces décalages les causes principales pouvant expliquer la précarité de l'éducation musicale vis-à-vis des autres branches scolaires. Bien entendu, nous n'aspirons pas, sous ce point, à un inventaire exhaustif des décalages, mais souhaitons signaler ceux nous paraissant être les plus significatifs. De nombreuses informations, présentes sous ce point, ont déjà fait l'objet d'un développement antérieur. Cette redondance nous paraît nécessaire afin de synthétiser et circonscrire cette problématique.

Intention du moyen et avis des enseignants

Alors que « A vous la musique » se veut proche de la vie sociale et des préoccupations de l'élève, de nombreux généralistes trouvent cette **méthodologie dépassée** et justement trop décalée par rapport à la vie de l'enfant.

« [À vous la musique] demande une forte énergie pour maintenir la concentration et l'enthousiasme chez les élèves ! »

« Les enfants de IP n'ont pas de plaisir à faire des exercices. »

Même si les auteurs prônent l'interdisciplinarité, l'ouverture d'esprit et la liberté d'enseignement, plusieurs praticiens considèrent « A vous la musique » comme une **méthode balisée et astreignante**, n'offrant à l'enfant aucun épanouissement musical.

« Bien que je me sente à l'aise, je pense que cette méthodologie serait plus attractive si elle offrait davantage d'ouvertures : elle est trop directive et offre peu d'autonomie. »

« L'enseignement trop « dirigiste », frontal, avec un manuel ne correspond pas à ma manière d'approcher la musique. »

« Je n'utilise pratiquement plus la méthodologie ; je la trouve trop directive et contraignante. »

« La méthodologie est trop stricte (il y a obligatoirement toujours le classeur là durant la leçon, il faut minuter les activités, il n'y a plus de spontanéité (...)) »

« J'ai besoin de liberté et de légèreté dans les matières artistiques. »

Alors que la structure de « A vous la musique » se veut simple et logique, de nombreux généralistes estiment que **l'organisation interne du moyen est dénuée de tout sens méthodique**, demandant un surcroît de travail lors de la préparation des leçons.

« J'aime beaucoup chanter, mais je trouve la méthodologie proposée très « lourde » d'utilisation. »

« Besoin de documents plus simples, plus attrayants au niveau des exercices, surtout pour les premiers degrés (...). »

« Cette méthode est bien mais pour préparer les cours, ce n'est pas très facile car il faut aller dans tous les coins du classeur. Cela prend beaucoup de temps et le chant n'est « qu'une » branche secondaire ! »

Bien que **les notions** à enseigner soient présentées de manière enfantine et ludique dans la méthodologie, quelques-unes **exigent de la part du praticien des connaissances pointues en musique ainsi qu'un niveau d'expertise musicale élevé** (pose de la voix, technique respiratoire, contrôle postural, corrections et remédiations diverses...). La simplicité des informations et la réalisation pédagogique de ces notions créent un hiatus.

« *Le programme IP est en général trop difficile.* »

« *Les méthodes ont été conçues pour des gens ayant un trop grand bagage musical (rythme/solfège). La plupart des maîtres se sentent dépassés (...).* »

« *Les exercices de pose de voix sont parfaitement inutiles s'ils ne sont pas démontrés correctement.* »

« *L'enseignement de la musique dépend de la formation musicale de l'enseignant. Si l'on est à l'aise, on pratique plus souvent cette discipline avec la classe.* »

« *Si l'on ne dispose pas d'une formation vocale personnelle, il est difficile d'évaluer la qualité de ce travail chez l'enfant (intonation et pose de voix).* »

« *Sans formation vocale personnelle, difficile de savoir si les exercices sont enseignés correctement (voix) et impossible de corriger les enfants.* »

« *Les exercices d'invention sont difficiles pour les enfants.* »

Zurcher (1986), quant à lui, remet en cause certains aspects pédagogiques de ce moyen : « *on peut simplement se référer à ce qui se passe dans la réalité éducative et dénoncer – et les dires des enseignants en témoignent – l'inefficacité de ce projet pédagogique. Il est en effet de notoriété courante qu'à l'âge de 12 ans encore, des élèves n'ont pas assimilé le principe de la notation diastématique. On imagine alors ce qu'il peut en être de notions comme celles des fonctions harmoniques ou de la « forme sonate », par exemple* » (Zurcher, *ibidem*)

Décalages internes au moyen

Intérêt très marqué pour les pédagogies actives mais dérive régulière vers des moyens plus prescriptifs.

Bien qu'ils ne le stipulent pas clairement, les auteurs font grandement référence aux pédagogies actives, sans toutefois suivre leur philosophie jusqu'au bout. Intervient alors une dérive didactique vers des moyens plus dirigistes, notamment quand le praticien se trouve face à toute la classe. La relation pédagogique devient alors transmissive.

Exemples :

Selon le moyen d'enseignement, le maître est considéré comme le « détenteur du savoir » (Vermesch, 1994) qui organise et structure l'enseignement, élabore le répertoire des chants à enseigner... Il est aussi le détenteur du « bon goût ».

Le style transmissif est présent lors des séquences de chant où l'enseignant détient la connaissance et l'enseigne aux apprenants.

Dans les méthodes pédagogiques dites actives, le maître se contente de contrôler le travail de l'élève et de le diriger dans la ligne de ses besoins et ses goûts (Foulquié, 1971) mais nous constatons que « À vous la musique » offre à l'enseignant une place privilégiée puisque tout passe par lui et ne saurait fonctionner sans lui. De ce fait, nous pouvons, à juste titre, nous interroger quant à l'apport des pédagogies actives dans ce moyen.

Manque de références théoriques dans l'élaboration du moyen

« À vous la musique » fournit au praticien de nombreux outils pédagogiques sans pour autant se référer à un courant de pensée ou une théorie de l'éducation (durant la décennie 1970 sont sortis, en Suisse romande, de nombreux moyens d'enseignement dont ceux de français, faisant largement référence au constructivisme piagétien). Apparaît ici un décalage entre le désir des auteurs de faire reconnaître l'éducation musicale comme une branche scolaire à part entière et le manque de scientificité dans la construction et l'élaboration du moyen.

Exemples :

La COROME, principale éditrice de ces moyens, désireuse de faire reconnaître d'éducation musicale comme branche scolaire à part entière considère toutefois cette notion comme secondaire en la qualifiant de « contrepoids efficace au formalisme abstrait des disciplines scientifiques » (Bertholet, Petignat, *ibidem*)

Les leçons proposées par les auteurs manquent d'intérêt didactique. La structure, bien que minutée, est défaillante et le manque d'objectivation des apprentissages rend la séquence d'éducation musicale ardue. À nouveau, nous tombons dans une optique directive et prescriptive de l'enseignement. Le tableau 4 donne l'exemple d'une séquence d'éducation musicale

Tableau 7.2 Exemple d'une leçon d'éducation musicale (Bertholet, Petignat, *ibidem*)

Première leçon	
Chant	Apprentissage de la chanson <i>Mademoiselle quel âge avez-vous ?</i>
Pose de la voix	Exercice 1, p. 31 ; jeu : garçons et filles.....5'
Audition	Aigu-grave
	Exercice 4, p. 34.....10'
	15'

Manque de précision dans le vocabulaire didactique et dans l'emploi du vocabulaire musical.

Nous observons, au fil des pages de « A vous la musique », un manque de cohésion au niveau de la nomenclature tant didactique que musicale.

Exemples :

Les auteurs considèrent leur ouvrage non pas comme une méthode mais comme un ensemble de moyens au service de l'enseignant généraliste. Or, force est de constater qu'« A vous la musique » se situe davantage du côté de la méthode (organisation codifiée de techniques et de moyens mis en œuvre pour atteindre un objectif) que du moyen d'où confusion sémantique pour l'enseignant, qui réalise rapidement les liens entre les différents domaines exposés et la quasi-impossibilité de n'en enseigner qu'un seul.

Les auteurs ne prennent pas la peine de mentionner, une fois pour toutes, la fonction des constituants. Pour les notions abordées (chant, pose de la voix, audition, intonation, rythme, écoute dirigée et invention), ils recourent à plusieurs appellations : activités, domaines, moyens, pratiques.

De nombreux enseignants s'interrogent quant au bien fondé des exercices de rythme en ne déclamant pas le nom de la note mais une onomatopée : « Je préférerais qu'on utilise les termes exacts (noire, croche...) »

Zurcher (*ibidem*) relève une **contradiction entre le domaine du plaisir musical**, tant revendiqué par les auteurs et la COROME, et la **réalité de l'éducation musicale** : « *cette contradiction (...) est le propre du discours de la pédagogie musicale et elle en est*

l'idéologie : on fait référence au domaine du plaisir, mais on va faire quelque chose qui en est (dans sa phase élémentaire) la négation » (Zurcher, ibidem) et de renchérir : « il n'est plus question de plaisir musical, puisqu'il s'agit d'acquérir des « techniques musicales » (Zurcher, ibidem).

Le même auteur (ibidem) reproche au projet une simplification exagérée dans la présentation des activités. Ceci aurait comme incidence la mauvaise et insuffisante exploitation du moyen : *« ce projet paraît cohérent, quoique ambitieux. Il énumère, sous une forme anodine, une série d'activités semblant constituer un champ homogène alors qu'elles font appel, en fait, à des aptitudes diverses. C'est une source de confusion pour l'enseignant appelé à utiliser ce programme » (Zurcher, ibidem).*

Conclusion

Au terme de ce travail, nous sommes amenés à constater que l'éducation musicale, malgré des efforts d'uniformisation des discours officiels, **n'a pas un statut suffisamment réglementé**. Comme nous l'avons déjà mentionné, les nombreux décalages observés tout au long de cet ouvrage, ne participent pas à une institutionnalisation de la musique au sein des classes primaires.

Nos constats nous amènent à poser les questions suivantes :

Quelle place veut-on donner à la musique à l'école ?

C'est un fait, tout le monde est d'accord pour affirmer que l'éducation musicale a sa place à l'école. Or, il serait important de fixer, une fois pour toute, le statut de cette discipline. Comme nous l'avons vu dans les témoignages des généralistes, l'éducation musicale peut aussi bien être une branche scolaire à part entière, d'une part, ou alors un moment de détente quasi extra-scolaire, d'autre part. Sans une réglementation drastique de la branche, la condition de l'éducation musicale demeurera dans ce no man's land pédagogique.

Quel(s) moyen(s) pour aider les praticiens à enseigner la musique ?

Beaucoup de généralistes se plaignent de la difficulté pédagogique et didactique de « A vous la musique » et s'avouent dépassés par les notions abordées (même en 1P). Il est grand temps de nous interroger sur la pertinence d'un moyen qui est, selon les dires des enseignants, inabordable pour un praticien non musicien. Or, un support pédagogique est présentement élaboré pour aider le généraliste à enseigner une matière.

A votre avis, il est important de reconsidérer ce moyen, de le rajeunir où, le cas échéant, de le remplacer afin de confectionner une méthode tenant compte des avancées pédagogiques, méthodologiques et didactiques. « A vous la musique » a été un moyen actuel mais, force est de constater qu'il devient vieux et dépassé, tant dans sa structure que dans ses options éducatives. De nombreux domaines, tels que la musique en mouvement, la musique interculturelle, la musique actuelle sont omis et mériteraient d'être présents, au moment où nous observons des classes romandes de plus en plus multiculturelles, ne partageant pas toujours les mêmes valeurs. Il est, dès lors, primordial d'aborder la musique de manière objective, chose que le moyen actuel omet, en ne présentant que la musique occidentale, négligeant totalement les autres apports.

Quelle formation peut-on exiger d'un généraliste ? Faut-il des appuis ?

Selon nos données, récoltées auprès de l'échantillon fribourgeois, les enseignants estiment avoir eu une formation de base satisfaisante et ne souhaitent pas consacrer trop de temps à une formation continue dans ce domaine, le jugeant peu important vis-à-vis d'autres disciplines.

A notre sens, il est essentiel que l'éducation musicale demeure affaire de généraliste ; l'apport social nous paraissant être un facteur essentiel dans la relation enseignant-apprenant. Il importe donc que les praticiens soient soutenus, épaulés et, pourquoi pas, secondés par des spécialistes du domaine. De nombreux appuis en éducation musicale sont sur pied dans bon nombre de cantons. Nous avons mentionné, à titre d'exemple, la formule neuchâteloise, avec ses avantages et inconvénients.

A notre avis, un appui ponctuel de la part de spécialistes maîtrisant et utilisant le moyen officiel serait le meilleur moyen de formation continue.

Ces questions conclusives seront l'objet d'une recherche ultérieure auprès d'enseignants fribourgeois de première année. Cette future investigation qualitative sera menée dans le cadre de notre mémoire de licence auprès du Département des Sciences de l'Éducation de l'Université de Fribourg.

Bibliographie

Astolfi, J.-P. & Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF (Que sais-je ? 2448)

Ayeton, S. (1998). La musique, nourriture de l'esprit. *Educateur*, 7, p. 28

Bertholet, A. & Petignat, J.-L. (dirs). (1999). *A vous la musique : méthodologie de la 1^e à la 6^e année scolaire primaire : programme romand*. Neuchâtel : Office du matériel scolaire

Bettex, M. (1997). Education artistique dans les écoles romandes. *Educateur*, 4, p. 10

Blanchard-Laville, C. (dir.). (1997). *Variations sur un leçon de mathématiques : analyse d'une séquence « L'écriture des grands nombres »*. Paris : L'Harmattan (Savoir et formation)

Bonnet, C.-L. & Zulauf, M. (1992). *Entre notes : trois ans d'expérience d'enseignement élargi de la musique dans le canton de Vaud*. Lausanne : CVRP (92.4)

Broi, A.-M. (1994). L'éducation musicale à l'école sur une gamme bien tempérée. In R. Hutin J. Weiss (dirs), *Chercher ensemble : 20 ans de recherches coordonnées au service de l'école* (pp. 105-119). Neuchâtel : IRDP ; Le Mont-sur-Lausanne : LEP (Loisirs et pédagogie)

Broi, A.-M. & Greub, J. (1998). *L'appui en éducation musicale, un concerto à plusieurs voix ! : synthèse et bilan pour les degrés 1P-5P*. Neuchâtel : ODRP

Cardinet-Schmidt, G., Forster, S. & Tschoumy, J.-A. (1994). *Le passé est un prologue : 25 ans de coordination scolaire en Suisse romande et au Tessin*. Neuchâtel : IRDP ; Le Mont-sur-Lausanne : LEP (Loisirs et pédagogie)

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. Suivi de, Un exemple d'analyse de la transposition didactique / Alberte Joshua*. Grenoble : La Pensée sauvage (Recherches en didactique des mathématiques)

Chollet, J.-P. & Martignoni, P. (2000). *Intonation FR : méthodologie d'intonation 1P*. Fribourg : Office cantonal du matériel scolaire

CIME (Conférence Intercantonale pour la Musique à l'Ecole). (S.d.). *La musique fait école*. Sion : ORDP

Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement (CIRCE). (1972). *Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande (CIRCE I)*. Genève : Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaire

Conseil de l'Europe. (1981a). *Assemblée parlementaire : rapport sur l'éducation musicale*. Strasbourg : Conseil de l'Europe

Conseil de l'Europe. (1981b). *Assemblée parlementaire : rapport sur l'éducation musicale : annexes statistiques, rapports nationaux, auditions et bibliographie*. Strasbourg : Conseil de l'Europe

Département de l'éducation. (1993). *Plans d'études de l'école primaire*. Delémont : Département de l'éducation

Département de l'instruction publique du canton de Neuchâtel. (1990). *Grille-horaire et programmes : enseignement primaire*. Neuchâtel : DIP

Département de l'instruction publique. Direction de l'enseignement primaire de Genève. (2000). *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*. Genève : DIP

Direction de l'instruction publique. (1984). *Plan d'études pour les écoles primaires de langue française*. Berne : Editions scolaires de l'Etat de Berne

Direction de l'instruction publique. (1994). *Plan cadre pour les jardins d'enfants et plan d'études pour les écoles primaires de langue française (cycle primaire)*. Berne : Editions scolaires de l'Etat de Berne

- Farré, S. (1998). *L'enseignement de la musique à l'école genevoise*. Genève : Université, FAPSE (Mémoire de licence en sciences de l'éducation)
- Gardner, H. (1990). Multiple intelligences go to school : educational implications of the theory of multiple intelligences. *CTE Technical Report Issue*, 4
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples : pour changer l'école, la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris : Retz (Psychologie)
- Groupe romand pour l'aménagement des programmes (GRAP). (1989). *Plan d'études romand pour les classes de 1^{re} à 6^e année*. Neuchâtel : IRDP
- Guex, A. (1997). Les disciplines artistiques dans la nouvelle maturité. *Résonances*, 2, p. 8
- Harquel, F. (S.d.). *La rythmique Jaques-Dalcroze : entretien avec Dominique Porte (directeur de l'institut Jaques-Dalcroze en 1979)*. Lyon : A cœur joie.
- Houssaye, J. (dir.). (1995). *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*. Paris : Armand Colin
- Howell, D.-C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles : DeBoeck Université (Méthodes en sciences humaines)
- Institut Jaques-Dalcroze. (S.d.). *Pour en savoir plus sur l'Institut Jaques-Dalcroze de Genève*. Fribourg : M&C
- Jaladis, M.-C. (1985). *L'éducation musicale : une contribution originale à l'interdisciplinarité*. Paris : Institut national de recherche pédagogique (INRP) (Collèges, collèges, collèges...)
- Landsheere, V. de (1992). *L'éducation et la formation : science et pratique*. Paris : PUF (Premier cycle)
- Mili, I. (1997). « Les yeux bandés » ou quand la musique fait son entrés en science de l'éducation. *Educateur*, 4, p. 17
- Mingat, A. & Suchaut, B. (1996). Incidences des activités musicales en grande section de maternelle sur les apprentissages au cours préparatoire. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 29(3), 49-76
- Oberholzer, B. (1997a). Enseignement élargi de la musique dans les classes du Valais romand. *Educateur*, 4, 16-17
- Oberholzer, B. (1997b). Informations musicales. *Résonances*, 2, p. 14
- Oberholzer, B. (1997c). Méthodes d'éducation musicale : de Ward à Willems. *Résonances*, 2, 4-5
- Oberholzer, B. (1997d). Transdisciplinarité : les écoliers du Valais romand composent des chansons. *Educateur*, 4, 14-15
- Perrenoud, P. (1995). *De la fabrication de l'excellence scolaire à la fabrication de l'échec*. Genève : Droz
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3)
- Perret, J.-F. (1990). *Réécriture du plan d'études 1 à 6 : résultats de la consultation réalisée en 1987-1988*. Neuchâtel : IRDP (Recherches 90.111)
- Petignat, J.-L. (1997). À propos des moyens d'enseignement « A vous la musique ». *Educateur*, 4, 12-13
- Piaget, J. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF (Que sais-je ? 369)
- Raynal, F. & Rieunier, A. (2001). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF

- Rivière-Raverlat, J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école : éducation musicale, écoute des langues*. Paris : PUF (L'Éducateur)
- Rouiller, J. (1993). *De l'évaluation formative à l'observation formatrice dans une visée de pédagogie différenciée interactive : analyse qualitative des nouvelles pratiques pédagogiques engendrées par le certificat d'études primaires fribourgeois de septembre 1990*. Fribourg : Université, Faculté des Lettres (Mémoire de licence)
- Saccomano, P. et al. (S.d.). *Pédagogie musicale Orff*. Bernissart : Aecoute.
- Schumacher, J. (2002). *Le moyen d'enseignement romand « A vous la musique » : ce qu'en disent ses auteurs et ce qu'en disent les enseignants : conférence présentée le 22 mars 2002 lors des quatrièmes journées francophones de recherches en éducation musicale, Rueil-Malmaison (F)*.
- Spychiger, M. (1997). Définition de l'intelligence musicale chez Howard Gardner (« Frames of Minds ») : de nouvelles intelligences. *Résonances*, 2, p. 9
- Tönz, O. (1997). Développement de la musicalité chez l'enfant du premier âge : des performances stupéfiantes. *Résonances*, 2, p. 3
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : DeBoeck & Larcier
- Vermersch, P. (2000). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF
- Vetter, P. (1997). L'influence de l'éducation musicale intensive sur le développement de l'enfant. *Résonances*, 2, 6-7
- Weber, E.-W., Spychiger, M. & Patry, J.-L. (1993). *Musik macht Schule : Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*. Essen : Die blaue Eule (Pädagogik in der blauen Eule 17)
- Wirthner, M. & Zulauf, M. (éd.). (2002). *A la recherche du développement musical*. Paris : L'Harmattan (Sciences de l'éducation musicale)
- Zulauf, M. (1990). *Cinq périodes à la clé : observation de la première année d'expérience d'enseignement élargi de la musique*. Lausanne : CVRP (90.2)
- Zulauf, M. (1997). *Vivre l'école en musique : l'enseignement élargi de la musique dans la vie des classes et des élèves*. Lausanne : CVRP (97.1)
- Zurcher, P. (1986). *Acquisition des conduites musicales élémentaires*. Genève : Université, FAPSE (Thèse en sciences de l'éducation)
- Zurcher, P. (S.d.). *Le chemin de la fourmi*. Hannover : Musicweb

ANNEXE
